Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France)
École doctorale 622 – Sciences du langage
EA 2288 DILTEC
Didactique des langues et des cultures

Université de Fribourg (Suisse)
Faculté des Lettres
Centre de plurilinguisme
Plurilinguisme et didactique des langues étrangères (FLE)

Année 2019/2020

Sébastien FAVRAT

CHEMINEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET DISCURSIFS DANS L'ÉCRITURE DE RECHERCHE EN CONTEXTE FRANÇAIS

Les doctorants internationaux en sciences du langage de l'Université de Franche-Comté

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée à l'Université de la Sorbonne Nouvelle et à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg (Suisse), préparée en cotutelle sous la direction de la Professeure Valérie SPAËTH et de la Professeure Aline GOHARD-RADENKOVIC,

soutenue à Paris le 10 juin 2020

Jury :

Mme Valérie SPAËTH, Professeure des Universités, Université de la Sorbonne Nouvelle

Mme Aline GOHARD-RADENKOVIC, Professeure associée émérite, Université de Fribourg

Mme Andrée CHAUVIN-VILENO, Professeure des Universités, Université de Franche-Comté

M. Jean-Louis CHISS, Professeur des Universités émérite, Université de la Sorbonne Nouvelle

M. Jean-Marc MANGIANTE, Professeur des Universités, Université d'Artois

M. Bruno MAURER, Professeur ordinaire, Université de Lausanne (UNIL)

M. Michel VIEGNES, Professeur ordinaire, Université de Fribourg

Résumé/Abstract

Cheminements épistémologiques et discursifs dans l'écriture de recherche en contexte français. Les doctorants internationaux en sciences du langage de l'Université de Franche-Comté

Cette recherche en didactique des langues interroge les difficultés rencontrées par un groupe de doctorants internationaux en sciences du langage dans la conduite et la rédaction de leur thèse. En effet, dans un contexte de massification et d'internationalisation de l'enseignement supérieur français, les unités de recherche hexagonales accueillent en moyenne 40% d'étudiants issus d'autres systèmes éducatifs, dont la plupart sont allophones.
Répondre aux attendus d'une recherche doctorale représente une entreprise conséquente pour les étudiants locaux, et a fortiori internationaux. En témoigne l'existence de formations ad hoc au sein des écoles doctorales, mais aussi de dispositifs didactiques informels ou semi-formels : manuels d'aide à l'écriture académique, sites spécialisés en ligne. Cette recherche vise à identifier et typifier les obstacles effectivement rencontrés par les doctorants internationaux dans l'écriture de leur thèse, et à proposer des pistes didactiques aidant à les surmonter. On postule le rôle déterminant des écarts entre cultures académiques, mais aussi entre postures épistémologiques sous-tendant les écrits de recherche dans cette acculturation.
Afin de cerner la multiplicité des compétences nécessaires à la réalisation d'un travail de thèse, on a tenté de caractériser la littératie doctorale ainsi que les attendus des directeurs de recherche qui structurent l'activité des doctorants. L'analyse d'extraits de thèses soutenues au sein du même laboratoire a permis de tester la validité de ces premiers résultats. Des brouillons de thèse rédigés par des doctorants issus de trois aires culturelles et linguistiques différentes ont ensuite été collectés, et historicisés par les récits de vie de leurs auteurs, collectés lors d'entretiens semi-directifs.
Les écarts constatés entre les compétences, capitaux et stratégies des doctorants internationaux d'une part, et les différents usages auxquels ils doivent se conformer, de l'autre, montrent la présence de trois grands types d'obstacles à la rédaction de leur thèse. Ceux-ci résultent en partie d'une difficulté à adopter la posture de chercheur distancié et critique vis-à-vis de leur objet d'étude, attendue dans leur laboratoire de recherche. Les pistes didactiques envisagées s'inscrivent dans la perspective des littératies universitaires, de la médiation épistémologique et de l'exploitation des capitaux plurilingues et pluriculturels des doctorants.
Mots-clefs : **Didactique de l'écrit universitaire – Doctorants internationaux – Français sur objectifs spécifiques/universitaires – Acculturation académique – Postures épistémologiques**

Progressing on the epistemological and discursive pathways of research writing in French settings. International doctoral students in linguistics at University of Franche-Comté

This research in teaching and learning of French as a foreign language investigates the obstacles a group of international students has to cope with in the conducting and writing of their doctoral thesis in linguistics. While French universities face an overwhelming increase in the number of students and a growing internationalization, more than 40% of doctoral students are international, most of whom are non-native speakers.
Meeting the expectations of a doctoral research is a significant undertaking to home students and even more so for international ones. This is shown by the existence of many learning specialized handbooks and websites, in academic or informal settings. Our research aims to identify the difficulties that international doctoral students face in the writing of their doctoral thesis and to propose alternative teachings methods to overcome it. We postulate that academic cultures and epistemological attitudes underpin research writings. International students could face difficulties in their research because of gaps between their academic culture and their host university's one. This point could be decisive in their academic integration.
In order to identify and understand the multiple skills required for the writing of a thesis, we tried to describe research literacy as well as the expectations of students' thesis supervisors. We analysed extracts of defended thesis from the same university to test our first results. Then we collected thesis drafts written by students from three different cultural and linguistic areas, and we tried to enlighten it with biographical interviews with them.
We identify several kinds of gaps between the student's skills, capitals and strategies, and the academic habits they have to conform to. Thus, we were able to infer three main kinds of difficulties in their research writing. These obstacles result from difficulties in assuming a critical and distant attitude toward their object of research. Our teaching and learning proposals use concepts and research streams such as Academic Literacies, epistemological mediation and suggest a better use of the students' multilingual and multicultural capitals.

Keywords :
Academic writing teaching and learning - International doctoral students – French for specialized/academic purposes – Academic acculturation – Epistemological attitudes

À mes parents, mes premiers modèles et mes premiers soutiens

Remerciements

Cette thèse est le fruit de rencontres, d'accompagnements, de soutiens et de solidarités. Chacune des personnes ou institutions nommées ici a contribué à sa réalisation, c'est pourquoi je remercie très chaleureusement :

Valérie Spaëth, qui m'a accordé sa confiance dès le début de l'aventure, m'a guidé et formé à la recherche de façon exigeante et rigoureuse, mais toujours avec bienveillance et générosité,

Aline Gohard-Radenkovic, pour son accompagnement scientifique et humain constant, la richesse de ses échanges, sa patience, et les horizons de recherche qu'elle m'a ouverts,

Évelyne Bérard, sans qui je n'aurais pas franchi le pas de l'inscription en doctorat,

les doctorants qui m'ont ouvert leur travail et une partie de leur vie, m'accordant leur temps et leur confiance, ainsi que Nicole Salzard pour son accueil,

les enseignants-chercheurs de l'Université de Franche-Comté, qui ont patiemment répondu à toutes mes sollicitations,

le CLA et l'Université de Franche-Comté, qui ont soutenu cette recherche en m'octroyant un aménagement de service,

les bibliothèques universitaires et leur personnel : la Médiathèque Armand Robin du CLA et particulièrement Alix Pelé, la BU Lettres de l'UFC, la BU Éducation de l'INSPE,

les personnels administratifs des Universités de la Sorbonne Nouvelle et de Fribourg, Mmes Rappo, Durand et Rossmann, qui ont suivi l'ensemble de mes demandes,

Leïla, qui, la première, a cru en ce projet, m'a aidé, soutenu dans les pires moments, encouragé, supporté, assumant la logistique familiale ainsi que les rôles d'assistante de recherche et de documentation, relectrice et correctrice, et bien d'autres pendant toutes ces années sans jamais cesser d'y croire,

Anaïs et Maé, pour leur patience, leurs attentions et l'intérêt qu'elles ont toujours porté à mon travail,

le cercle des amis et de la famille en France qui m'a soutenu, écouté, hébergé, relu et a résolu mes problèmes informatiques : Naj, Mireille, Anne-Laure, Claire, Stéphane, Anne, Sophie, Joëlle, Fadi, Patrick, Gérard, Sandy, Philippe, Jean-Charles, Baya, et Puck,

et à Fribourg, Vincenzina et Marie-Térèse pour leur écoute et leurs conseils, et Mirko pour son accueil,

ainsi que le professeur Heyd et le personnel du CHU de Besançon, sans qui je ne serais pas là aujourd'hui.

Remerciements

Sommaire

Résumé 2

Remerciements 5

Sommaire 7

Principales abréviations employées 9

Introduction générale 11

Partie 1 : Penser l'écriture de la thèse dans sa complexité 19

Chapitre 1 : Historiciser les recherches 21

Chapitre 2 : Origine et développement des travaux en didactique de l'écrit universitaire 61

Chapitre 3 : Nécessité d'un ancrage pluridisciplinaire 107

Chapitre 4 : Méthodes et outils 147

Partie 2 : L'écriture au cœur d'un système : analyses et remédiations 175

Chapitre 5 : Une littératie élaborée par enchâssements 177

Chapitre 6 : Dits et non-dits de l'encadrement doctoral 201

Chapitre 7 : L'art… ou la technique de la thèse « réussie » ? 215

Chapitre 8 : La mobilité académique doctorale, entre choix et nécessité 259

Chapitre 9 : Dans l'atelier de l'apprenti-chercheur 345

Chapitre 10 : Synthèse générale et pistes didactiques 397

Conclusion générale 423

Références bibliographiques 431

Index des notions 449

Index des auteurs 453

Table des figures et illustrations 457

Table des matières 459

Résumé 466

Sommaire

Principales abréviations employées

Sigle / acronyme	Signification
AF	Alliance Française
AIU	Alliance Israélite Universelle
BELC	Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CAREL	Centre Audiovisuel de Royan pour l'Étude des Langues
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants de familles itinérantes et de Voyageurs
CAVILAM	Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias
CCF	Centre Culturel Français
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CLA(B)	Centre de Linguistique Appliquée (de Besançon)
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
CNU	Conseil National des Universités
COMUE	Communauté d'Universités et d'Établissements
CREDIF	Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
CRIT	Centre de Recherches Interdisciplinaires et Transculturelles
CUEF	Centre Universitaire d'Études Françaises
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DELF / DALF	Diplôme Élémentaire de Langue Française / Diplôme Avancé de Langue Française
DEUG	Diplôme Universitaire d'Études Générales
DGRC	Direction Générale des Relations Culturelles
EAP	*English for Academic Purposes*
ED LECLA	École Doctorale Lettres, Communication, Langues, Arts
ED LETS	École Doctorale Lettres, Espaces, Temps, Sociétés
ELLIADD	Édition, Littératures, Langage, Informatique, Arts, Didactique, Discours
ELT	*English Language Teaching*
EOP	*English for Occupational Purposes*
EPPFE	École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger
ESP	*English for Specific Purposes*
ESPE / INSPE	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation / Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
FLM / FLE / FLS	Français Langue Maternelle / Étrangère / Seconde
FOS / FOU	Français sur Objectif(s) Spécifique(s) / sur Objectif(s) Universitaire(s)

Principales abréviations employées

FYC	*First Year Composition*
HCERES	Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
IF	Institut Français
INALCO	Institut National des Langues et Cultures Orientales
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
MAE	Ministère des Affaires Étrangères
MENESR	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MLF	Mission Laïque Française
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OFII	Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
PVU	Passerelle Vers l'Université
SdL	Sciences du Langage
SIC	Sciences de l'Information et de la Communication
SLHS	Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société
TAL	Traitement Automatique des Langues
TCF-DAP	Test de Connaissance du Français pour la Demande d'Admission Préalable
UBFC	Université Bourgogne - Franche-Comté
UFC	Université de Franche-Comté
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
WAC	*Writing Across the Curriculum*
WID	*Writing In the Disciplines*

Introduction générale

Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.

Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* (1938, p.14)

Cette thèse est née de différentes rencontres, peu après mon arrivée au Centre de linguistique appliquée de Besançon où j'enseigne le français langue étrangère. J'ai eu la chance d'être intégré à une série de formations visant à transmettre un héritage didactique, fait de recherches et de démarches empiriques, constitué autour de l'accueil et de l'insertion universitaire d'étudiants internationaux. La diversité des origines linguistiques et culturelles de ces stagiaires, la multiplicité de leurs projets, filières de spécialité et niveaux d'études, la variété des approches théoriques et des démarches didactiques envisagées par les formateurs dessinaient un paysage à la fois fascinant et déroutant. Cela faisait écho à plusieurs pages de mon histoire personnelle : mon propre parcours à la Faculté des Lettres de Besançon, où j'avais progressivement appris, plein d'enthousiasme et d'étonnement à la fois, « le métier d'étudiant » après des études secondaires monotones ; mon entrée progressive dans l'écriture universitaire en langue étrangère, rythmée par le développement de stratégies d'appropriation, d'imitation, d'adaptation, d'essais et d'erreurs, jusqu'à répondre aux attendus des concours d'enseignement ; mon travail de professeur en lycée, fortement orienté vers la transmission de savoir-faire préparant aux études supérieures. Cela réveillait aussi un ancien projet de DEA et de doctorat en littérature italienne, jamais vraiment entrepris, ne parvenant pas à donner un sens à une telle recherche. Aider les étudiants venus d'ailleurs à étudier à l'université française : il y avait, dans ce projet de doctorat en didactique des langues et des cultures, une possibilité d'intervention sur le système éducatif, correspondant à mes aspirations et à mes valeurs, en phase avec les mutations du monde contemporain.

Premiers constats et questions de départ

En effet, franchir les portes d'une université française aujourd'hui, et plus encore d'un laboratoire de recherche, c'est constater rapidement la diversité d'origines de ses étudiants, reflet d'une pluralité culturelle de la société française, mais aussi de son ouverture croissante sur l'extérieur. Ce phénomène est ancien, du moins pour les universités les plus prestigieuses ou les plus internationalisées, de par leur orientation scientifique ou leur situation géographique. Néanmoins il a, comme on le verra, pris de l'ampleur depuis quelques décennies pour concerner tous les établissements français, quelle que soit la discipline enseignée.

Cependant, cette ouverture n'est pas sans créer des difficultés d'adaptation, tant aux étudiants venus d'ailleurs qu'aux universités qui les accueillent. Qu'elles soient d'ordre administratif, culturel, pédagogique ou linguistique, ces situations de contact créent des interactions et des réactions qui nécessitent d'être prises en compte afin de favoriser la réussite du plus grand nombre. La didactique des langues et des cultures, structurée en tant que « discipline théorisée » (Spaëth, 1998) depuis le début des années 1980, s'est très tôt penchée sur la question des apprenants à visée professionnelle et/ou académique, développant les approches largement diffusées que sont le français sur objectifs spécifiques (FOS), puis le français sur objectif(s) universitaire(s) (FOU), afin d'aider les étudiants allophones à surmonter les obstacles rencontrés (Mangiante & Parpette, 2004 ; 2011).

Quelles peuvent donc être ces difficultés ? La connaissance première (Bachelard, 1938) de ces situations laisse à penser qu'elles sont d'abord d'ordre linguistique, voire méthodologique : que l'étudiant maîtrise suffisamment le français, connaisse le lexique spécialisé de sa discipline, s'approprie les savoir-faire propres au système d'enseignement supérieur qui l'accueille, et ses chances de réussite seront équivalentes à celles de ses pairs scolarisés dans l'enseignement secondaire français. Des recherches (Gohard-Radenkovic, 1995a ; 1995b ; 1999 ; Mangiante & Parpette [éds.], 2010) ont pourtant décrit le parcours d'étudiants étrangers qui, bien que francophones, se trouvent aux prises avec de réelles difficultés d'insertion dans les universités hexagonales.

Ces publics internationaux pourraient présenter des difficultés similaires à celles de leurs collègues locaux. En effet, la massification de l'enseignement supérieur, en France comme dans la plupart des pays du Nord[1], n'a-t-elle pas ouvert les amphithéâtres à des étudiants peu outillés pour répondre aux attendus académiques, en termes de maîtrise de la langue, d'autonomie, ou de techniques d'écriture et de lecture, ainsi qu'en témoignent de nombreux travaux (entre autres, Bourdieu & Passeron, 1970 ; Coulon, 1997 ; Romainville, 2000 ; Schnedecker, 2002) ainsi qu'une abondante production journalistique ? On peut se demander, cependant, dans quelle mesure les concepts de sélection, d'affiliation ou d'écarts sociaux suffisent à appréhender les spécificités des étudiants en mobilité académique. S'agissant, dans ce cas, de sujets présentant souvent des niveaux élevés de littératie, sont-ils réellement engagés dans le « même

[1] Nous emploierons, dans cette thèse, le mot au sens économique et non géographique du terme. Globalement, « pays du Nord » indiquera les états membres du Conseil de l'Europe, l'Amérique du Nord, le Japon, l'Australie ainsi que la Nouvelle-Zélande.

combat » (Pollet, *in* Mangiante & Parpette, 2010) que leurs pairs issus du système éducatif français ? L'examen de cette situation soulève nombre de questions.

En effet, non seulement ce problème des conditions d'une insertion universitaire réussie pour les étudiants internationaux se pose de manière aiguë, mais il s'avère rapidement complexe et protéiforme : faut-il l'aborder en fonction de leur niveau de langue française, ou sous l'angle de la discipline d'étude envisagée, ou encore de l'origine linguistique et culturelle des sujets ? Leurs conditions de vie : obtention de visa, procédures administratives, socialisation au sein et hors de l'université, entre autres, ont un impact majeur sur les apprentissages. Ne doivent-elles pas également être prises en compte ? Ne peut-on supposer que leur parcours antérieur puisse influer sur le déroulement de leur travail académique en France ? De l'oral à l'écrit, de la lecture à la prise de parole, quelles compétences devraient être acquises en priorité ? Les besoins ne varient-ils pas selon le niveau universitaire visé ? Afin de tenir compte de l'ensemble de ces premières interrogations sans s'égarer dans un domaine trop vaste, nous avons choisi de focaliser ce travail sur un public relativement peu étudié jusqu'ici, celui des doctorants.

Positionnements

Les étudiants internationaux ont fait l'objet de différentes études consacrées à la réussite académique, qu'elles soient situées dans les champs de la sociologie de l'éducation, de la didactique universitaire, ou de la didactique des langues et des cultures (Borg & Bérard, 2009; Borg, Nguyen, & Abdel Ghany, 2010). Dans cet ensemble, la situation des doctorants internationaux apparait pourtant paradoxale : s'ils constituent plus du tiers des doctorants inscrits dans les unités de recherche françaises (41% selon Campus France [2011]), les études interrogeant leurs difficultés et conditions de réussite sont peu nombreuses (Reuter, 1998 ; 2004), parcellaires (Bouchard, 2010), ou extrêmement récentes (Favrat, 2017, 2018; Pollet, 2019). La même situation s'observe dans le champ des études anglophones (Caffarella & Barnett, 2000; Kamler & Thomson, 2006). En conséquence, **ce travail, situé dans le champ de la didactique des langues et des cultures, et plus précisément de la didactique du français langue étrangère, prendra pour objet le processus de rédaction d'une thèse de doctorat en France par les étudiants internationaux**. Conduit dans une perspective socio-anthropologique et selon une approche qualitative, il posera des jalons de réflexion relatifs aux questions soulevées par l'entreprise de ces études en contexte de mobilité académique. Quelles sont les difficultés effectivement rencontrées par ces jeunes chercheurs dans l'écriture de leur texte doctoral, et, plus globalement, dans ce qui pourrait le conditionner : élaboration du sujet et planification du travail, choix du directeur de recherches, cursus antérieur, entre autres

facteurs ? Comment parviennent-ils à rédiger un texte long, complexe et très normé alors qu'ils ne disposent pas toujours d'un niveau de langue française suffisant ? Pourquoi entreprennent-ils des études exigeantes, dans un pays éloigné et dans une langue étrangère ? Quelles compétences sont nécessaires à l'insertion de ces étudiants en contexte académique étranger ? Comment pourrait-on faciliter cette écriture de recherche, et ainsi aider les doctorants à surmonter les obstacles qui se présentent sur leur parcours ?

Quelques **précisions terminologiques** sont ici nécessaires : comment qualifier ces doctorants issus d'autres systèmes universitaires ? L'épithète *étrangers*, qui semble la plus évidente, pose problème en ce qu'elle réfère à une nationalité[2]. Or, s'il est vrai qu'aucun des étudiants participant à cette étude n'est français, ce n'est en aucun cas ce critère qui les caractérise de façon satisfaisante. Rappelons que de très nombreux étudiants et doctorants, de nationalité étrangère, fréquentent les universités et laboratoires de recherche hexagonaux sans avoir connu d'autre système éducatif, et n'ont pas d'autre langue d'enseignement (Spaëth, 2016a) que le français. C'est le qualificatif d'*allophones* qui pourrait alors leur être appliqué, puisque tous ont une langue maternelle autre que le français. Pour autant, faut-il postuler qu'un étudiant québécois, ouest-africain ou wallon, en tant que francophone, ne rencontrerait aucune difficulté à répondre aux attendus de l'université française ? Il apparaît plus pertinent de prendre en considération, non la langue ni la nationalité, mais le système éducatif ayant formé la personne, lui ayant transmis des méthodes de travail ainsi qu'une culture éducative et linguistique (Beacco, Chiss, Cicurel, & Véronique, 2005). C'est pourquoi on parlera, s'agissant d'étudiants issus de systèmes éducatifs autres que français, de doctorants *internationaux*, malgré la connotation administrative, voire bureaucratique du terme. Par ailleurs, leur activité de recherche et de rédaction, objet de cette thèse, se trouve à l'intersection des domaines scientifique et universitaire. En conséquence, on y fera référence par l'expression *écriture doctorale* ou, suivant le point de vue de Reuter (2004) *écriture de recherche en formation*. Celle-ci relève en partie de l'*écriture de recherche* ou *écriture scientifique*, que nous entendons comme l'ensemble des textes visant à l'élaboration de connaissances, produits en contexte universitaire ou au sein de centres de recherche. Elle appartient également au domaine de *l'écriture universitaire* ou *académique*, que nous définissons comme l'ensemble des

[2] Le problème vient de ce que la langue française n'a qu'un terme pour désigner le caractère de ce qui n'est pas français et de ce qui est extérieur ou autre, là où l'italien distingue *straniero* et *estraneo*. Nous avons donc choisi d'écarter ce terme pour ne pas demeurer dans l'ambiguïté.

productions écrites destinées à être évaluées par des enseignants-chercheurs en vue de l'obtention d'un titre ou d'un diplôme.

Il importe également de préciser d'emblée notre **positionnement éthique** quant aux normes, postures, conventions ou usages qui conditionnent l'obtention du doctorat à l'université française. Dans la mesure où les doctorants participant à ce travail, à l'instar de la majorité de leurs collègues internationaux, ne relèvent ni d'une codirection avec un établissement étranger ni d'un dispositif de cotutelle de thèse, ils doivent répondre à ces seules attentes hexagonales, et cette thèse vise à faciliter cette prise de conscience de leur part. Pour autant, nous n'attribuons à l'ensemble de ces pratiques situées, aucune supériorité sur tout autre mode de pensée, de construction ou d'exposition des connaissances, particulièrement en termes de clarté, de précision ou de logique, valeurs souvent abusivement associées aux démarches scientifiques dites occidentales. Soulignons, par ailleurs, qu'il n'appartient pas à ce travail de dire en quoi ces pratiques de recherche seraient proprement françaises, en admettant que la chose soit possible. On verra à plusieurs reprises, en effet, que les concepts, méthodes et courants de pensée qui sous-tendent les démarches scientifiques et éducatives ont toujours circulé, et que les cultures de recherche, comme toute culture, sont le produit de greffes et de métissages.

Intuitions scientifiques et objectifs de recherche

Quelques intuitions scientifiques orienteront cette recherche, située au croisement des didactiques du Français langue étrangère et/ou seconde (FLES), d'une part, et de l'écrit universitaire, de l'autre : malgré l'intérêt que présentent les démarches didactiques existant dans le champ du FLES, qu'elles soient déjà anciennes (Lehmann, 1979, 1993 ; Eurin Balmet & Heano de Legge, 1992) ou plus récentes (Mangiante & Parpette, 2011 ; Garnier & Savage, 2011), ces travaux, fondés sur le développement de compétences langagières et l'acquisition de méthodes de travail, ne permettraient pas aux étudiants internationaux de résoudre leurs principales difficultés d'insertion et de réussite académique. En effet, les universités contemporaines françaises, et au moins celles des pays du Nord, sont des institutions scientifiques pensées en référence au modèle pensé par Humboldt (1810). Dans cette perspective, l'université est conçue comme lieu de transmission, mais aussi d'élaboration collective de connaissances sans cesse questionnées et reconstruites (voir *infra*, p. 132). Ces processus ne varient-ils pas d'un système académique à un autre ? Au-delà des savoir-faire, certes fondamentaux, que sont la communication en français et les techniques de travail académique, l'écrit universitaire serait sous-tendu par des postures qu'on désignera provisoirement par le syntagme *rapport au savoir*, qui pourraient représenter une clé pour

l'insertion dans l'enseignement supérieur, et se révéler d'une grande importance dans le processus heuristique de la thèse. Une partie des obstacles rencontrés par les doctorants internationaux pourraient ainsi être liés à un écart entre le rapport au savoir circulant dans leur institution d'origine et celle de leur université d'accueil, laquelle constituerait une *culture en soi* (Gohard-Radenkovic, 2002). On suppose, par conséquent, que la description et la didactisation de ces écarts serait à même de faciliter la rédaction de la thèse pour ces étudiants.

Nous nous donnons donc pour objectif de **connaître, décrire et typifier les obstacles rencontrés par les étudiants internationaux dans l'écriture de leur recherche**, et de **tenter d'en comprendre les origines**. Nous souhaitons, à l'issue de ce travail, **proposer des pistes didactiques** pouvant déboucher sur un outil d'accompagnement et d'étayage de l'écriture destiné aux doctorants issus d'autres systèmes éducatifs, mais peut-être également à certains étudiants locaux. Cependant, ce projet se heurte d'emblée i) à la multiplicité des contextes de travail et de recherche et ii) à la difficulté d'approcher le processus de rédaction de la thèse, généralement circonscrit à un espace confidentiel, restreint au seul doctorant et à son directeur de thèse. Ces difficultés expliquent nos **choix méthodologiques et théoriques**.

Dans la mesure où cette thèse vise à connaître les difficultés rédactionnelles des doctorants et à comprendre leurs causes, il a semblé indispensable d'adopter une approche qualitative et interprétative des phénomènes et des personnes. On a donc choisi de construire des corpus restreints à une seule discipline, les sciences du langage, afin de garantir de notre part une compréhension correcte des concepts, méthodes et énoncés rencontrés, à une seule unité de recherche, l'EA 4661 ELLIADD de l'Université de Franche-Comté (UFC), matériellement la plus accessible pour nous, et à un groupe de six doctorants issus de différentes aires culturelles et linguistiques, ce qui nous permettra d'analyser leurs écrits à la lumière des circonstances de leur production. Ces jeunes chercheurs sont formés au sein de l'école doctorale n°592 LECLA (voir *infra*, p. 31). Cette étude s'organise en deux grands mouvements.

Étapes de la recherche

Une première partie, intitulée *Penser l'écriture de la thèse dans sa complexité*, retrace une réflexion appuyée sur un travail de documentation visant à élaborer un ensemble de cadres au sein desquels pourra s'effectuer la phase d'étude du terrain. Un premier éclairage permettra de rappeler et préciser dans quels contextes institutionnels et disciplinaires évoluent ces jeunes chercheurs, tant au niveau national que local **(chapitre 1, historiciser les recherches)**. Il s'agit tout d'abord de comprendre ce que l'évolution des politiques de cadrage au niveau doctoral

nous dit des enjeux actuels liés à la préparation de ce diplôme, pour les étudiants mais aussi pour les enseignants et les structures académiques qui les accueillent. On voit mieux, par conséquent, en quoi ces politiques influent sur le travail des étudiants. On montre ensuite comment la construction récente des sciences du langage en tant que discipline de recherche et d'enseignement, dans un périmètre scientifique propre aux instances académiques françaises, a généré un réseau de tensions et d'enjeux polarisé par des institutions et des acteurs, un *champ* au sens de Bourdieu. Le rôle de ce passé proche dans la configuration des institutions de recherche à Besançon, lieu qui a compté et compte toujours dans le champ des sciences du langage et de la didactique du français langue étrangère, éclaire le contexte dans lequel évoluent les doctorants internationaux. Il sera élaboré à partir des publications disponibles sur cette histoire bisontine et d'entretiens de recherche réalisés avec quelques grands témoins de ce processus.

Sur un plan conceptuel, après avoir réalisé un état des lieux des travaux et propositions didactiques visant à transmettre les pratiques d'écriture académique, à des publics de langue étrangère et seconde, mais également maternelle, en contextes francophone et anglophone (**chapitre 2, origine et développement des travaux en didactique de l'écrit universitaire**), on montrera ce qu'apporte, à nos yeux, une approche socio-anthropologique de l'écrit universitaire, et ce particulièrement au niveau doctoral. On tentera de décrire les *postures épistémologiques* en circulation au sein de l'université française, et plus particulièrement des sciences du langage. On verra en quoi les concepts de *littératies universitaires*, de *discours enculturés* (Gohard-Radenkovic, 1995a ; 1999), d'*acculturation à l'écrit*, ou de *pratiques et stratégies rédactionnelles*, sont pour nous fondamentaux dans l'analyse des corpus (**chapitre 3, cadre conceptuel : nécessité d'un ancrage pluridisciplinaire**). Soulignons le fait que certains concepts ont émergé au cours du travail d'analyse. Nous n'avons, le plus souvent, pas cherché à les réinsérer artificiellement dans ce chapitre, mais avons préféré les présenter là où s'est présentée leur nécessité.

On présentera ensuite les principes d'une enquête ethnographique visant à comprendre non seulement les difficultés rencontrées lors de l'écriture, mais aussi comment la rédaction s'inscrit dans un cursus éducatif, une trajectoire de mobilité, et un parcours de vie et de langues qui aident à comprendre les logiques sous-tendant l'élaboration du texte. Cette investigation s'attachera également à décrire le plus précisément possible ce que l'on attend d'un doctorant en sciences du langage dans cette unité d'accueil, en termes rédactionnels mais aussi épistémologiques, afin de pouvoir évaluer l'écart entre le niveau de littératie des étudiants et

les attendus auxquels ils doivent répondre. Le **chapitre 4, méthodes et outils**, reprend dans le détail les démarches de constitution et d'analyse des corpus.

La seconde partie, intitulée *L'écriture au cœur d'un système : analyses et remédiations*, entreprend l'étude du terrain grâce à l'analyse de cinq corpus distincts, dont les résultats fournissent la matière à un ensemble de pistes didactiques. Ces analyses se dérouleront en deux temps : afin de décrire précisément les attendus auxquels doivent répondre les doctorants, on tentera de dégager d'un premier corpus (**chapitre 5, une littératie élaborée par enchâssements**) les grands traits d'une littératie doctorale en sciences humaines dans le contexte universitaire français, exprimés en termes de conventions d'écriture, de normes implicites, et d'usages. On se penchera ensuite sur des entretiens de recherche réalisés avec certains directeurs de thèse de l'EA ELLIADD. Ceux-ci nous permettront de connaître les attendus rédactionnels et épistémologiques vis-à-vis des doctorants, circulant dans les différents sous-champs disciplinaires comme l'analyse des discours, la sémiolinguistique, le traitement automatique des langues, entre autres, au sein de cette unité. On tentera ainsi de définir ce qu'est un thèse réussie aux yeux de ces enseignants (**chapitre 6, dits et non-dits de l'encadrement doctoral**). On s'intéressera enfin de près aux caractéristiques formelles, discursives et épistémologiques d'extraits de quelques thèses présentées comme réussies par ces encadrants, dans le but de vérifier et d'affiner les conclusions d'analyse du corpus précédent (**chapitre 7, l'art…ou la technique de la thèse « réussie » ?**).

Ce premier ensemble analytique permettra de caractériser une sorte de ligne d'arrivée des doctorants. Nous tenterons alors, dans un second temps, de resituer tout d'abord leurs écrits et leur travail dans leur parcours personnel, universitaire et professionnel, de cerner leurs motivations à avoir entrepris une telle démarche, et de connaître les étapes de la construction de leur littératie scolaire et universitaire (**chapitre 8, la mobilité académique doctorale, entre choix et nécessité**). Cet éclairage nous aidera à repérer et typifier les difficultés rencontrées dans leurs brouillons de thèse, et, par un mouvement d'allers et retours entre brouillons et entretiens, à déceler et tenter de comprendre leurs origines (**chapitre 9, dans l'atelier de l'apprenti chercheur**). Les résultats seront enfin repris et exploités dans une dernière étape, qui lancera quelques pistes didactiques mettant en œuvre les principes théoriques retenus dans notre approche (**chapitre 10, synthèse générale et propositions didactiques**). On trouvera en **annexe** une partie des outils élaborés et du matériau analysé : canevas d'entretien, compte-rendu des échanges avec les enseignants-chercheurs bisontins, extraits des thèses « réussies ».

Partie 1 : Penser l’écriture de la thèse dans sa complexité

Chapitre 1 : Historiciser les recherches

Opérons un premier balayage afin de cerner l'environnement de travail des doctorants suivis dans cette étude. La lecture de deux documents disponibles en ligne (École doctorale LECLA, 2017; ELLIADD, 2016) fait ressortir quelques faits remarquables.

On constate qu'au sein de l'école doctorale qui les forme, leur unité de recherche (EA 4461 ELLIADD) est la plus importante pour ce qui est des doctorants accueillis. C'est également leur discipline, les sciences du langage, qui est la plus représentée (Figure 1).

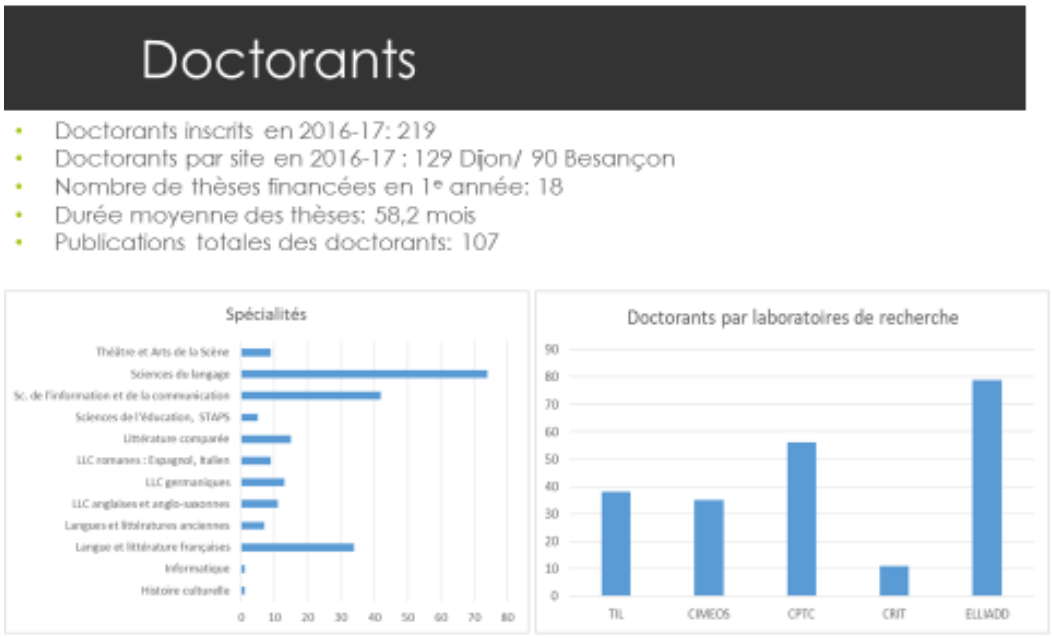


Figure 1 : Répartition des doctorants de l'ED LECLA par spécialités et par laboratoires de recherche (ED LECLA, 2017 : 3)

Par ailleurs, les doctorants internationaux constituent une part importante des étudiants, toutes équipes d'accueil confondues, puisqu'on compte 47 % d'étudiants non-européens. (Figure 2).

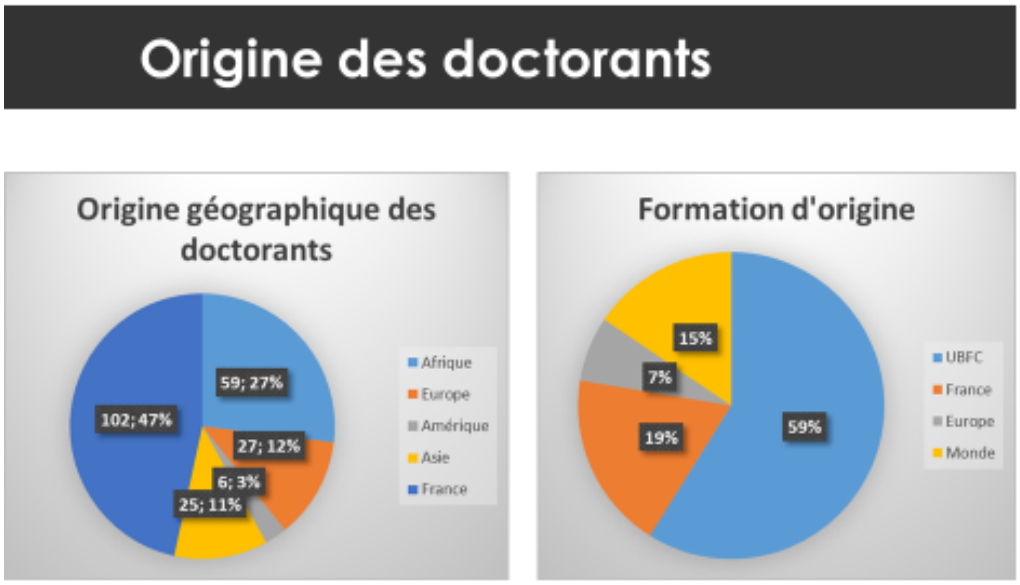


Figure 2 : Origine des doctorants de l'ED LECLA par continents et par formation (ED LECLA, 2017 : 5)

Enfin, la structuration du laboratoire ELLIADD en quatre pôles dessine certaines particularités des orientations scientifiques locales en sciences du langage, parmi lesquelles l'importance donnée à l'analyse du discours, aux arts et à la littérature, aux environnements numériques ou aux questions liées au savoir et à l'éducation.

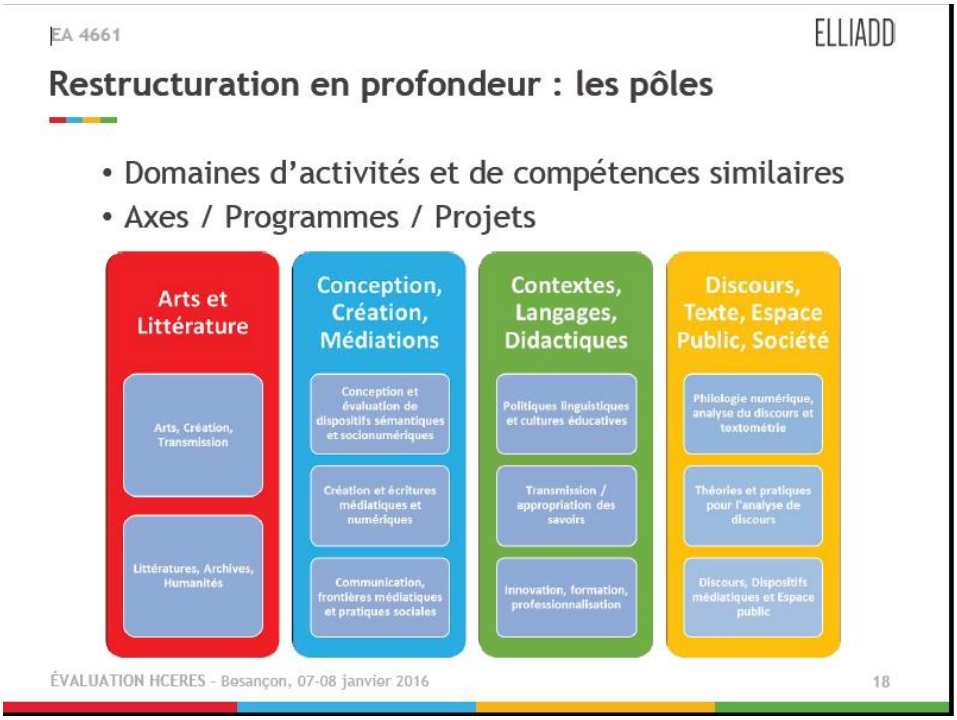


Figure 3 : Orientations des 4 pôles de recherche du laboratoire ELLIADD (ELLIADD, 2016 : 62)

Plusieurs questions se posent devant ces premières données. Comment expliquer l'importance numérique des thèses en sciences du langage, inscrites dans ces sous-champs disciplinaires précis, au sein de cette école doctorale ? Quels facteurs ont pu favoriser l'attractivité du laboratoire ELLIADD auprès des doctorants franc-comtois en général, et des doctorants internationaux en particulier ? Pourquoi ces documents publics, revêtant une fonction de communication externe à l'université, mentionnent-ils des points aussi techniques que la durée moyenne des thèses ou le nombre de publications des doctorants ? On ne peut, de notre point de vue, tenter d'y répondre sans un travail d'historicisation des recherches conduites par les étudiants suivis dans le cadre de ce travail.

En conséquence, les pages qui suivent se donnent comme objectif de mieux faire comprendre la situation des doctorants allophones en sciences du langage à l'Université de Franche-Comté. Loin d'être seulement narratives ou descriptives, elles visent à rappeler, mettre au jour et expliquer les tensions, les contraintes et lignes de force qui structurent le champ dont ces derniers sont acteurs. Après avoir montré comment les particularités des réglementations administratives et pédagogiques françaises relatives à la préparation du doctorat et leur évolution récente peuvent infléchir le travail des étudiants (1.1), on tentera d'expliquer la situation du champ des sciences du langage, dans lequel ils s'inscrivent, par un retour sur sa construction récente au sein de l'université française (1.2). Ces précisions permettront de mieux comprendre les spécificités du contexte universitaire bisontin tant sur le plan scientifique qu'institutionnel. Cet environnement a, en effet, des conséquences fortes sur les recherches des doctorants (1.3). Nous terminerons en reliant cette historicisation aux étapes suivantes de notre démarche de recherche (1.4).

1.1 Évolution des politiques universitaires françaises depuis 1980

Les étudiants internationaux qui suivent une formation doctorale en France évoluent dans un système universitaire marqué par un double mouvement : une massification de l'enseignement supérieur ainsi qu'une internationalisation croissante.

1.1.1 La massification de l'université

Au niveau européen ainsi que dans l'ensemble des pays du Nord, la transition d'un système universitaire destiné à des élites vers un enseignement largement accessible à la plus grande partie d'une classe d'âge est en effet un phénomène commun à la plupart des pays, et relativement récent. Goastellec, (2014), s'appuyant sur les travaux de Trow (1974), rappelle ainsi « l'augmentation du nombre d'étudiants, la diversification des publics, l'augmentation du nombre d'établissements et la diversification des types d'établissements et des formations » depuis les années 1960. La France ne fait pas exception à cette tendance, voyant passer ses effectifs d'étudiants de 1,184 à 2, 551 millions de 1980 à 2016 (INSEE, 2017).

Cependant, cette ouverture de l'enseignement supérieur à un large public n'a pas eu comme corollaire une augmentation proportionnelle du nombre de diplômés. Il est apparu rapidement que le nouveau public des universités ne disposait pas des mêmes habitus, capitaux et compétences que leurs aînés, issus d'une sélection systématique (Bourdieu & Passeron, 1970a). Des chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation comme Coulon (1997), ou Romainville (2000), ont souligné plusieurs spécificités de ces étudiants de première génération[3] : absence d'expérience familiale d'études supérieures, méconnaissance des attendus pédagogiques et relationnels de ce nouvel environnement, difficultés à repérer et à s'approprier ces nouveaux codes, ce qui peut se répercuter sur le bon déroulement des études et leur issue.

En fonction de son héritage historique et intellectuel, chaque pays a différemment pris en compte ce hiatus croissant entre public et institution d'enseignement supérieur. Si les universités américaines, par exemple, ont très tôt mis en place des cours de type *Writing Studies*,

[3] Concept initialement forgé par la recherche nord-américaine, désignant l'étudiant dont aucun des parents n'a suivi d'études supérieures.

généralisés à tous les étudiants débutants[4], si le Québec a créé un enseignement préuniversitaire assurant la transition entre secondaire et supérieur [5], si les universités belges proposent des dispositifs de méthodologie universitaire[6], l'enseignement supérieur français a longtemps considéré que l'inadaptation d'une partie des étudiants à leur environnement de travail était de la responsabilité de l'enseignement secondaire. On peut ainsi lire en creux le plaidoyer de Reuter (2012) qui considère que :

> les difficultés rencontrées sont légitimement traitables à l'université, [...] leur traitement ne disqualifie ni l'université, ni les universitaires qui s'en chargent, sous prétexte qu'il « secondariserait », voire qu'il « primariserait » l'université et de surcroît [...] elles sont possiblement traitables à l'université. Ce qui signifie que tout ne se joue pas avant cinq ans... ou avant dix-huit ans. Ce qui signifie encore un changement de posture consistant à ne plus rejeter les problèmes sur les étapes antérieures du cursus pour mieux éviter de les traiter ou d'avouer son impuissance à les traiter, comme c'est encore trop souvent le cas, au moins en France. (Reuter, 2012 :163)

On peut poser, dans ces conditions, que cette non-réponse aux difficultés nouvelles des étudiants contribue à expliquer les taux d'échec[7] en Licence (73%) et Master (54%) dans les temps impartis (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016), et ce malgré certaines réactions institutionnelles comme le plan ministériel *Réussir en Licence* (2007)[8], dont les mesures principales reposent sur l'orientation et la réorientation des lycéens et des étudiants. À l'heure actuelle, il semble que les conséquences et contrecoups de ce processus d'ouverture à des étudiants de première génération continuent à interroger la communauté universitaire ainsi que les autorités de tutelle quant aux réponses à apporter[9].

[4] Cours dont l'existence est manifestement liée au statut de client de l'étudiant américain qui s'acquitte de droits d'inscriptions extrêmement élevés ; les universités, concurrentes entre elles, doivent se prévaloir d'un taux de réussite fort.

[5] Il s'agit des Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (CEGEP).

[6] Citons le cours *Méthodologie et pratique du discours universitaire* de l'Université Catholique de Louvain ou le *Centre de méthodologie universitaire et de didactique du français* de l'Université Libre de Bruxelles.

[7] On parlera ici d'échec à l'Université (en Licence et Master) quand un étudiant n'obtient pas son diplôme dans les délais réglementaires. Il est vrai qu'en considérant par exemple les résultats des étudiants au moment où ils parviennent en dernière année du parcours (3ème année de Licence et 2ème année de Master), on obtient un taux d'échec beaucoup plus faible.

[8] Pour un bilan de ce plan, voir le rapport de la Cour des Comptes (2012) : https://www.ccomptes.fr/content/download/.../Reussite_en_licence.pdf.

[9] Il suffit, pour se faire une idée de l'intérêt porté par l'opinion publique à ces problèmes, de feuilleter la presse quotidienne nationale au moment de la rentrée universitaire. Quelques exemples de titres d'articles publiés à l'automne 2017 : Le Monde, *« Les universités n'ont pas trop d'étudiants, elles ont trop peu de moyens »* (28/9/17), *Rentrée universitaire : 38 100 étudiants de plus* (28/9/17), *Comment j'ai survécu à mon entrée en fac et validé ma licence* (27/9/17), *Rentrée universitaire : avec 1 000 étudiants en plus, à Strasbourg on pousse les murs* (14/9/17), Le Figaro : *3 729 bacheliers sans affectation à l'université à l'issue de la procédure APB* (27/9/17), *Georges Haddad, président de l'Université Paris 1 : «Je suis en colère»* (26/9/17)…

1.1.2 L'internationalisation de l'université depuis 1980

Jusqu'aux années 1970, les établissements français d'enseignement supérieur demeurent relativement étanches aux entrées d'étudiants issus d'autres systèmes universitaires. Si la mobilité individuelle en début de cursus a toujours été possible[10], dans la mesure où le candidat à l'inscription justifiait d'études secondaires réussies, l'admission d'un étudiant déjà diplômé posait problème et demandait un travail d'étude du dossier afin d'établir d'éventuelles équivalences[11]. Des conventions d'échanges universitaires (échanges d'étudiants, de lecteurs/assistants, parfois d'enseignants) ont certes été signées au gré des contacts liés entre enseignants, mais il s'agissait souvent d'initiatives ponctuelles, non coordonnées par une politique globale, et limitées à des séjours d'une année universitaire.

Les années 1980 marquent le début d'une double évolution des politiques éducatives en Europe de l'ouest et donc en France. Sur le plan économique, les conceptions néolibérales s'imposent progressivement, privilégiant une vision marchande de ce qui était jusque-là perçu comme relevant de la sphère étatique et donc détaché des considérations de profit : transports, protection sociale, communications, et, en fonction des contextes locaux, éducation. C'est ainsi qu'émerge la notion d'*économie de la connaissance,* qui tend à considérer le savoir comme facteur de richesse et de développement de nouveaux échanges commerciaux. Se développent ainsi de nouvelles orientations : essor des formations payantes, contrôle des retombées économiques de la recherche scientifique et conditionnement des financements publics à ces retombées, réorientation des politiques éducatives afin de satisfaire les besoins humains des entreprises. Dans ce contexte, l'internationalisation est un paramètre clé du développement des universités (Figure 4), dans la mesure où elle accroît les effectifs[12], le prestige et la visibilité des universités sur la scène internationale. Cette visibilité est assurée par la publication, depuis 2003, de classements internationaux qui jouissent d'un vif intérêt des opinions publiques, et dont certains, comme celui du *Times Higher Education*, précisent le degré d'internationalisation des établissements classés.

[10] En témoigne le parcours de Marie Curie inscrite à la Sorbonne en 1891.
[11] À titre d'exemple, un service des étudiants étrangers chargé, entre autres, d'expertiser les dossiers et d'établir les équivalences et reconnaissances de diplômes (au niveau international, y compris européen) fonctionnait encore au service de la scolarité de l'Université Paris III dans les années 1990).
[12] Et donc, selon les systèmes, les inscriptions payantes.

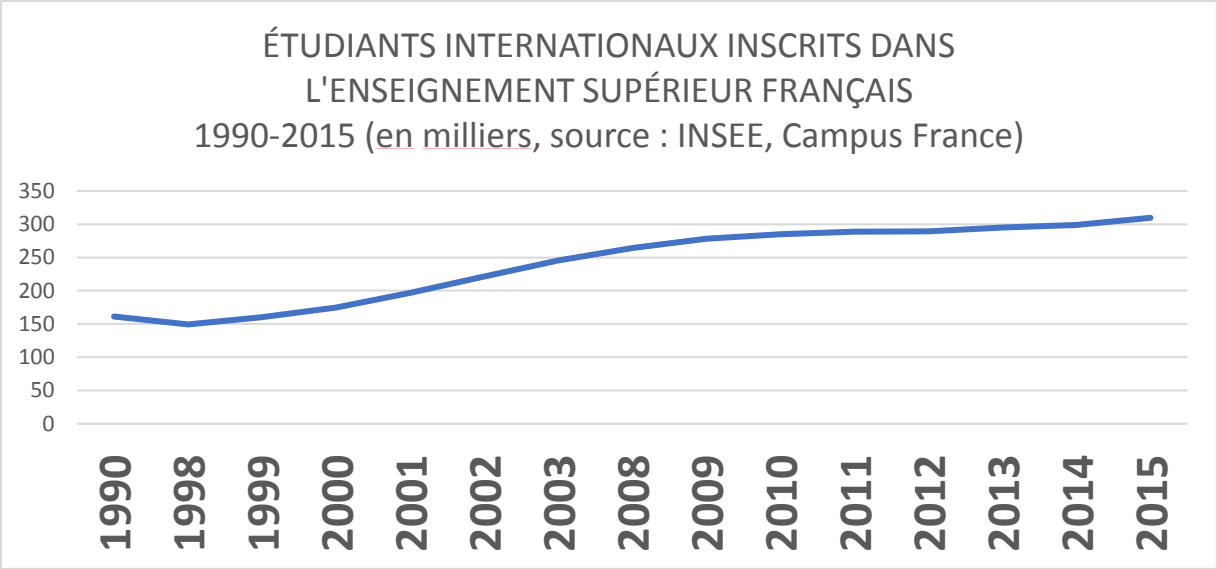


Figure 4 : L'évolution de l'accueil d'étudiants internationaux à l'université française

Sur le plan politique, l'internationalisation est devenue un instrument du projet européen de former de nouveaux citoyens conscients d'appartenir à un nouvel espace politique et économique, celui de l'Union Européenne. Le programme d'échanges Erasmus, créé en 1987 par la Communauté Economique Européenne, a dès l'origine adopté une visée politico-économique assez éloignée des missions de l'enseignement supérieur, comme en témoigne cet extrait du *Mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté Européenne* (1991)[13]:

> Le renforcement du contexte européen dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la formation avancée revêt une importance stratégique pour la Communauté européenne dans la perspective de l'achèvement du marché intérieur, du mouvement vers l'union politique et des défis que l'économie européenne est appelée à relever au niveau mondial. (Härtel, 2007:8)

Les universités sont peu à peu placées devant l'injonction de s'internationaliser et d'harmoniser leurs cursus, leurs pratiques d'évaluation et leurs diplômes. La déclaration de Bologne (Conseil de l'Union Européenne, 1999), signée par 29 Etats européens, initie un processus destiné à la création d'un « espace européen d'enseignement supérieur » visant à « favoriser [l'] intégration [des citoyens] sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent », à «une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur », ainsi qu'à «une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur ». L'internationalisation devient ainsi un moyen de

[13] Référencé à l'adresse https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/17fd1788-b965-4f57-9682-e795cd036f71/language-fr [consulté le 24/3/2020]

réalisation des objectifs politiques de l'Union, à travers la création de cet espace d'inspiration néolibérale. Rappelons que les universités françaises, ainsi que les unités de recherche qui les composent, sont régulièrement évaluées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES), dont les rapports publics ont pour objectif de « fournir un avis argumenté aux tutelles directes, afin d'éclairer leur dialogue avec les structures et formations évaluées, en particulier pour permettre une direction concertée » (Pumain & Dardel, 2014: 8). L'un des critères d'évaluation, « rayonnement et attractivité académiques », mesure la visibilité internationale des unités de recherche, et donne parmi la liste des faits observables « les chercheurs, doctorants et post-doctorants accueillis au sein de l'entité ». Les doctorants internationaux sont donc comptabilisés et pris en compte dans cette évaluation ; leur présence peut ainsi influer positivement sur ses conclusions. Ces éléments permettent de voir sous un nouveau jour le chiffre, stable depuis plusieurs années, de 41% de doctorants issus d'autres systèmes universitaires accueillis dans les laboratoires français (Campus France, 2011).

Par conséquent, on peut affirmer que, dans ce contexte, l'accueil de doctorants étrangers relève au moins en partie d'une stratégie d'ouverture internationale susceptible d'améliorer les résultats d'évaluation des unités de recherche et des universités. On peut noter, plus généralement, que le public des universités françaises s'est considérablement diversifié en quarante ans, tant en termes de capital culturel que social et économique.

1.1.3 Les réglementations doctorales dans le système français

1.1.3.1 Déroulement du doctorat et de la soutenance

Dans le cadre de cette massification de l'enseignement supérieur, et d'une politique d'évaluation ministérielle de la recherche[14], les études doctorales ont connu depuis la fin du XXe siècle une profonde réorganisation. Sur le plan pédagogique tout d'abord, on constate deux évolutions importantes :

- L'année préparatoire à la thèse (le Diplôme d'Études Approfondies), qui constituait avec celle-ci le troisième cycle universitaire, en a été détachée par la réforme du *LMD* pour devenir l'aboutissement du second cycle (le Master 2 ou M2). Si cela a occasionné

[14] Évaluation elle-même liée à un contrôle accru de la dépense publique, avec par exemple la loi organique relative aux lois de finances ou LOLF promulguée en 2001.

un changement de public dans la mesure où le M2 est devenu l'horizon « naturel » des études universitaires, notamment en devenant le prérequis à la préparation des concours de l'enseignement primaire et secondaire, le M2 n'en reste pas moins le premier vivier dans lequel seront sélectionnés les candidats au doctorat[15]. Cependant, Master 1 et Master 2 formant désormais un continuum fortement articulé l'un à l'autre, l'étudiant étranger venu en France pour préparer une thèse doit s'insérer dans ce dispositif, soit en s'inscrivant en M1, soit directement en M2 par le biais d'une validation d'acquis ou d'une dispense. Globalement, le public du M2 n'est plus nécessairement appelé à entreprendre un doctorat, ce qui peut amener les équipes enseignantes à limiter leurs attentes en termes de méthodologie de la recherche, par exemple.

- La formation doctorale, qui auparavant n'était pas organisée par des textes précis, est gérée par des Écoles Doctorales (textes de 2002 puis de 2006) regroupant un grand nombre de disciplines scientifiques[16]. L'ED, entre autres responsabilités, sélectionne les dossiers des candidats, organise les formations et s'assure de leur suivi par les doctorants, autorise les réinscriptions au-delà de la troisième année. Pour le doctorant étranger, il s'agit d'un nouvel interlocuteur, en plus du directeur de thèse et du directeur d'équipe de recherche/laboratoire. L'apprenti chercheur doit donc trouver sa place au sein de ce triangle, et gérer son temps entre séminaires, vie du laboratoire, et rencontres avec le directeur de recherche.

Au niveau administratif, c'est en matière de durée de la thèse que les changements ont le plus de conséquences. En effet, si jusqu'aux années 1990 les thèses pouvaient se préparer sur des durées longues, l'introduction de la Charte des thèses en 1998 et les textes de 2006 instituent une durée réglementaire de trois ans, assortie d'une ou deux années dérogatoires. Cette charte, obligatoirement signée par le doctorant, son directeur de recherche, la direction de l'ED et celle de l'unité d'accueil, s'apparente à un contrat précisant les engagements, droits et devoirs des parties. Son application fait partie des critères d'évaluation du HCERES.

[15] L'inscription en doctorat sans Master pour les étudiants titulaires d'un titre étranger équivalent demeure possible.
[16] C'est ainsi que l'ED 38 « Lettres, Espace, Temps, Société » de l'Université de Franche-Comté, à laquelle appartenaient tous les doctorants qui constituent notre corpus, était «une école pluridisciplinaire qui réunit des formations doctorales appartenant aux UFR de Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société (SLHS), de Sciences Juridiques (SJEPG) et de STAPS [Sciences et techniques des activités physiques et sportives] de l'Université de Franche-Comté, ainsi que de l'UTBM [Université technologique de Belfort-Montbéliard] (laboratoire Récits) et de STGI [Sciences, techniques et gestion de l'industrie] ». Elle est devenue ED LECLA en 2017, voir *supra,* p. 19.

Parallèlement, les directeurs de recherches sont progressivement amenés à restreindre le nombre de doctorants encadrés. Trouver un directeur de thèse devient donc un parcours complexe, au long duquel il convient de respecter un certain nombre de règles explicites comme implicites. Bouchard rappelle ainsi à quel point

> cette recherche du directeur de thèse est une étape problématique pour l'étudiant étranger qui ne connaît pas l'Université française. On reçoit trop souvent par mail des candidatures d'étudiants qui visiblement n'ont aucune idée ni des travaux de la personne qu'ils contactent, ni de la thématique de son laboratoire. (Bouchard, 2010:122)

Au duo initial doctorant-directeur se sont donc ajoutées d'autres parties prenantes, qui ont, selon les points de vue, déchargé ou dépossédé le directeur de thèse d'une partie de son pouvoir de décision. Cette tendance est renforcée par l'arrêté de 2016 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016), qui, en plus de durcir les conditions de prolongation de la thèse, généralise la tenue de comptes rendus oraux des doctorants quant à l'avancée de leurs travaux devant l'école doctorale : les comités de suivi[17]. La loi leur demande également la constitution d'un portfolio réunissant les attestations des différentes formations suivies tout au long des études doctorales, qui doit être remis à l'ED. Cependant, la mesure la plus symbolique de cette diminution de l'autorité institutionnelle du directeur de recherche est la suppression de sa voix délibérative à l'issue de la soutenance ainsi que son absence physique au moment du vote des membres du jury.

Ce cadrage accru du doctorat, qui fait donc diminuer l'autorité du directeur de recherche au profit de l'ED, a des conséquences fortes sur la préparation de la thèse. Limité dans le temps, régulièrement contrôlé par une ED où il n'a pas toujours d'interlocuteurs clairement identifiés, le doctorant doit développer des stratégies d'adaptation face à une entité moins accessible que ne l'est le directeur de thèse. Ainsi, dans le cas des doctorants en sciences du langage accueillis par l'unité ELLIADD[18], ils ont d'abord relevé de l'ED 38 LETS (Lettres, Espaces, Temps, Sociétés), puis depuis janvier 2017, dans le cadre du rapprochement entre les Universités de Bourgogne et de Franche-Comté au sein d'une COMUE[19], de l'ED Lettres, Communication,

[17] Ces présentations institutionnalisent des dispositifs préexistants dénommés « soutenance à mi-parcours » ou « pré-soutenance ». Les modalités d'organisation pour l'école doctorale LECLA sont disponibles à l'adresse https://www.adum.fr/as/ed/page.pl?site=lecla&page=questionnaire_eval_CST [consulté le 24/3/2020].

[18] Voir 2.3.4 et 2.3.5

[19] Communauté d'universités et d'établissements. Créée en 2013, ce type de structure vise à rapprocher et / ou fusionner différentes universités afin de parvenir à une taille susceptible d'accroître leur poids et leur visibilité internationale. À titre d'exemple, la COMUE Université de Bourgogne Franche-Comté (UBFC) regroupe, outre les deux établissements nommés, Agrosup Dijon, l'Université Technologique de Belfort-Montbéliard (UTBM), l'École nationale supérieure de mécanique et des microtechniques de Besançon (ENSMM) et l'École supérieure de commerce de Dijon (ESC Dijon).

Langues, Arts (ED 592 LECLA). Cette structure rassemble les doctorants de « Lettres classiques et modernes, françaises et francophones, de Langues et littératures étrangères, d'Arts de la scène, de Sciences du langage, d'Information et de communication[20] ».

1.1.3.2 Prérequis en langue française pour l'inscription en doctorat

Cette mainmise de l'autorité de tutelle sur les études doctorales contraste fortement avec le peu d'attentes en termes de maîtrise de la langue française au niveau du doctorat, contrairement à la Licence et au Master. En effet, des prérequis très clairs sont posés au moment de l'inscription en Licence 1 et 2 pour les étudiants non-francophones issus d'autres systèmes éducatifs, avec l'obtention obligatoire du test de connaissance du français-demande d'admission préalable, dit TCF-DAP, niveau B2. Il en va de même en Master, avec la demande du diplôme élémentaire de langue française, DELF, niveau B2 ou même du diplôme avancé de langue française, DALF, niveau C1. Pourtant, aucun niveau précis n'est demandé au moment de l'inscription en doctorat. Les directeurs de recherches, en concertation avec l'école doctorale, sont libres d'admettre un candidat non ou peu francophone, quitte à assortir cette inscription d'une condition de mise à niveau linguistique. Il est également possible de faire rédiger la thèse en anglais et de lui adjoindre un résumé en français, ce qui est fréquent dans des disciplines comme les mathématiques. La sélection s'opère donc essentiellement sur des critères scientifiques : originalité du sujet, adéquation avec les axes de recherche du directeur et de l'unité d'accueil. Nous référant à notre expérience d'enseignant du Centre de linguistique appliquée, nous remarquons qu'il n'est pas rare de rencontrer des doctorants en sciences humaines ne possédant pas le niveau de français nécessaire à la lecture de textes scientifiques spécialisés ni à la rédaction d'une thèse.

Quelle que soit leur origine, les doctorants inscrits en France effectuent donc leur recherche dans un temps limité. Ils doivent ouvrir leur travail à de plus en plus d'instances de contrôle, et peuvent être davantage amenés à se remettre à niveau sur le plan méthodologique ou scientifique. Il nous semble que l'ensemble du travail de recherche ne peut que s'en ressentir.

Au plan national, les doctorants venus d'autres pays qui sont confrontés à cette situation sont nombreux. Après une phase de limitation des inscriptions, voulue par les pouvoirs publics, les flux reprennent dans les années 2000 pour atteindre, comme on l'a vu, plus de 40% des étudiants inscrits en doctorat, toutes disciplines confondues. Cependant, en plus de devoir faire face à un

[20] Site de LECLA https://www.adum.fr/as/ed/page.pl?site=lecla&page=presentation [consulté le 24/3/2020]

cadre institutionnel contraignant, certains sont amenés à découvrir une discipline en partie nouvelle pour eux. Les sciences du langage, prenant, entre autres objets d'étude, l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère, attirent en effet de nombreux doctorants issus de régions du monde où le français est langue maternelle, seconde ou étrangère et désireux de réaliser des recherches en didactique ou en linguistique. Ce champ scientifique, dont le périmètre ne correspond pas nécessairement à ce que les étudiants connaissaient dans leur système académique d'origine, est issu d'une évolution récente et parfois tumultueuse, dont ils n'ont pas toujours conscience, et qui peut avoir des conséquences importantes sur leur travail.

1.2 La discipline sciences du langage : une construction récente

S'inscrivant en doctorat, les étudiants qui contribuent à constituer notre corpus sont confrontés à une discipline dont l'intitulé est quelque peu surprenant pour eux, celui de sciences du langage. L'étude de la langue, de son acquisition/appropriation ou enseignement/apprentissage, relève souvent, dans d'autres systèmes universitaires :

- soit d'un département de langue nationale par exemple les *English Departments* aux États-Unis,
- soit d'un département de linguistique ou de sciences de l'éducation, comme au Royaume-Uni ou en Allemagne,
- soit encore d'une faculté consacrée aux langues étrangères, comme la Faculté des langues à l'Université St Joseph de Beyrouth[21].

Les sciences du langage sont aujourd'hui installées de manière stable dans le paysage académique français, ce dont témoigne la présence à l'université d'une chaîne diplômante allant de la Licence au Doctorat, d'une section -la 7ème- au Conseil National des Universités et d'une autre -la 34ème- au Conseil National de la Recherche Scientifique, réunissant chercheurs, enseignants et étudiants autour « [du] langage et les langues, que celles-ci soient appréhendées

[21] Nous nous sommes pris au jeu de noter les noms des départements et facultés où travaillent quelques-uns des chercheurs actifs dans le champ de la didactique des langues et présents dans la bibliographie de ce travail *: Faculty of Education* (D. Moore, Vancouver), *Department of Applied English Studies* (K. Hyland, Hong Kong), *Center of Research in English Language Learning and Assessment* (L. Hamp-Lyons, Luton, GB), *Department of Teachers Education and School Research* (R. Thue Vold, Oslo), *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation* (M. Vlad, Constanta, Roumanie), *Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali* (M. Anquetil, Macerata, Italie).

à travers leurs systèmes, leurs usages, leur appropriation ou leur transmission »[22]. Cependant, cette structuration institutionnelle ne doit pas masquer le caractère récent de cette discipline. Contrairement à d'autres sciences humaines comme l'histoire ou la philosophie, ou même à des domaines scientifiques relativement récents comme la sociologie, les sciences du langage ne sont présentes à l'Université française que depuis quelques décennies ; leurs enseignants les plus anciens ont été témoins de leur construction ; elles s'interrogent sur leurs fondements épistémologiques, leurs disciplines contributoires, ce qui montre leur dynamisme. Tout cela a des conséquences fortes sur les attentes vis-à-vis des thèses de doctorat. Ce contexte particulier, dans lequel les doctorants issus d'autres systèmes universitaires doivent trouver leur place, est donc susceptible de conditionner leur travail, et nécessite à nos yeux l'élaboration à grands traits d'une généalogie de la discipline[23] et des tensions qui ont présidé à sa construction.

Cependant, parallèlement et même avant cette élaboration, s'est développé dans le dernier tiers du XIXe siècle et tout au long du XXe siècle un champ lié d'abord à l'expansion coloniale de la France, et dans une moindre mesure de la Belgique, puis à ses velléités de rayonnement culturel et de poids diplomatique : le français, langue étrangère, syntagme largement diffusé par l'acronyme FLE. Spaëth (1998 : 54) rappelle les principaux statuts successifs du FLE dans l'espace éducatif et académique français : « discipline d'enseignement » dans le réseau des Alliances Françaises notamment, dès les débuts de la IIIe République, puis « discipline établie régie par des institutions spécialisées » dans l'après-guerre, avec la création d'organismes institutionnels de diffusion (CREDIF[24], BELC[25], CIEP[26]) et d'enseignement (CLA[27], CAVILAM[28]…), enfin « discipline théorisée » grâce à la création de diplômes universitaires de FLE et la constitution d'une didactique spécialisée au début des années 1980. On montrera rapidement ici comment, après avoir connu des évolutions parallèles, l'étude universitaire de la langue, et de la langue française, ainsi que l'enseignement de cette langue hors de France, puis l'étude de cet enseignement, ont fini par converger au sein d'une nouvelle discipline universitaire.

[22] http://www.cpcnu.fr/web/section-07 [consulté le 28/09/2017]
[23] On se contentera ici, tant pour des raisons de place que par cohérence avec notre problématique, de retracer les étapes de la construction des sciences du langage telles qu'elles existent actuellement à l'université française, de leur implantation académique, dans une présentation historicisée. Il ne sera pas question des courants théoriques successifs qui ont structuré cette discipline.
[24] Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, 1959
[25] Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger, 1959
[26] Centre international d'études pédagogiques, 1945
[27] Centre de linguistique appliquée (Besançon), 1958
[28] Centre d'approches vivantes des langues et des médias (Vichy), 1964

1.2.1 La période coloniale (1871-1945)

1.2.1.1 Structuration du FLE comme discipline d'enseignement

Au lendemain de la défaite de Sedan (1870), la jeune République française tente d'élargir sa sphère d'influence internationale ; vaincue sur le continent européen où la domination des grands empires semble durable, elle voit dans la reprise de l'aventure coloniale la possibilité d'accomplir ce dessein. En moins de cinquante ans, une large partie de l'Afrique et plusieurs territoires d'Asie du Sud-est passent sous contrôle français.

Pendant cette même période, comme le rappelle Spaëth (1997, 1998, 2010 b), on assiste à la création de nouvelles institutions consacrées à l'enseignement du français à un public non natif : Alliance Israélite universelle (AIU, 1860), Alliance Française (AF, 1883), Mission Laïque française (MLF, 1906). Dans le même temps s'ouvrent différentes écoles francophones catholiques ou laïques tournées vers les élites du Proche-Orient, tout d'abord au sein de l'Empire Ottoman, puis des jeunes nations nées de sa désagrégation et placées sous protectorat français comme le Liban ou la Syrie. Ce mouvement, ainsi que le soulignent Berré & Savatovsky (2010), se double de l'apparition en Europe de centres d'enseignement du français pour ce même public, et de formations de professeurs de français se destinant à enseigner à des publics allophones : École de français moderne de Lausanne (1890), Séminaires de français moderne des Universités de Genève (1891) et de Neuchâtel (1892), Comité de patronage des étudiants étrangers de l'Université de Grenoble (1896), à quoi s'ajoutent quelques autres centres d'enseignement provinciaux créés « sous la demande croissante de professeurs étrangers, [...] (Grenoble, Lille, Caen[29]) » (Spaëth, 2010 b). Enfin, est créée en 1920, à l'initiative de F. Brunot, l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger (EPPFE), au sein de la Sorbonne. Quels liens cet ensemble d'institutions entretient-il avec les visées impérialistes de la France ? Spaëth (1997, 1998) a montré comment l'action de l'Alliance Française et de la Mission Laïque se situe clairement en tant qu'adjuvant de la politique d'expansion française, dans la mesure où l'AF, par exemple, soutient et subventionne un réseau d'établissements d'enseignement créé par les autorités coloniales. La situation est en revanche différente pour l'AIU, qui, enseignant un français « déterritorialisé » aux communautés juives du bassin méditerranéen, n'a pas de lien avec la France (Spaëth, 2010 b). On peut en dire autant des universités de Suisse romande.

[29] La liste n'est sans doute pas complète, ces différents cours et formation, plus ou moins légitimes dans le contexte de l'époque, n'ayant pas toujours laissé de traces. En témoigne le cas de Besançon, où fonctionnaient en 1933-34 des Cours spéciaux de Français pour les Étrangers (voir *infra* p. 37).

L'essor de l'enseignement du français, même s'il correspond en partie à celui du colonialisme, relève donc en partie d'autres logiques, tel le principe d'universalité du français (Spaëth, 2010 b), peut-être fruit des effets conjugués du prestige littéraire et culturel associé à cette langue et de la domination économique et diplomatique de l'Hexagone jusqu'à 1914.

Un vent nouveau souffle donc sur l'enseignement du français *à l'étranger / pour les étrangers*. Toutefois, il n'est guère accompagné par un quelconque renouveau de l'étude universitaire de la langue française en France, où règne un fort conservatisme scientifique.

1.2.1.2 L'étude de la langue entre immobilisme et innovation

Dans le sillage du développement des sciences humaines, qui voit apparaître au XIXe siècle la sociologie, la psychologie ou la refondation de la géographie, se construit progressivement autour de quelques grandes figures comme Humboldt, Renan ou Bréal, une science prenant pour objet la langue en elle-même, la linguistique. De nombreuses synthèses existent sur le sujet, qui retracent les principaux courants théoriques de cette discipline et leur évolution épistémologique (Sarfati, 2020). Dans un premier temps, les penseurs suivent une perspective diachronique visant à reconstituer des généalogies entre langues ou à retracer leur évolution dans le temps, comme dans le cas de la grammaire comparée ou de l'indo-européanisme. En rupture avec ce courant, le genevois F. de Saussure, au tournant des deux siècles, jette les bases d'une linguistique moderne, fondée sur des concepts clés comme langue et parole, ou arbitraire du signe, laquelle se donne pour objet l'étude de la langue comme système dans une perspective synchronique. Sous l'impulsion de la publication posthume du *Cours de linguistique générale* par ses élèves en 1916, différents groupes de chercheurs se créent en Europe continentale[30], dont les plus importants sont le Cercle de Prague réuni autour des figures de Jakobson et de Troubetzkoy, et celui de Copenhague autour de Hjelmslev. L'événement marquant est le premier Congrès international des linguistes de La Haye (1928). Parallèlement se développe aux États-Unis une linguistique plus empirique, liée à l'anthropologie dans un contexte d'étude des langues amérindiennes, liée à Sapir et à Bloomfield. Cette nouvelle science se constitue et se structure donc rapidement, s'implantant de manière solide dans le paysage scientifique européen et américain.

La France n'est pas en reste dans ce mouvement scientifique. Les travaux de Bréal y avaient participé tout d'abord, puis ce sont ceux de Guillaume et surtout de Meillet qui vont y contribuer

[30] L'Allemagne, la Suisse, les pays scandinaves et slaves accueillent rapidement la linguistique au sein de leurs universités.

le plus. L'activité de la Société de linguistique de Paris et la publication de son *Bulletin* en constituent en bon exemple. Cependant, la liste des institutions où enseignent ces deux chercheurs (Langues orientales, Hautes études, Collège de France) illustre le rejet de la linguistique aux marges du monde académique parisien, lui interdisant la citadelle de la Sorbonne.

En effet, les fondements épistémologiques de la linguistique (voir Chiss & Puech, 1987) entrent en tension avec toute une tradition universitaire d'étude de la langue française, tournée vers la philologie : étude des Belles-Lettres dans une perspective historique reposant sur la grammaire, la rhétorique et l'explication de textes, en rapprochement constant avec le latin. Pour la linguistique saussurienne, la langue est un objet d'étude comme un autre, hors de toute considération liée à un supposé prestige ou à une quelconque grandeur de la culture dont elle est issue. La notion d'arbitraire du signe contredit formellement le postulat d'une beauté et d'une harmonie naturelle du français qui constituerait une des marques de sa supériorité. Ces divergences profondes expliquent la difficulté de l'université française à admettre la légitimité de cette nouvelle science, difficulté renforcée et pérennisée par le contexte hexagonal centralisé à l'extrême.

Le paysage académique français sous la IIIe République est en effet marqué par le prestige écrasant de la Sorbonne, unique lieu de la recherche universitaire[31], autour duquel gravitent des centres périphériques, que ce soit géographiquement, comme pour les universités de province, ou statutairement, comme c'est le cas de plusieurs centres d'enseignement et de recherche parisiens : Collège de France, École pratique des hautes études, École des langues orientales, École normale supérieure. Chevalier & Encrevé (2006) ont décrit le fonctionnement de cette université, presque entièrement tourné vers la préparation du diplôme de la licence puis du concours d'agrégation, sésame vers un poste dans un lycée, le plus souvent en province. La préparation d'un doctorat d'université était réservée à quelques élus, premiers d'agrégation ou normaliens.

Dans ces conditions, on comprend mieux le désintérêt de la Sorbonne des années 1920-1930 envers l'*effervescence linguistique* européenne. Dosse rappelle à quel point « des pesanteurs institutionnelles vont freiner l'implantation universitaire de la linguistique moderne : celle-ci va faire le siège de la forteresse de la Sorbonne, sans succès » (Dosse, 1992 : 80). Celle-ci est le domaine des philologues et des *francisants* : spécialistes de langue et littérature française, ils

[31] Jusqu'à la réforme Berger après-guerre, la Sorbonne est seule habilitée à faire soutenir des doctorats.

s'attachent à l'étude de la grammaire et de la phonétique historique, de l'explication de texte, « qui inscrit quelques rudiments de la romanistique dans la vieille tradition jésuite de la *praelectio* » (Chevalier & Encrevé, 2006 : 17), tel F. Brunot, dont ces auteurs retracent les années de formation :

> quand il prépare l'agrégation à la Sorbonne, Brunot fréquente conjointement […] aux Hautes Études, les conférences de Gaston Paris [….] ; à la porte voisine, enseigne un jeune genevois, docteur de l'université de Leipzig, Ferdinand de Saussure ; […] un des plus brillants analystes du langage. Jamais pourtant Brunot ne poussera cette porte. Il ne lira pas davantage le Cours de linguistique générale de 1916 (Chevalier & Encrevé, 2006 : 16).

Dans le champ académique parisien, les acteurs campent donc sur leurs positions. Le hiatus entre réflexion linguistique[32] et institution académique ne se réduit pas avec le temps, comme l'illustre ce témoignage de M. Arrivé relatif aux années 1950 : « Les classiques, comme moi, passant l'agrégation de grammaire, pouvaient très bien ne pas savoir ce qu'était la linguistique» (entretien avec Dosse, 1992 : 82.). Brunot, d'une certaine manière, incarne un commencement de lien entre francisants et enseignement du français à l'étranger, mais ces deux domaines se côtoient sans se rencontrer :

> Aussitôt nommé doyen [de la Sorbonne], Brunot fonde l'École [l'EPPFE, voir *supra* p. 34], mais doit la limiter aux professeurs de français, langue étrangère. La formation des professeurs de français, langue maternelle, est réservée aux professeurs de la Sorbonne ; bloc intangible (Dosse, 1992 :18).

On constate donc en France, à cette époque, l'existence de trois entités distinctes :

- La philologie et les francisants, solidement implantés dans l'institution universitaire, s'appuyant sur un prestige tiré du passé mais transmettant un savoir figé voire sclérosé,
- La linguistique émergente, animée du dynamisme de la jeunesse, bouillonnante sur le plan scientifique mais cantonnée aux marges du monde universitaire français,
- L'enseignement du français pour l'étranger/ les étrangers ainsi que la formation de ses professeurs, en voie de structuration, soutenu par un réseau d'institutions en expansion, mais conservant un statut de simple pratique d'enseignement dépourvue de portée scientifique.

Cette situation évoluera lentement après 1945.

[32] Outre Meillet et Guillaume, Benveniste et Martinet sont actifs à Paris dans les années 1930.

1.2.2. L'immédiat après-guerre (1945-1968)

Comment, en vingt-cinq ans, la linguistique passe-t-elle d'un ostracisme presque complet à une implantation solide dans le paysage universitaire français, doublée d'une faveur médiatique qui place les linguistes parmi les intellectuels les plus influents ? Le prestige de cette science se développe en effet considérablement à la fin des années 1960, devenant alors un modèle pour l'ensemble des sciences humaines.

1.2.2.1 Tentatives d'implantation universitaire de la linguistique

Sans entrer dans le détail de ce qui a été retracé par les historiens de la discipline et des sciences humaines (Dosse, 1992, Chevalier & Encrevé, 2006), on peut distinguer quelques grandes étapes dans ce retournement de situation.

Dans un premier temps, les structures anciennes semblent se maintenir, et la linguistique reste marginalisée dans les centres périphériques ; après la disparition de Meillet (1936), le plus grand linguiste français est André Martinet, mais il enseigne aux États-Unis. Cependant, l'arrivée de quelques chercheurs comme Robert-Léon Wagner et Charles Bruneau à la Sorbonne, Marcel Cohen aux Langues orientales et aux Hautes études, plus ouverts à une orientation linguistique de la recherche, permet la formation d'une nouvelle génération de chercheurs comme Bernard Pottier, Algirdas Julien Greimas ou Bernard Quemada[33].

Devenus docteurs, ces jeunes enseignants atypiques (ni Quemada ni Greimas ne sont agrégés, et Pottier n'est pas francisant) ne trouvent de postes que dans des universités périphériques de province. C'est ainsi que Strasbourg, Poitiers, Nancy ou Besançon les accueillent ; ces centres de dimensions plus modestes que la Sorbonne, beaucoup moins prestigieux, vont donc dispenser un enseignement nettement plus en phase avec les développements récents de la linguistique. Des cercles de réflexion et de travail s'y créent[34], des revues y paraissent[35]. Un ferment intellectuel se développe loin de Paris.

[33] Il n'est pas facile de distinguer les influences et les modèles scientifiques des doctorants de l'époque, car contrairement à la pratique actuelle, le directeur de thèse pouvait n'avoir que très peu de contacts avec son étudiant, voire aucun, pendant la préparation du doctorat. Pottier raconte ainsi à Chevalier & Encrevé (2006 :188) comment il n'a vu Wagner, son directeur, qu'une fois en cinq ans « dans un café », et a été formé par ses échanges ponctuels avec Cohen.

[34] « Bernard Quemada […] invite à Besançon toute la jeune génération de linguistes : Henri Mitterrand […], Algirda-Julien Greimas, Jean Dubois, Henri Meschonnic, Guilbert, Wagner, Roland Barthes au moment de la sortie de *Mythologies*. » (Dosse, 1992 : 83)

[35] *Cahiers de lexicologie* en 1959 à Besançon, par exemple.

L'événement qui place la linguistique sur le devant de la scène vient paradoxalement d'une autre discipline, l'anthropologie. Lévi-Strauss, rendu célèbre par la parution de *Tristes Tropiques* en 1955, publie en 1958 *Anthropologie structurale*, dont le retentissement sera durable. Reprenant un article publié à New-York en 1945, l'auteur propose de refonder l'anthropologie, discipline entachée par l'instrumentalisation allemande qui l'avait dévoyée pour légitimer la politique raciale nazie. De science rattachée à la biologie, Lévi-Strauss en fait une science humaine à part entière en lui proposant comme modèle celui de la linguistique. L'anthropologue a en effet tiré de ses échanges avec Roman Jakobson, rencontré pendant la guerre à New-York, la matière d'une audacieuse comparaison. De même qu'une description phonologique de la langue permet de mettre en évidence son organisation, régie par un ensemble de relations d'oppositions ou de complémentarité entre phonèmes, lequel fait sens et forme une structure sous-jacente, le fonctionnement des sociétés humaines peut être étudié grâce à la mise au jour de structures analogues, comme celles régissant les liens matrimoniaux, le commerce, les mythes ou les religions, structures invisibles et inconscientes. Raisonnement synthétisé en une formule : « Le problème peut donc se formuler de la façon suivante : dans un *autre ordre de réalité*, les phénomènes de parenté sont des phénomènes du *même type* que les phénomènes linguistiques » (Lévi-Strauss, 1958 : 41, italiques de l'auteur). Cet ouvrage marque le début d'une ère d'hégémonie du courant structuraliste dans les sciences humaines[36], dans la mesure où cette méthode sera appliquée en psychanalyse, en philosophie, ou encore en critique littéraire[37]. Ainsi, non seulement la linguistique accède à un prestige nouveau, mais, dans le contexte fortement subversif des milieux intellectuels français opposés au conservatisme politique et social incarné par le pouvoir gaullien des années 1960, elle est perçue comme porteuse d'un changement potentiel de l'enseignement du français orienté vers une meilleure accessibilité du savoir pour les milieux populaires. « Nous [les jeunes linguistes] avions été enseignants de lycée, nous y avions milité, nous voulions réformer le monde, la science, l'éducation. Nous prenions la linguistique pour un levier. C'était un dessein politique large. » (Chevalier, in Chevalier & Encrevé, 2006 : 355).

La linguistique appliquée, qui réunit les spécialistes lors de son congrès annuel à partir de 1965[38], semble pouvoir réaliser ce projet : de nouveaux manuels, de nouvelles démarches didactiques inspirés de la linguistique sont créés en direction des enseignements primaire et secondaire. En effet, un déplacement important s'opère, puisqu'il s'agit d'employer

[36] La consécration des travaux de Lévi-Strauss est concrétisée par son élection au Collège de France en 1959.
[37] Voir les travaux de Jacques Lacan, Michel Foucault, Roland Barthes.
[38] Le premier congrès de l'Association Française de Linguistique Appliquée se tient à Besançon.

(*d'appliquer*) les apports théoriques de la linguistique à des fins d'enseignement des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères. Cette branche de la linguistique orientée vers l'enseignement et l'apprentissage des langues va progressivement s'en détacher et devenir une discipline autonome.

Toutefois, si les politiques éducatives s'infléchissent légèrement, c'est du côté de l'enseignement du français à des publics non natifs que la situation évolue le plus à cette période.

1.2.2.2. Création d'un réseau de diffusion du français à l'étranger

Dès la Libération, les autorités françaises prennent conscience de la nécessité de redonner à la France son rang de puissance diplomatique diminuée par l'Occupation et la domination internationale des États-Unis et de l'Union Soviétique. Il s'agit d'accroître l'influence du pays par l'idée que « [c]ulture et langue sont [...] des biens de rayonnement, des moyens de répandre l'esprit national sur l'ensemble de la Terre. » (Porcher, 1995 : 7). On s'en donne les moyens par la création d'un centre international d'études pédagogiques (CIEP) et d'une direction générale des relations culturelles (DGRC) au sein du ministère des Affaires étrangères (MAE). Celle-ci, outre sa dimension culturelle, se composera de services consacrés à l'enseignement du français et aux missions scientifiques. Différents ouvrages (Coste, 1984) et recherches récentes (Cros, 2016) ont retracé la mise en place des structures et des réseaux de diffusion de ce qui est aujourd'hui le FLE. On ne retiendra ici que les mesures marquantes de cette nouvelle politique.

Le MAE se dote de plusieurs outils de réalisation de ses objectifs culturels et linguistiques. Le réseau des centres culturels (CCF) et instituts français (IF) à l'étranger, créé progressivement au début du XXe siècle, essentiellement en Europe et dans les colonies, est réactivé et redéployé dans le monde, et il en va de même des écoles et lycées français à l'étranger. Cependant, les mesures les plus novatrices sont l'implantation systématique dans les ambassades de services culturels et linguistiques où officient des conseillers pédagogiques[39], qui sont, entre autres, chargés de repérer et sélectionner les candidats locaux aux actions de soutien à la langue française : stages de perfectionnement pour enseignants de français travaillant pour le système d'enseignement local, bourses et missions d'études en France, aide et conseils pédagogiques de la part du personnel détaché de l'Éducation nationale. Une professionnalisation de cet

[39] Devenus, en 1982, attachés linguistiques et aujourd'hui attachés de coopération pour le français (ACPF).

enseignement se dessine donc en France, dans la mesure où il devient plus facile de faire carrière dans ce contexte, que ce soit à l'étranger, dans les Alliances, CCF ou IF, pour le compte du MAE dans le « réseau » culturel ou linguistique, ou encore en France où de nouvelles structures apparaissent.

En effet, sous l'impulsion conjointe du développement de la linguistique dans des universités périphériques et du besoin institutionnel de proposer aux enseignants de français travaillant à l'étranger des stages de formation en France, on assiste à la création de centres universitaires consacrés à la formation de ces enseignants, ainsi qu'à l'enseignement du français à un public allophone adulte. Si des lieux d'enseignement de ce type existaient avant-guerre (voir *infra,* p. 50), les nouvelles structures se caractérisent par leur implantation universitaire, leur apport linguistique revendiqué, et leurs liens de partenariat avec les institutions officielles de diffusion du français (MAE, ambassades, CCF et IF, puis institutions locales d'enseignement). Du statut d'associations ou comités de patronage, ils deviennent Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB, puis CLA, 1958), Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias de Vichy (CAVILAM, 1964), Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble (CUEF, refondé en 1975). Les stages qui s'y déroulent, majoritairement en été, sont des lieux de diffusion « du capital social et du capital culturel » (Porcher, 1987 : 61), où se tissent des réseaux au sein de la communauté du FLE en constitution.

Cette communauté en développement, demandeuse de formation didactique et pédagogique, trouve une réponse à ses besoins en méthodes et supports d'enseignement auprès de deux nouveaux centres d'études : le Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français (Crédif) créé en 1959, qui est à l'origine du succès de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), et le Bureau d'études et de liaison (créé la même année, devenu Bureau d'Études pour la Langue et la Civilisation françaises à l'étranger-BELC en 1965), qui s'orientera vers la formation pédagogique.

Enfin, la nécessaire communication des avancées de la réflexion didactique sera facilitée par l'essor d'un univers éditorial : aux revues *le Français dans le monde*, qui paraît en 1960, et *Études de linguistique appliquée* (1962) s'ajoutent des éditeurs spécialisés. Il s'agit, dans un premier temps, de maisons d'édition établies de longue date dans le domaine éducatif (Hachette, Didier, Colin), auxquelles s'ajoutent par la suite de nouveaux noms comme CLE International.

Il en résulte qu'au mitan des années 1960, un appareil complet de diffusion du français à l'étranger est opératoire, tant sur le plan de l'enseignement que de la promotion du français à

l'étranger ou de la formation des enseignants. Un basculement terminologique s'observe également, dans la mesure où on ne parle plus de français pour étrangers, ce qui sous entendait que le changement de public n'était qu'une variation pour une activité qui restait fondamentalement la même, à savoir l'enseignement du français, mais de français langue étrangère, ce qui implique une didactique spécifique, adaptée à un nouveau contexte d'enseignement, à de nouveaux objectifs. Le FLE est pleinement devenu « discipline établie régie par des institutions spécialisées » (Spaëth, 1998 : 54), mais ce nouveau champ n'est pas reconnu par la communauté scientifique et universitaire en tant que domaine de recherche potentiel : il ne dispose pas d'une assise théorique, ni de fondements épistémologiques, et sa didactique n'est pas théorisée, ce qui bloque toute implantation universitaire.

1.2.3 La synthèse au sein des sciences du langage

1.2.3.1 Légitimation de la linguistique à l'université

Telle une banquise qui craque de toutes parts sous l'effet du dégel, l'ancienne domination de la philologie et des francisants sur l'institution de la Sorbonne se délite en quelques mois (1967-1968), sous les coups portés par la poussée démographique des classes d'âges plus nombreuses issues de l'immédiat après-guerre, le succès éclatant de la linguistique et du structuralisme dans les sciences humaines, et la forte remise en cause de l'ordre établi, tant sur le plan politique que social et éducatif.

Jean Dubois témoigne des circonstances dans lesquelles s'est bâtie la réforme Fouchet de l'enseignement supérieur en 1967 :

> On réformait la licence ; le directeur de cabinet du ministre Fouchet avait réuni des spécialistes : Greimas, Pottier, Martinet. [...] Greimas et moi, nous avons proposé le nom de « linguistique » pour l'un des certificats de la nouvelle licence. [...] Il fallait remplacer les certificats de philologie qui disparaissaient ; il fallait aussi créer une licence spécifique ; on a donc créé une licence et une maîtrise de linguistique. [...] J'ai été nommé à Nanterre en 67 ; j'y faisais le certificat qui servait à la licence. (Chevalier & Encrevé, 2006 : 153)

Trois éléments ressortent de ce témoignage : la nécessité du changement (*il fallait remplacer/créer*), l'évidence de la linguistique afin de réformer l'étude de la langue française[40] et la création immédiate de départements de linguistique dans les universités dont bénéficie Dubois. Chevalier rappelle en effet que dès cette réforme, de nombreux étudiants suivent des enseignements de linguistique « dans les douze facultés des lettres qui disposaient d'un

[40] Les spécialistes réunis par le ministère représentent les différents courants de la linguistique française.

certificat de linguistique générale : Aix, Besançon, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Grenoble, Montpellier, Nancy, Nanterre, Paris-Sorbonne, Rennes, Strasbourg, Toulouse » (Cuq & Kahn, 1997 : 19). L'implantation est donc nationale, et la linguistique représente dès lors un nouveau champ au sens de Bourdieu, en tant qu'espace social

- composé d'acteurs : enseignants, chercheurs, étudiants,
- de capitaux matériels ou symboliques : postes, carrières, diplômes,
- et traversé par des tensions pour l'accès à des positions dominantes, ou pour la conservation de celles-ci.

La création de sections spécifiques au CNRS et au CNU parachève cette construction, et les linguistes accèdent ainsi à une position dominante dans le domaine de l'étude de la langue française. Toutefois, les questions de transmission et d'enseignement / apprentissage de la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, ne font pas partie de ce domaine, qui prend progressivement le nom de sciences du langage[41].

1.2.3.2 Constitution universitaire d'une didactique du FLE

Deux penseurs permettent la mue de la linguistique appliquée et son émancipation vis-à-vis de la linguistique : un philosophe de formation, Robert Galisson, et un sociologue, Louis Porcher. Leurs travaux et leur enseignement instituent une réflexion théorique détachée de la linguistique, visant à penser l'acte d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures de manière autonome. Il s'agit de convoquer un ensemble de disciplines contributoires comme la sociologie, la psychologie, la critique littéraire, ou la philosophie, en plus des apports de la linguistique interne comme la phonologie, ou externe comme la sociolinguistique. L'idée est de créer une discipline « de soutien et de service » (Galisson, 1998) pour les enseignants, la *didactique des langues,* qui deviendra *didactologie des langues et des cultures* puis aujourd'hui *didactique des langues et des cultures*. Au sein de cet ensemble théorique, la didactique du FLE joue un rôle de premier ordre. Son implantation universitaire ne va pourtant pas de soi, et Porcher relève finement que :

> la linguistique [...] rejoue donc à l'égard du Français Langue Etrangère, mais de manière symétrique et inversée, la partie qu'elle a jouée [...] contre la section « grammaire et philologie classiques ». [...] On voit ainsi une perpétuation des argumentaires de la domination : de même que la philologie, pour exclure la linguistique, l'accusait de n'être pas un savoir [...], la

[41] Ducrot et Todorov publient en 1972 un *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, presque exclusivement consacré à la linguistique.

> linguistique, aujourd'hui, disqualifie la Didactique, comme simple application de la linguistique, et, donc, comme n'étant pas un savoir digne de la culture savante. (Porcher, 1987 : 46-47)

En effet, si une avancée fondamentale est obtenue en 1981-1983, dans un contexte d'alternance politique, avec la création de « mentions FLE » pour les licences de lettres, suivies de maîtrises et DEA de Didactique au sein de nouveaux départements d'enseignement et de recherche en didactique du FLE puis la soutenance des premières thèses de doctorat en didactologie à partir de 1987[42], le processus de reconnaissance et de légitimation académique n'est pas achevé pour autant. Ne disposant ni d'une section au CNRS, ni au CNU, la didactique du FLE doit se répartir administrativement entre les disciplines reconnues par ces institutions, ce que Porcher déplorait déjà à l'époque :

> Ainsi les enseignants de Français Langue Etrangère relèvent de la linguistique parce qu'ils enseignent une langue, des langues étrangères parce qu'ils enseignent une langue étrangère, du Français parce qu'ils enseignent la langue française, des sciences de l'éducation parce qu'ils enseignent, des sciences de l'information et de la communication parce qu'ils enseignent un moyen de communication. (Porcher, 1987 : 50)

Outre l'absence de reconnaissance de ces deux institutions, il manque à la didactique du FLE un débouché professionnel offert à tous les étudiants en lettres, celui du recrutement par voie de concours de l'enseignement secondaire. Il n'existe plus de Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) de FLE[43], ce qui condamne les étudiants de cette discipline à exercer leur métier sous différents statuts (auxiliaires, vacataires, contrats professionnels renouvelables) qui impliquent tous une forme de précarité, à moins de passer un CAPES de lettres qui fera d'eux des fonctionnaires titulaires, mais les coupera de l'enseignement du FLE. Une avancée a, certes, été obtenue en 2013 avec l'introduction d'une option FLES au CAPES de Lettres modernes. Spaëth (2015 : 106) remarque à ce sujet à quel point cette ouverture est symptomatique de « la reconnaissance officielle d'un point de vue national de l'*autonomie académique* des masters de didactique de langue », témoignant de ce que « [c]es masters peuvent désormais être une mention à part entière au lieu d'être sous l'égide des sciences du langage ». Cependant, si cette nouvelle épreuve est emblématique du statut de la didactique du français langue étrangère en tant que discipline à part entière, on est encore loin de la création d'un corps de professeurs titulaires de FLE exerçant à l'étranger ou en France.

Au-delà de ces manques, force est de constater que linguistique et didactique des langues cohabitent désormais au sein de la discipline des sciences du langage, dont le périmètre

[42] Spaëth (1998 : 59) prend l'année 1987 comme « date probable de première mise sur le marché des doctorats de didactique des langues et des cultures créés en 1985 ».
[43] Un « Capes section lettres modernes nouveau régime pour l'étranger » a pourtant été organisé de 1952 à 1980 (Spaëth, 2015).

scientifique, défini par le CNU (voir *supra* p. 32) ne fait pourtant pas l'unanimité chez les universitaires. D'une part, on trouve des définitions dans des dictionnaires spécialisés qu'on peut qualifier de restreintes :

> Le terme *sciences du langage* sert à désigner l'ensemble des domaines connexes prenant pour objets d'étude les langues et le langage. Ce terme, qui vise à souligner la diversité des approches scientifiques de ces objets, tend à se substituer, au moins institutionnellement, à celui de linguistique. (Neveu, 2004[44])

La didactique ne fait pas l'objet d'un article dans cet ouvrage. On en trouve une définition des plus sommaires chez Dubois *et al*. (1994[45]) : « La didactique des langues est la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues. ». Cette acception restreinte tend donc à prendre le syntagme *sciences du langage* comme équivalant à *linguistique* et ses « domaines connexes ».

Il en va tout autrement chez les didacticiens. Cuq & Gruca (2005 : 67) proposent ainsi une schématisation des sciences du langage articulant linguistique et didactique (Figure 5).

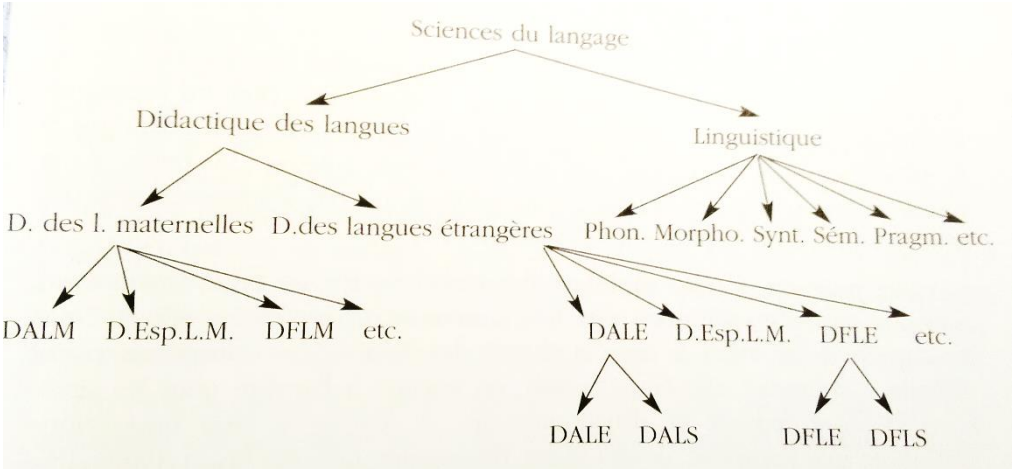


Figure 5 : Structuration des sciences du langage selon Cuq & Gruca

Le parti-pris est ici radicalement opposé à celui des linguistes, dans la mesure où les didacticiens posent leur discipline comme égale voire supérieure en richesse de subdivisions et en hiérarchie avec la linguistique ; n'entretenant avec cette dernière aucune relation de dépendance scientifique, elle la considère comme discipline contributoire au même titre que la sociologie.

[44] Il nous est impossible de préciser la page de cette entrée de dictionnaire, consulté en bibliothèque, inaccessible au moment du dépôt de cette thèse (avril 2020) à cause du confinement décidé en France. Nous renvoyons à cette version en ligne, sans mention de page, où l'article est disponible en section 29 : https://books.google.fr/books?id=fqURU6nmhx4C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

[45] Nous rencontrons la même difficulté pour cet ouvrage, introuvable en ligne.

L'expression *sciences du langage* (SdL) nous apparaît, dès lors, comme une concession consentie de part et d'autre afin de définir un espace commun, conséquemment au refus ministériel de créer une section propre à la didactique. Elle nous semble à la fois revendiquée par la linguistique comme étant son bien propre et mal aimée des didacticiens pour qui elle est le rappel de leur autonomisation inachevée ; en témoignent les écrits de Louis Porcher, où les SdL n'apparaissent que rarement en tant que domaine scientifique. Ce champ est donc traversé par une ligne de partage dont les doctorants issus d'autres systèmes universitaires n'ont pas nécessairement conscience, et qui va pourtant conditionner en partie leur travail et leur orientation. En effet, si l'on peut imaginer qu'un candidat local à l'inscription en doctorat ait conscience du positionnement scientifique du directeur de thèse qu'il compte solliciter, et du fait que ce critère détermine fortement son choix, le candidat international, même s'il a suivi la formation du M2, n'a pas toujours ces repères. De plus, sa situation l'amène souvent à être choisi plus qu'à choisir. Dans un champ caractérisé, comme on l'a vu, par des tensions importantes, ses options théoriques ou méthodologiques peuvent être orientées non seulement par une logique de pertinence scientifique, mais aussi par des postures du directeur de recherche relevant d'une forme d'idéologie.

Toutefois, ces étudiants ne s'inscrivent pas seulement dans un dispositif administratif et une discipline universitaire ; les structures qui les accueillent sont elles-mêmes les résultantes d'une histoire et de ses particularités locales, et on postule ici que les traces de cette évolution, qu'on tentera à présent de mettre en évidence, peuvent déterminer au moins en partie leur recherche.

1.3 La construction des sciences du langage à Besançon

On a vu comment la faculté des lettres de l'Université de Besançon avait, dans l'immédiat après-guerre, paradoxalement bénéficié de sa position périphérique et provinciale pour devenir un centre précurseur de la linguistique puis de la didactique des langues. On s'attachera ici à montrer comment s'est élaboré un paysage institutionnel et scientifique original qui contribue à façonner le travail des doctorants qui y étudient.

Une précision d'ordre méthodologique est nécessaire : peu de sources permettent de documenter cette construction scientifique. Certes, aux ouvrages à portée générale de Dosse (1992) et Chevalier & Encrevé (2006) s'ajoutent quelques articles particulièrement consacrés

au Centre de linguistique appliquée. Cependant, il a semblé indispensable, afin de mieux comprendre la configuration actuelle des sciences du langage à l'Université de Franche-Comté et les relations qu'entretiennent ses composantes, de procéder à quelques entretiens destinés à cerner les enjeux et les tensions existant autour de cette discipline en évoquant quelques faits marquants des décennies passées. Les lignes qui suivent doivent beaucoup à des entretiens réalisés avec trois enseignants-chercheurs témoins de cette construction, que nous appellerons témoin 1 et 2, exerçant à l'UFR SLHS, et témoin 3, exerçant au CLA.

1.3.1 Une configuration institutionnelle originale

L'enseignement des sciences du langage est assuré, au sein de l'unité de formation et de recherche (UFR) des sciences du langage, de l'homme et de la société (SLHS), tout d'abord dans le cadre de la licence de sciences du langage. Celle-ci propose une découverte aux différents sous-champs de la discipline, telle que définie par le Conseil National des Universités (voir p. 32) : entre autres, linguistique générale, sémiotique, didactique des langues, politiques linguistiques[46]. La troisième année permet une première spécialisation, opérée par le choix entre un parcours « sciences du langage » orienté sur la sémiotique, l'analyse de discours et la linguistique, et un parcours « FLE » centré sur la didactique des langues et les politiques linguistiques. Cette spécialisation ouvre la voie, dans un deuxième temps, à des Masters inscrits dans les principaux sous-champs de la discipline. Afin de démêler l'écheveau des écoles, laboratoires, instituts, centres et unités, nous proposons (Figure 6), une cartographie de l'enseignement, de la formation et de la recherche en sciences du langage au sein des structures amenées à accueillir les doctorants dont nous étudierons les parcours de vie et les travaux. Le lecteur pourra ainsi s'y reporter à mesure de son avancée dans cette section et au-delà.

[46] Il importe de signaler le tournant pris en matière de politiques universitaires, depuis 2016, dans le cadre de la lutte contre l'échec en Licence et de l'amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants. Les effectifs se concentrent désormais sur les enseignements conduisant aux métiers du FLE : didactique des langues, politiques linguistique. Les contenus perçus comme plus théoriques et moins proches des réalités professionnelles comme la linguistique générale et la sémiotique sont moins suivis. En conséquence, les orientations scientifiques des thèses à venir s'en ressentiront, et les doctorants qui participent à cette thèse, tous inscrits dans les années 2013-2013, semblent appartenir à une dernière génération maquée par l'importance de l'analyse de discours, la linguistique générale et le TAL.

Organigramme des entités structurant les Sciences du langage, sur les deux principaux sites* de l'UFC à Besançon (les parties encadrées correspondent à des activités mentionnées dans cette thèse)							
Sites	**CLA (« de l'autre côté du Doubs »)**				**Rue Mégevand / Arsenal (voir carte)**		
Activités	**Enseignement**	**Missions à l'étranger**	**Formation**	**Recherche**	**Enseignement : UFR SLHS**	**Recherche**	
	Enseignement du FLE : • Général (A1-C1) • Langue de spécialité • Préparation à l'université des étudiants internationaux • Formations doctorales (en lien avec l'ED) **Master Métiers du FLE**	Expertise, audits, formations pédagogiques	Formations pédagogiques *in situ*	5 Maîtres de conférences (ELLIADD)	**Licence** Sciences du langage **Masters**** spécialisés dans différents sous-champs : Analyse du discours, Sciences du langage, FLE, TAL, Didactique… **Enseignement du FLE** : Département Polyglotte	**Laboratoires** : ELLIADD (EA 4661) CRIT (EA 3224) **École Doctorale** : LECLA (ED 592	Doctorat en Sciences du langage

Figure 6 : Organigramme simplifié des sciences du langage à Besançon

*À noter la présence d'autres entités sans lien direct avec les doctorants participant à cette étude ; l'INSPE, certains IUT, répartis entre Besançon et Montbéliard. Le CLA et Polyglotte enseignent également d'autres autres langues étrangères. ** Les masters relèvent des départements de sciences du lange, FLE et TAL.

Au niveau du doctorat, le laboratoire éditions, langages, littératures, informatique, analyse du discours, didactique (ELLIADD) et dans une moindre mesure le centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles (CRIT) accueille les étudiants issus des trois masters. Tous sont formés par l'école doctorale LECLA (voir *supra* p. 31).

La didactique du FLES, du point de vue de l'enseignement mais aussi de la formation d'enseignants et de la recherche, est également représentée au centre de linguistique appliquée (CLA). Il convient de mentionner encore le Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV), dépendant de l'administration régionale de l'enseignement secondaire (rectorat de l'académie de Besançon), qui accompagne la scolarisation des élèves allophones dans les enseignements primaire et secondaire.

On peut dire que, dans ce contexte, trois espaces ou dimensions structurent les sciences du langage, que ce soit au niveau de l'enseignement, de la formation ou de la recherche :

- L'espace institutionnel (l'UFR, les laboratoires, le CLA, l'INSPE, le CASNAV)
- L'espace géographique (le site historique de l'ancienne faculté des lettres rue Mégevand, distinct du CLA installé sur l'autre rive du Doubs, de l'INSPE et du CASNAV établis sur deux autres sites, l'implantation très ancienne à Besançon et celle, beaucoup plus récente, de Montbéliard)
- L'espace des disciplines et des ancrages scientifiques (la linguistique, les lettres, la didactique, la communication…) [Témoin 1].

Les étudiants circulent entre ces différents espaces, particulièrement s'ils sont issus d'autres systèmes académiques. À titre d'exemple, un futur doctorant allophone peut être d'abord accueilli au CLA pour se perfectionner en français, puis à l'UFR SLHS pour obtenir un master. Il intégrera ensuite l'équipe ELLIADD et l'école LECLA pour sa recherche doctorale, pendant laquelle il pourra être amené à revenir au CLA pour suivre un cours d'aide à la rédaction de la thèse ou se documenter au sein de sa médiathèque spécialisée en didactique et sciences du langage.

Quelle(s) logique(s) organisent ou justifient ce qui peut apparaitre comme un morcellement non dénué de redondances, et comment s'expliquent-elles ? Existe-t-il un lien entre la construction des sciences du langage à Besançon et les ancrages scientifiques actuels, et dans quelle mesure

peut-il déterminer les recherches doctorales ? On tentera d'éclaircir ces différents points en faisant parler les sources.

1.3.2 Les origines et les ancrages scientifiques initiaux

Ancien centre d'études latines et d'archéologie romaine, Besançon a permis des carrières de philologues et de lexicographes comme celle de Félix Gaffiot (1870-1937), chercheur éponyme du célèbre dictionnaire. C'est probablement la tradition philologique la plus classique qui était enseignée dans cette université avant-guerre. Il semble que, par ailleurs, des cours de français pour étrangers aient été proposés au sein de la faculté des lettres depuis le début du XXe siècle. La Figure 7, qui reproduit un fascicule administratif des années 1930, précise d'une part l'existence de cours *permanents* et *de vacances*, ce qui semble indiquer une certaine régularité dans leur organisation, et d'autre part la tenue de ces cours depuis plus de trente ans. Bien que cette structure pédagogique ne soit pas documentée par ailleurs, on peut en déduire l'existence d'une tradition d'accueil de ce type d'étudiants dans la capitale franc-comtoise qui peut avoir facilité les initiatives des années 1950.


UNIVERSITÉ DE BESANÇON
FACULTÉ DES LETTRES
Institut de Langue et de Civilisation Françaises
pour les Étudiants Étrangers
Cours spéciaux de Français
pour les Étrangers
ANNÉE SCOLAIRE 1933-1934
(34e Année)
BESANÇON. — Le Doubs, l'Ile des Moineaux, la Citadelle
COURS PERMANENTS
Octobre à Juin
COURS DE VACANCES
Juillet à Septembre
Inscriptions toute l'année pour n'importe quelle durée
Pour tous renseignements, s'adresser à M. le Secrétaire Général (Université)
30-32, rue Mégevand, à Besançon (France)
1691

Figure 7 : Fascicule administratif présentant les cours de français pour étrangers (Faculté des Lettres de Besançon, 1933)

Quand Bernard Quemada est nommé professeur à la faculté des lettres en 1950 dans les circonstances décrites plus haut, il entreprend deux grands chantiers : de par sa formation de

lexicologue, il perçoit l'intérêt d'employer la technologie informatique émergente pour traiter automatiquement des données lexicales qui étaient jusque-là classées manuellement. Le centre de lexicologie appelé *Centre d'études du vocabulaire français* est ainsi créé en 1956 ; rapidement soutenu par des fonds du CNRS, il peut s'équiper de machines qui font davantage progresser le travail[47] et débouchent sur des résultats publiés à Besançon dans les *Cahiers de lexicologie* à l'initiative du même Quemada.

Le chercheur avait, par ailleurs, « déjà créé [en 1954], en reprenant les cours d'été des étudiants étrangers, l'embryon de ce qui va devenir le centre de linguistique appliquée » (Chevalier & Encrevé, 2006 : 214). Cependant, les cours pour étudiants étrangers ne sont pas une spécificité bisontine, et Quemada a l'idée d'employer les méthodes de la lexicologie pour faciliter l'enseignement des langues, ce qui sera le principe de la linguistique appliquée. Formateur occasionnel de professeurs étrangers à l'ENS de Saint-Cloud, il voit dans le contexte international des années 1956-57 une opportunité scientifique et pédagogique :

> Quand en 1957 vont arriver de nombreux étudiants hongrois réfugiés, mon institut bisontin va devenir un des premiers centres d'application de la méthode élaborée à Saint-Cloud. Il s'agissait de leur permettre de s'intégrer aussi rapidement que possible dans l'Université française et pour cela de leur donner des bases en français. Là je fais un virage à 90 degrés à mon premier programme et j'annonce : « On va se spécialiser d'abord dans la formation intensive aux niveaux fondamentaux et, avec l'expérience méthodologique acquise, on va former des profs ». (Chevalier & Encrevé, 2006 : 217)

Cours intensifs, formation de professeurs, linguistique appliquée, insertion universitaire, partenariat avec le ministère : les éléments qui constituent l'identité du CLA sont en place dès sa fondation en 1958. Très rapidement, l'activité de formation se développe sous l'impulsion des politiques de diffusion du FLE (voir *supra*, p. 40), et le centre réunit « jusqu'à 2200 stagiaires l'été, souvent pour huit semaines » (Chevalier & Encrevé, 1984 : 83). Cette activité intense se double d'une réflexion théorique novatrice, dans la mesure où « Quemada [...] invite à Besançon toute la jeune génération de linguistes : Henri Mitterand [...], Greimas, Jean Dubois, Henri Meschonnic, Guilbert, Wagner, Roland Barthes » (Dosse, 1992 : 83). Tout concourt à faire de Besançon « un centre extraordinaire [...] de diffusion, mais aussi de mise au point et de création » (Chevalier, *in* Coste, *dir*., 1984 : 125) où l'argent afflue, ce qui permet l'acquisition de matériel, comme des laboratoires de langue, et la publication de revues qui assurent la renommée du centre comme *Études de linguistique appliquée*, dès 1962.

[47] Les travaux de l'époque portaient beaucoup sur les récurrences et concordances lexicales en littérature. Chevalier et Encrevé témoignent : « [à Besançon,] nous restions ébahis devant les lignes de secrétaires qui poinçonnaient les fiches et les trieuses mécanographiques qui travaillaient… à leur vitesse : après la frappe, il ne fallait pas moins d'une semaine pour établir la concordance d'une tragédie de Corneille. » (2006 : 215)

1962 est l'année de l'arrivée à Besançon d'un enseignant qui y restera 30 ans, le linguiste Jean Peytard. Avec B. Quemada, ils forment une dyade que certains ont perçue comme une rivalité. Peytard insuffle durablement à la recherche locale ses orientations scientifiques. On peut synthétiser celles-ci d'après Madini, qui rappelle que :

> l'ouverture du linguiste Jean Peytard à ce que l'on peut appeler désormais les disciplines du discours avec les questionnements sur la dimension sociale et sur la complexité sémantique que cela implique, permet de situer sa cohérence dans l'articulation progressive et continuée de la linguistique, de la sémiotique et de la didactique (à laquelle s'ajoute l'informatique dans les années 85-90) sans jamais avoir été coupé de la perspective de l'enseignement (Madini, Chauvin-Vileno & Equoy-Hutin *éds*, 2012 : 184).

Soulignons que Peytard sera le directeur de recherches d'une génération de linguistes et de didacticiens formés à Besançon : J.-M. Adam, D. Lehmann, J. Montredon, S. Moirand, J.-C. Beacco, J.-F. Halté, A. Chauvin, M. Madini, É. Bérard…) et que les doctorants travaillent aujourd'hui encore au sein d'un *Espace Jean Peytard*. Ce rayonnement intense, partant d'une structure de recherche de dimensions modestes et excentrée sur le plan géographique, contribue sans doute à former une communauté scientifique distincte, avec ses propres orientations conceptuelles et méthodologiques.

Dans les années 1960, enseignement universitaire, recherche et CLA sont encore confondus : mêmes personnes, mêmes locaux. Centre pionnier de l'enseignement de la linguistique, Besançon affiche des orientations scientifiques nettes : importance de la lexicologie et de la linguistique structurale en plein essor, création d'une approche nouvelle des études littéraires fondée sur la linguistique et la sémiotique, rapprochement avec les sciences formelles par le biais de l'informatique et des mathématiques[48]. Les noms de certains centres de recherche actuels témoignent de ces orientations : centre Jacques Petit, spécialisé en textologie et édition scientifique des textes, centre Lucien Tesnière, laboratoire de traitement automatique des langues, en hommage au précurseur de la linguistique structurale. La didactique des langues, balbutiante, a été « portée par les linguistes » à l'origine (Témoin 1), et ne constituait pas un champ distinct.

1.3.3 Développements et apports des années 1970

À ce premier terrain scientifique s'ajoute l'introduction de la psychanalyse, qui va entretenir « un dialogue privilégié avec les sciences du langage » (Témoin 1) à travers quatre

[48] Le mathématicien et logicien Yves Gentilhomme travaille aux côtés de Quemada et sera une figure de la recherche en linguistique.

chercheurs (tous anciens doctorants de J. Peytard) : Thomas Aron, qui développe des liens entre psychanalyse, linguistique et littérature[49], François Migeot, qui travaille sur la psychanalyse et la littérature, Philippe Scheppens (psychanalyse et sociologie) et Patrick Anderson (psychanalyse et philosophie de l'éducation). Cette conception psychanalytique du langage et du monde « a compté » à Besançon, elle « consonnait avec le paysage scientifique de l'époque » (Témoin 1). On constate ainsi une grande richesse des ancrages théoriques, qui tendent à orienter les recherches vers la dimension psychique du langage, l'étude des textes et l'analyse de discours, et à les garder à une relative distance des domaines comme l'enseignement et l'apprentissage des langues[50].

Dans le même temps le CLA poursuit son développement : à l'enseignement du FLE s'ajoute celui des langues étrangères : allemand, anglais, italien et espagnol, mais aussi arabe, russe, chinois et japonais. Le domaine de la formation professionnelle rencontre un certain succès. Des contrats sont signés avec Air France pour la formation en anglais de l'aéronautique du personnel naviguant, qui apportent de nouveaux fonds et permettent de nouveaux recrutements : on atteint vers 1975-78 le nombre d' « [...] environ 70 enseignants permanents et une vingtaine de personnels administratifs et techniques » (Basaille, *in* Cuq & Kahn, *dir.*, 1997 :109). Le centre devient un lieu emblématique de l'approche communicative[51] avec l'élaboration et la publication de la méthode *C'est le printemps* (Montredon *et al.*, 1976) qui rencontre un grand succès éditorial. Son avant-propos témoigne d'un point de vue idéologisé sur l'image de la société française proposée aux apprenants :

> Aussi, *C'est le printemps* n'est-il pas l'histoire d'une famille petite bourgeoise sans problèmes [...], mais une suite de situations mettant en scène de personnages divers, des gens de tous âges, des Français et même des étrangers vivant en France. (Montredon *et al.*, cité par Basaille, 1997 :109).

« *C'est le printemps*, marqué 'trop à gauche', a été longtemps interdit par le ministère », relate Témoin 3. Ce parti pris politique affiché dans une méthode de FLE peut surprendre aujourd'hui, mais il est représentatif des tensions qui traversaient le champ de l'époque. Un clivage idéologique sépare en effet la faculté des lettres, où l'influence du parti communiste est forte, et le CLA d'obédience « plutôt gauchiste et anarchiste » (Témoin 3). S'ajoutent à cette situation

[49] Il est à l'origine d'un axe de recherche : *Textes, lectures, interprétations.*
[50] À titre d'exemple, la lecture des titres des 106 recherches (thèses de troisième cycle, nouveau régime, doctorats d'état, habilitations à diriger des recherches) dirigées par Peytard semble en indiquer 26 consacrées à la didactique des langues ou au FLE. La majorité se répartit entre linguistique générale, linguistique comparée, sémiotique, littérature et linguistique, analyse du discours. Liste disponible à l'adresse http://jean-peytard.univ-fcomte.fr/download/jean-peytard/document/liste-chronologique-des-theses.pdf [consultée le 26/3/2020].
[51] Cette approche sera théorisée à Besançon par É. Bérard dans sa thèse de doctorat (1989) puis sa monographie (Bérard, 1991).

des tensions liées au décalage entre les deux institutions en termes de moyens : alors que, comme beaucoup d'universités provinciales, la faculté des lettres peine à faire face à la poussée démographique étudiante et travaille dans des conditions de surpopulation, le CLA, doté d'un budget autonome, fonctionne dans une relative abondance de biens matériels (équipements) et symboliques[52], en plus d'une importante dotation en personnels.

Dès lors, un fossé sépare donc les deux centres d'enseignement, pour des raisons scientifiques, politiques et matérielles. Si, d'une part, la circulation des étudiants et des enseignants d'un pôle à l'autre ne s'interrompra pas et sera même une source d'apports mutuels, la distanciation s'affirme et se structure au fil des mutations que connait le CLA.

1.3.4 Mues et évolutions, 1980-2000

Sur le plan institutionnel, une séparation physique et administrative est opérée entre la faculté des lettres, devenue unité de formation et de recherche (UFR), et le CLA. Ce dernier vit une période de flottement à la suite d'un changement de direction au début des années 1980, qui a pour conséquence un fort déficit budgétaire, le plaçant au bord de la faillite[53]. Cette extrémité est évitée par un renflouement de l'université ; en contrepartie, le ministère de l'éducation nationale mandate une inspection du centre d'une durée de trois mois, qui conclut à sa viabilité. Cette conclusion entraîne deux conséquences : les personnels enseignants sont progressivement titularisés, et le CLA est détaché de la Faculté des lettres pour devenir, en 1983, une composante de l'université.

Ravivées par cet épisode, les tensions avec la Faculté des lettres sont exacerbées par le soutien apporté par Edgar Faure, figure politique locale[54], au projet de dotation du CLA d'un site propre, à l'extérieur du centre historique, alors que les étudiants sont de plus en plus à l'étroit dans les locaux vétustes de la rue Mégevand. Faure réussira à impliquer l'État, la région et la ville dans le financement des nouveaux locaux, inaugurés en 1992 (Figure 8).

[52] Réputation hors des frontières, public international, missions de formation et d'expertise effectuées par les enseignants à l'étranger…

[53] Rappelons qu'à cette époque, le centre s'autofinance en quasi-totalité ; les personnels permanents, n'étant pas titulaires de la fonction publique, sont rémunérés sur le budget propre du CLA.

[54] Edgar Faure, plusieurs fois ministre puis président du Conseil sous la IVe République (années 1950), fut ensuite ministre de l'éducation nationale en 1968-1969. Il présida la région Franche-Comté de 1974 à 1988.

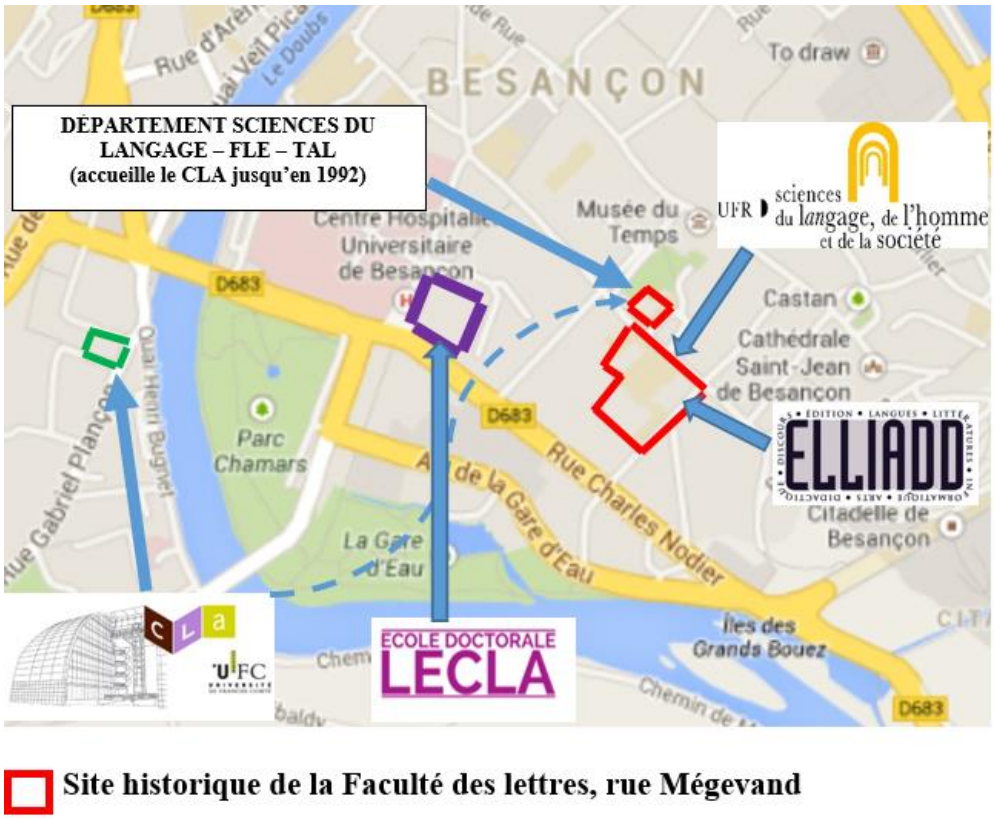


Figure 8 : Configuration institutionnelle et géographique des sciences du langage à Besançon, Université de Franche-Comté

Cependant, différents projets sont conduits conjointement par les deux unités pendant cette période ; en 1988 se tient un colloque sur le français universitaire intitulé *La pensée scientifique et ses discours*, organisé par le CLA, auquel participent des chercheurs de la Faculté des lettres (M. Woronoff, Y. Gentilhomme). En 1993 est réalisée pour le centre national d'éducation à distance (CNED) une méthode d'initiation à la prise de notes de cours universitaires, *Allons à l'Université*, (Kubié, Basaille, & Cesco, 1993) employant comme support des enregistrements de cours des différentes UFR bisontines.

C'est donc particulièrement la question de l'insertion universitaire des étudiants internationaux qui constitue un lien fort, une passerelle didactique franchissant le Doubs. Le CLA joue ainsi un rôle de piste d'atterrissage et de lieu d'acclimatation pour ces étudiants, avant qu'ils ne soient en mesure de s'inscrire à l'université. Leur accueil en vue de préparer un doctorat en sciences du langage est ancien, ainsi qu'en témoigne cet extrait d'un supplément à la revue *Le français dans le monde* :

> Un étudiant étranger ignorant totalement notre langue a la possibilité d'accomplir à Besançon un cursus complet le menant de l'apprentissage du français élémentaire (stages pratiques du C.L.A.B.) au doctorat de troisième cycle en Linguistique et enseignement du Français. Ce

> doctorat se prépare sous l'éminente direction de M. le Professeur Jean Peytard [...] (*L'Université et la ville de Besançon*, 1979 : III, non signé).

Inscrits dans le courant scientifique bisontin, les enseignants du CLA et de l'UFR[55] conçoivent donc, dès les années 1980, une approche didactique fondée non seulement sur la dimension linguistique et méthodologique mais aussi sur la prise en compte des discours universitaires[56], l'ensemble étant régi par les principes de l'approche communicative, puis, plus tard, de la méthode actionnelle. Un dispositif d'environ 80 heures d'enseignement nommé *Passerelle vers l'université* (PVU) met en œuvre ce projet. Articulé aux cours de FLE, il facilite l'insertion universitaire des stagiaires, assure une partie de l'activité du centre et contribue au recrutement de nouveaux étudiants et doctorants par l'UFR. Les doctorants peuvent revenir au CLA dans le cadre de la formation doctorale, afin de suivre soit une formation d'aide à la rédaction de la thèse, soit une formation permettant de présenter oralement sa recherche en anglais.

Plusieurs maîtres de conférences commencent leur carrière au CLA et la poursuivent à la Faculté des lettres. Les liens demeurent étroits, malgré les désaccords voire le « mépris [57]» (Témoin 3) témoigné parfois à un centre qui serait le lieu de la pratique pédagogique (conception de méthodes) et de l'argent (les cours y sont toujours payants).

1.3.5 Vers une forme d'équilibre entre institutions et disciplines

À ces convergences d'intérêts et de pratiques s'ajoute le public international du département de linguistique (où, en vertu d'accords entre le CLA, l'UFC et les autorités locales, entre dix et vingt étudiants malaisiens ont intégré chaque année la licence de sciences du langage après une période de mise à niveau au CLA jusqu'en 2018) et surtout de l'école doctorale. En effet, les doctorants issus d'autres systèmes représentent, selon les périodes, de 70 à 80% des effectifs. Cette proportion s'explique « en grande partie » par les contacts liés par le CLA avec le ministère, l'agence Campus France, ou les postes diplomatiques à l'étranger (attachés de

[55] Particulièrement Y. Gentilhomme, C. Le Ninan, M.-C. Albert, P.-H. Schmitt, Th. Lebeaupin. Voir, par exemple, Albert, (1983) ou (Lebeaupin, Le Ninan, & Schmitt, (1990)

[56] Une « littérature grise » (réflexions théoriques, programmes de cours, outils didactiques), est conservée à la médiathèque du CLA et témoigne de la production de cette époque (références accessibles sur le portail http://mediacla.univ-fcomte.fr/)

[57] Galisson (op.cit. : 91) ancien enseignant du CLA, écrivait en 1998 que l'ambition de la didactique des langues et des cultures « est de combler le fossé du mépris (et de la honte ?) qui sépare la théorie de l'action. » Il semble que son analyse corresponde au moins en partie à la configuration bisontine.

coopération universitaire, notamment) ainsi que la présence d'une structure de mise à niveau linguistique (Témoins 1 et 3).

Le croisement des différentes sources mobilisées fait ainsi apparaître un paysage scientifique marqué par une histoire locale plus ou moins récente, dont le résultat se retrouve dans une identité affirmée :

- Le caractère « appliqué » des sciences du langage, particulièrement net dans le champ de l'analyse du discours et de la didactique,
- La perte d'influence de la linguistique qui, à présent, se sent / est menacée, et continue à travailler sur la question des discours,
- Le « divorce » récent avec les sciences de la communication, qui sont maintenant en recherche d'autonomie, d'identité propre, alors qu'il s'agit de domaines très proches (Témoin 1).

Ces points semblent globalement concorder avec la présentation du laboratoire ELLIADD publiée sur le site de l'UFC selon laquelle les équipes sont rattachées « à des grands champs de la recherche en sciences humaines (Analyse de Discours en corpus, Arts de la scène, Histoire et archive littéraire des deux siècles passés, Linguistique et sémiotique, Didactique et FLE, SIC et numérique) [...] »[58].

On a vu comment les particularités locales avaient façonné une communauté, surtout dans la génération des enseignants titulaires d'une HDR, qui possède certains traits d'une famille : relations filiales avec J. Peytard, tensions internes liées à une histoire, dimensions restreintes. Davantage que dans une unité plus nombreuse et historiquement plus exposée aux entrées et sorties, les doctorants nouveaux venus doivent apprendre à observer les codes et les valeurs de cette communauté. C'est en cela, à nos yeux, que se justifie la prise en compte de l'historicité. Cette démarche permet de mieux comprendre les orientations du travail des doctorants, particulièrement de ceux qui viennent d'ailleurs. Avant de poursuivre, il nous semble nécessaire de présenter rapidement les protagonistes de cette étude et de préciser ce que nous chercherons à comprendre grâce aux chapitres suivants.

[58] http://elliadd.univ-fcomte.fr/pages/fr/menu3694/elliadd-presentation-19156.html [consulté le 19/10/17]

1.4 Un terrain, des personnes, des questions

Nous anticipons quelque peu sur les contenus du chapitre 4 afin de brosser à grands traits le cadre dans lequel se déroule cette recherche. Comme on l'a dit dans l'introduction générale, celle-ci prend comme objet le processus d'écriture de la thèse pour un groupe de doctorants internationaux inscrits en sciences du langage. Dans la configuration scientifique bisontine que nous venons de décrire, nous retracerons le cheminement de six personnes ayant accepté de partager un peu de leur travail et de leur vie pour permettre la réalisation de notre travail :

- **Rahma**[59] est Irakien. Il a conduit pendant quatre ans une recherche en linguistique arabe et en didactique du français langue étrangère.
- **Shafika** vient également d'Irak. Sa thèse, réalisée dans un temps très court, portait sur la linguistique comparée entre l'arabe et le français.
- **Li** est Chinois. Il réalise une recherche dans le domaine du traitement automatique des langues.
- **Abder**, doctorant égyptien, a travaillé en analyse de discours dans une perspective comparatiste consacrée aux médias des deux pays.
- **Paco**, venu du Pérou, a soutenu une thèse en traitement automatique des langues appliqué à la langue quechua.
- **Baha**, Libyen, consacre ses recherches à la linguistique arabe.

Ces personnes, âgées d'une trentaine à une soixantaine d'années, présentent des situations personnelles très variées : étudiants, parents d'enfants très jeunes ou déjà adultes, salariés, retraités. Elles sont encadrées par quatre enseignants-chercheurs inscrits en 7ème section du CNU :

- Dir.1[60] est spécialisé en traitement automatique des langues. Il a encadré dans sa carrière de nombreux doctorants internationaux.
- Dir.2 travaille entre autres dans les domaines de la linguistique et de la sémiotique. Il a soutenu sa thèse avec Jean Peytard.
- Dir.3 inscrit ses travaux en analyse de discours, analyse de récits et sociolinguistique. Sa thèse a également été dirigée par Jean Peytard.

[59] Les doctorants seront désignés par un pseudonyme évoquant leur origine culturelle et linguistique, qu'ils ont eux-mêmes choisi, à l'exception de Shafika. .
[60] Nous avons choisi de désigner ces quatre encadrants par une appellation dépersonnalisée, afin de nous focaliser sur leur seule activité scientifique.

- Enfin, les recherches de Dir.4 sont centrées sur la linguistique générale et la grammaire du français et de l'arabe.

Ces quatre directeurs de recherches travaillent tous depuis au moins quinze ans à Besançon, et nous semblent à la fois représentatifs et partiellement constitutifs du paysage scientifique bisontin caractérisé *supra* (p. 57). Ils construisent avec leurs doctorants des espaces de travail au sein desquels s'élabore la recherche formatrice que nous voulons observer. D'emblée, il apparaît que la confrontation de ces doctorants internationaux avec les exigences institutionnelles de leur recherche fait émerger de leur part différents types de questionnement, formulés lors de formations doctorales assurées par le CLA :

- en termes de mise en page de la thèse, de citations et de références, de volume total du travail,
- au niveau de la formulation des idées, de l'acceptabilité des énoncés, des choix lexicaux,
- en ce qui concerne l'architecture de la thèse, de la fonction de certaines parties comme le cadre théorique ou le cadre contextuel,
- et relatifs au pourquoi de ces différentes normes régissant leur travail, perçues comme artificielles voire contradictoires avec leur formation universitaire d'origine.

Ce sont ces questions, reprises à notre compte, qui guideront la suite de ce travail. Y répondre implique tout d'abord d'examiner le plus largement possible les différentes propositions déjà élaborées dans les champs de la recherche en didactique de l'écrit universitaire et de l'écriture de recherche, au-delà des seuls contextes francophones. De là, nous complèterons ce panorama de l'existant par des apports théoriques nécessaires à la prise en compte des spécificités de l'écriture de la thèse. Nous consacrerons un dernier temps de réflexion aux moyens de comprendre ce que l'on attend des doctorants en sciences du langage pour ce qui concerne leurs attitudes de recherche et leurs pratiques rédactionnelles. Nous nous pencherons enfin sur la nature et l'origine des obstacles qu'ils rencontrent dans leur travail.

On peut en effet postuler que, pour les doctorants qui participent à cette étude, la compréhension des enjeux et leur positionnement dans le triple cadre de la formation doctorale française, des sciences du langage et de l'espace bisontin ne constitue pas la moindre des difficultés. Cet ensemble contextuel étant posé, on se concentrera sur les étudiants aux prises avec l'acte d'écriture, et plus particulièrement avec l'écriture d'une thèse de doctorat, en consacrant un deuxième temps de ce travail à un tour d'horizon des propositions didactiques existantes afin d'indiquer par la suite les perspectives retenues pour mener à bien cette recherche.

Chapitre 2 : Origine et développement des travaux en didactique de l'écrit universitaire

2.1 Introduction

Écrire à l'université va-t-il de soi ? Dans un enseignement supérieur accueillant un public socialement et culturellement homogène, soumis à différents processus de sélection scolaire, la question ne se pose pas. Non seulement les nouveaux inscrits maîtrisent bien les codes rhétoriques et discursifs en vigueur dans l'enseignement secondaire, mais ils ont acquis une capacité d'adaptation leur permettant de se conformer rapidement aux usages de l'écrit dans leur nouvel environnement.

Cette situation (voir *supra*, p. 24 *sqq*) a été celle de l'enseignement supérieur européen, et, dans une moindre mesure, nord-américain, jusqu'au dernier tiers du XXe siècle. Bourdieu et Passeron rappelaient en 1970 qu'en France, au cours de la décennie précédente :

> [...] un fils de salarié agricole avait 1,2 chance sur cent d'entreprendre des études supérieures, et un fils d'industriel plus d'une chance sur deux. [...] à cette époque le système d'enseignement tendait à éliminer purement et simplement les enfants d'origine populaire de l'accès au niveau supérieur du cursus. (Bourdieu & Passeron, 1970 : 261)

On a vu qu'un ensemble de facteurs économiques, sociaux et politiques a profondément changé l'institution élitiste qu'était l'université pour en faire un lieu d'enseignement ouvert à des étudiants très différents en termes de parcours personnel et scolaire (Trow, 1972, Goastellec, 2014). Parallèlement, l'ouverture croissante des systèmes éducatifs à des flux d'étudiants non issus de l'enseignement secondaire local (Fabre & Tomasini, 2006) a posé rapidement la question de leur accueil, de leur insertion et de leur réussite.

La prise en compte de ces deux phénomènes – massification et internationalisation – est essentielle à la compréhension des enjeux liés à l'appropriation de l'écrit universitaire. Les universités doivent accueillir, dans des proportions variables, tout à la fois :

- un public résultant d'une mobilité interne : étudiants scolarisés dans l'enseignement secondaire local, précédemment orientés vers d'autres formations que l'université, pour

qui la langue d'enseignement est généralement la langue maternelle ou plus rarement une langue de scolarisation / langue seconde,

- et un autre public, issu d'une mobilité externe : étudiants scolarisés dans d'autres systèmes éducatifs, pour qui la langue d'enseignement est généralement une langue étrangère ou plus rarement une langue de scolarisation/ langue seconde.

Ces deux flux d'étudiants non-traditionnels se rejoignent dans leur maîtrise incomplète de l'écrit universitaire, mais divergent dans les causes de leurs difficultés. Pour tous, l'écrit universitaire est une clé de la réussite académique. Pour les étudiants, il y va de leur insertion professionnelle et sociale ; pour les universités, cette maîtrise détermine en partie la réalisation de leurs missions ainsi que leur image.

Face à ces mutations, les politiques publiques ont apporté des réponses très différentes, que ce soit au niveau national ou local, dans le cas d'universités autonomes et libres de leurs choix pédagogiques. La recherche en didactique de l'écrit universitaire s'est donc d'autant plus développée que cette question était jugée prioritaire, comme dans l'espace universitaire anglophone, ce qui explique l'antériorité de la recherche anglo-saxonne autour de la notion d'*academic writing*.

Plusieurs facteurs ont contribué à la prise en compte de la technicité de l'écriture et de la nécessité concomitante de l'enseigner dans les universités anglophones[61] : l'étendue géographique de cet espace[62] et le grand nombre d'étudiants accueillis ; par conséquent, la présence de nombreux étudiants dits *non-native speakers* au sein de ces établissements et la diversité des situations de contact entre l'anglais et d'autres langues ; des universités généralement payantes et concurrentielles, souvent privées, qui confèrent à l'étudiant un statut s'apparentant à celui de client, dont la réussite est une nécessité pour l'institution ; enfin une approche pragmatique des difficultés à résoudre, issue de la pensée philosophique initiée par Locke et Berkeley (voir *infra,* p. 131). C'est ainsi que la mise en place, au sein de l'université, de cours visant à l'appropriation d'une écriture répondant aux attentes académiques est très ancienne : ainsi que nous le rappelle la recherche de Bennett, une formation intitulée *Freshman Composition* :

[61] En cohérence avec notre problématique, il n'est question ici (et également plus loin au sujet de l'espace francophone) que des pays caractérisés par une forte mobilité entrante des étudiants : globalement les pays du Nord (voir *supra*, p. 5).

[62] États-Unis, Canada, Australie et Nouvelle-Zélande, Afrique du Sud, puis Singapour et Hong-Kong et plus récemment Royaume-Uni et Irlande.

> débuta à l'Université de Harvard en 1885, en réponse à l'intégration d'une plus grande diversité de nouveaux inscrits; outre les étudiants issus des élites traditionnelles, scolarisés en internat dans des cours privés, Harvard commença à accepter des étudiants issus des classes moyennes ayant reçu une éducation moins rigoureuse, dans des établissements publics. Afin de s'assurer que tous les étudiants étaient prêts et capables de s'impliquer dans le travail universitaire tout au long de leur cursus, le cours *English A* fut conçu pour donner aux étudiants une formation et une pratique intensives en communication orale et écrite, qu'ils pourraient ensuite réemployer dans les autres cours [63] (Bennett, 2011:22).

Le contraste est net avec la situation de l'espace universitaire francophone : France, Belgique wallonne et Bruxelles, Luxembourg, Suisse romande, Québec. Il est tout d'abord plus restreint géographiquement et a longtemps accueilli, pour la France et la Belgique, des étudiants internationaux essentiellement issus des élites francophones de l'ancien empire colonial pour qui le français était généralement déjà une langue seconde.[64] Par ailleurs, il donne à l'étudiant, dans des universités publiques presque gratuites, un statut de bénéficiaire d'un service[65] d'enseignement. Relativement conditionné par la tradition rationaliste cartésienne, cet espace a tendance à traiter les problèmes en fonction de grandes orientations et de priorités politiques. La question de la maîtrise de l'écrit dans l'enseignement supérieur, quand elle a commencé à se poser avec le phénomène de massification, a donc été abordée plus tardivement et difficilement que dans les universités anglophones[66], et l'a été particulièrement dans les contextes où des étudiants locaux non francophones devaient être accueillis (Québec, Wallonie-Bruxelles). La proposition très modalisée de Romainville en fournit une bonne illustration :

> Plus délicate enfin est l'initiation des étudiants au fonctionnement des discours académiques, mais des universités s'y essaient, par exemple, en invitant les étudiants à identifier explicitement les principales caractéristiques discursives des textes académiques, de manière à ce qu'ils sachent mieux les lire et les écrire (Romainville, 2004 :8).

---

[63] « began at Harvard College in 1885 in response to acceptance of a wider variety of incoming freshman; in addition to the typically elite students with boarding school and private educations, Harvard began accepting some middle-class students with less rigorous public educations. In order to ensure all students were ready and capable to engage in academic work throughout their university career, the English A course was designed to offer students intensive instruction and practice in oral and written communication which they could then carry forward to other classes ». Sauf mention contraire, les traductions sont de nous.

[64] Spaëth (2016 :7) souligne à ce propos que « même au moment qui paraît le plus abouti de la pédagogie coloniale en Afrique occidentale française (AOF) à la fin des années 1930, le français ne sera jamais une langue de scolarisation que pour les élites, alors qu'il était la seule langue d'enseignement. Senghor est emblématique de cette construction coloniale ».

[65] À titre d'exemple, la loi française parle de « service public d'enseignement supérieur ».

[66] Cette difficulté à admettre la nécessité d'un enseignement de l'écrit universitaire tout en déplorant les carences scripturales des nouveaux étudiants ne semble pas une spécificité de l'espace francophone ; à titre d'exemple, une lettre ouverte signée par 600 universitaires et scientifiques italiens (le 'groupe de Florence') début 2017 s'ouvre ainsi : « Il est évident, depuis de nombreuses années, qu'à la fin de leur parcours scolaire, trop de jeunes écrivent mal l'italien (…). Depuis longtemps les enseignants de l'université pointent du doigt les carences linguistiques de leurs étudiants (grammaire, syntaxe, lexique), avec des erreurs tout juste tolérables en CE2. Afin d'y remédier, quelques universités ont même mis en place des cours de rattrapage en langue italienne. » (http://gruppodifirenze.blogspot.fr/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html/ [consulté le 22/2/2017, notre traduction]

Cette double ligne de partage entre recherche anglophone et francophone d'une part, et publics locaux et extérieurs d'une autre, structurera notre tour d'horizon des réflexions et pratiques en didactique de l'écrit universitaire.

2.2 La recherche en langue anglaise : un objet, deux approches

Les réflexions théoriques et les pratiques conduites depuis plusieurs décennies, tant à Hong-Kong qu'à Sydney ou en Nouvelle-Angleterre autour des appellations *Composition Studies, Writing in the Disciplines (WiD), Writing Across the Curriculum (WAC), English for Academic Purposes (EAP), Systemic Functional Linguistic,* et *Academic Literacies* s'attachent toutes à faciliter aux étudiants l'appropriation d'un écrit conforme aux attentes académiques. Cependant, se dégagent à l'observation deux grands ancrages scientifiques ayant chacun un impact fort sur le déroulement de la recherche et la mise en œuvre d'outils didactiques. Nous suivrons dans ce sous-chapitre le guidage proposé par Wingate (2012) à travers les différentes démarches et orientations théoriques proposées par les didacticiens anglophones.

Prenant comme fondement de la réflexion le texte lui-même, un premier courant généralement qualifié de *text-oriented models* (Wingate, 2012 : 27) s'appuie sur les apports de la linguistique appliquée à la didactique de l'écrit pour faciliter l'apprentissage de l'écriture dans ses caractéristiques formelles. Dans cette optique, le sujet écrivant, sans être négligé, n'est pas au centre du questionnement, ce en quoi elle s'oppose à un second courant puisant dans les concepts et les méthodes de l'ethnographie, que l'on définit comme *arguing for more emphasis on "practice" rather than text (Ibid.)*. Il s'agit, dans ce cas, de considérer l'écriture comme un ensemble de pratiques socialement situées, indissociables des contextes dans lesquels elles se sont construites et qui leur donnent sens. Cette approche questionne donc le lien entre écriture et communauté(s) humaine(s), voit l'écrit comme outil d'élaboration et de pérennisation d'un statut social, et se voit comme instrument de remise en question de l'ordre social, ce qu'entendent Coffin & Donahue (2012 :1) par l'expression « *transformative agenda* ». Nous nous pencherons ici sur les apports et les limites de chaque courant, en tentant de distinguer ce qui concerne les publics de langue maternelle de ceux de langue seconde et de langue étrangère. Afin de clarifier les positionnements de ces courants entre eux, que ce soit en termes

d'opposition ou de complémentarité, nous en proposons une synthèse sous forme de tableau (Figure 9) réalisée à partir de l'article de Wingate (2012).

Focalisation	sur les textes				sur les pratiques
Approche	Fondée sur des textes généraux		Fondée sur des genres de textes		Ethnographique
Publics	locaux non spécialisés (1ère année d'université)	locaux spécialisés (2ème-4ème année)	Internationaux	locaux	locaux
Courants	***Composition Studies***	***Writing Across the Curriculum / Writing in the Disciplines (WAC/WID)***	***English for Academic Purposes (EAP)***	***Systemic Functional Linguistics (SFL)***	***Academic Literacies***
Lieux où ces courants sont enseignés	États-Unis	États-Unis, Australie	Tous pays anglophones (voir Jordan, 1997 ; 2)	Australie	Royaume-Uni

Figure 9 : Classement des courants didactiques relatifs à l'écrit universitaire dans le monde anglophone (adapté de Wingate, 2012)

2.2.1 La focalisation linguistique et textuelle

2.2.1.1 Les *Composition Studies* : apprendre à écrire

L'une des démarches didactiques les plus anciennes et institutionnalisées en matière d'écrit universitaire est celle des *Composition Studies*. Cette approche, née et développée aux États-Unis, est à l'origine de nombre de *writing centers* implantés encore aujourd'hui dans les universités américaines. Après un bref rappel terminologique, nous tenterons de comprendre pourquoi et comment ce type de cours est apparu, puis nous présenterons synthétiquement ses fondements théoriques et ses ramifications actuelles.

Soulignons d'emblée le double sens du nom anglais *composition* : le *Cambridge Dictionary*, qui le classe dans la section « anglais américain », précise qu'il s'agit de « ce que quelqu'un a créé ou écrit, en particulier un texte, une œuvre d'art, ou une musique ; l'acte de créer ou d'écrire quelque chose. [67] » Tout à la fois processus d'écriture et résultat de ce processus, il partage l'ambivalence du terme français 'rédaction', mais en plus du contexte scolaire qui caractérise le mot français, *composition* s'applique également aux travaux universitaires demandés aux États-Unis. Le syntagme *composition studies* (dorénavant CS) désigne donc le choix comme objet d'étude de ce double aspect de l'écriture en contexte universitaire, dans une perspective didactique.

Brereton (1996) a précisément décrit les circonstances ayant permis l'apparition de ce type de cours au sein de l'enseignement supérieur américain. Ces formations spécifiques sont contemporaines de la fondation des universités modernes au sortir de la guerre de sécession (1861-1865), dans un pays soucieux de former de nouvelles élites intellectuelles et de prendre part à l'essor de la recherche scientifique qui caractérise cette période en Europe. Il s'agit donc tout à la fois de refonder l'enseignement supérieur sur le modèle allemand, avec l'association systématique de la recherche et de l'enseignement, la spécialisation disciplinaire, la tendance à l'innovation plutôt qu'au conservatisme, l'introduction de cours optionnels[68], et d'ouvrir ses portes à un nouveau public[69]. Cependant, comme le remarque Brereton, l'application de ce modèle allemand s'accompagne d'adaptations nécessaires au contexte local :

[67] « Something that a person has created or written, esp. a text, a work of art, or a piece of music, or the act of creating or writing something ».
[68] Sur la création de l'université allemande et le rôle de Humboldt, voir *infra* p. 109.
[69] D'après Brereton (1996 :7), les inscriptions dans l'enseignement supérieur américain, relativement stables de 1850 à 1880, doublent entre 1890 et 1910, et doublent à nouveau vers 1920.

> Le modèle allemand ne comportait pas de rhétorique ; les Américains qui s'intéressaient aux études anglaises rentraient avec un doctorat allemand en philologie, pas en rhétorique. Par ailleurs, l'enseignement de l'écriture manquait ; les universités allemandes (de même que la plupart de leurs consœurs européennes) n'enseignaient tout bonnement pas la *composition*. Les étudiants apprenaient à écrire dans les niveaux inférieurs ; tous ceux qui obtenaient le précieux diplôme de fin d'études secondaires réussissaient une série d'examens écrits drastiques, et l'infime pourcentage de ceux qui continuaient à l'université étaient généralement des scripteurs assez compétents. [...] Par conséquent l'adoption du modèle allemand impliqua une rupture d'avec les anciens schémas, parmi lesquels figurait la position prévalente de l'éducation à la rhétorique, qui ne devait pas survivre au tournant du siècle[70] (Brereton, 1996 : 6).

S'il semble donc que le croisement de ces deux phénomènes, refondation de l'enseignement supérieur et volonté d'ouverture à de nouveaux publics, soit à l'origine de l'enseignement systématique de l'écrit universitaire chez les étudiants américains, il est plus difficile de décrire précisément les lignes théoriques qui en ont guidé l'élaboration. La linguistique est encore balbutiante vers 1865, et ses apports possibles à l'enseignement de la langue maternelle sont encore à montrer. Le principe fondamental de ce type de cours est d'amener les étudiants à rédiger des *essays* à partir de la lecture de textes littéraires. On considérait en effet que :

> l'écriture allait mieux quand les étudiants avaient quelque chose sur quoi écrire, et que l'enseignement le plus important qu'un département d'anglais puisse dispenser était la littérature anglaise. [...] Dans la plupart des cours basés sur la littérature, les étudiants lisaient une grande variété d'œuvres [...] anglaises : des poèmes, quelques pièces de théâtre [...] et écrivaient des essais critiques à leur sujet. [71] (Brereton, 1996 : 16).

Il s'agissait donc plus d'un cours d'entraînement à l'écriture par imprégnation/imitation de modèles littéraires que d'une formation aux techniques de l'expression écrite. Les contenus linguistiques et grammaticaux étaient ainsi d'autant plus nombreux que les étudiants présentaient des difficultés d'expression, faute de quoi la dimension littéraire prévalait.

Cependant, cette première initiative n'était pas sans poser un certain nombre de problèmes. Russell (1994) souligne le paradoxe que constituait l'apparition des cours de type *First Year Composition (FYC)* : si, d'une part, on souhaitait que l'enseignement de l'écriture relevât de la responsabilité de chaque enseignant[72], les FYC déchargeaient *de facto* les professeurs de ce

[70] "The German model did not include rhetoric; Americans interested in English studies came home with a German doctorate in philology, not rhetoric. And writing instruction was missing too; German (as well as most other European) universities simply did not teach composition. Students learned writing in lower schools; all who earned the coveted secondary school diploma passed a stringent series of written tests, and the tiny percentage who went on to university were usually quite competent writers. […] Thus the adoption of the German model meant the breakup of old arrangements, and among those arrangements was the very prominent scheme of rhetorical education that would not survive the century".

[71] "Writing worked best when students had something to write about, and that the most substantial thing an English department could provide was English literature. […] In the most common type of literature-based course students read a wide variety of English […] works: poems, some plays […] and wrote critical essays about them".

[72] "Faculty members and administrators have long agreed that every teacher should teach writing". (Les enseignants et responsables universitaires se sont longtemps accordés sur le fait que chaque professeur devrait enseigner l'écriture. Russell, 1994 : 4).

devoir. Non seulement l'enseignement de l'écriture académique se trouvait relégué hors de l'enseignement disciplinaire et réservé aux étudiants les plus inexpérimentés, mais il était assuré par des professeurs débutants voire non titulaires de leur poste (Russell, 1994). Tout concourait donc à la dévalorisation des FYC. Par conséquent, d'une part comme le rappelle Brereton (1996), la présence de ces cours montrait qu'on avait choisi d'enseigner l'écriture académique aux États-Unis beaucoup plus tôt qu'en Europe, de l'autre, cette formation témoignait d'une rupture avec l'écrit conçu comme allant de soi.

Les cours de type FYC, pensés dans le courant des *Composition Studies*, se sont progressivement développés aux États-Unis jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale. Phelps (in Enos, *ed*. 1996 : 124) situe au début des années 1960 la date de refondation des CS aboutissant aux pratiques encore mises en œuvre aujourd'hui. Trois facteurs, selon elle, ont convergé, donnant naissance à ce *new paradigm* : tout d'abord, une tradition d'enseignement universitaire orientée vers la formation du citoyen, la remédiation de problèmes liés à la littératie et la réponse aux besoins de la société et des étudiants ; ensuite, un regain d'intérêt pour la rhétorique, envisageant la *composition* comme héritière de la rhétorique occidentale classique ; enfin l'apport issu du développement des sciences humaines, comme la linguistique, la psychologie, les sciences de l'éducation, à l'étude du processus d'écriture. Russell (1994) en souligne les principales caractéristiques théoriques : il s'agit d'un dispositif didactique largement inspiré par des principes de remédiation, et sous-tendu par une conception d'un écrit transparent, compétence transversale à toutes les disciplines et acquise une fois pour toutes au début des études supérieures.

Ce portrait des *Composition Studies* serait pourtant incomplet sans les critiques et propositions de réformes dont elles font l'objet actuellement. Downs & Wardle (2007), dans un article publié dans *College Composition and Communication*, revue de référence des *Composition Studies*, ont essentiellement pointé trois insuffisances des cours de type FYC. À leurs yeux, il n'existe pas d'écriture universitaire universelle ; si l'on peut repérer des caractéristiques de cette écriture communes à plusieurs disciplines comme les pratiques de citation, ces caractéristiques sont réalisées différemment au sein de chaque discipline. La conception *learn-once / write-many* de l'écriture, qui suppose un écrit « de base », fait de micro-habiletés (*syntactic and mechanical concerns*), acquis une fois pour toutes, est également refusée. L'écrit est en effet indissociable de son contenu scientifique et du contexte dans lequel il est produit. Enfin, le postulat d'un transfert plus ou moins automatique et aisé de compétences scripturales acquises dans le cadre

des FYC vers des cours spécialisés de type *majors* relève d'« une supposition profondément enracinée et peu vérifiée empiriquement.» [73]

Les auteurs proposent de passer d'un cours d'écriture (*teaching how to write*) à un cours *sur* l'écrit (*teaching about writing*), considérant « les études de l'écrit comme un authentique champ disciplinaire, avec son contenu scientifique propre, auquel les étudiants doivent être initiés afin de changer leur conception de l'écriture et, *in fine*, leur façon d'écrire.[74] » (Down & Wardle 2007 : 553). Prenant appui sur la lecture initiale de textes de référence en didactique de l'écrit comme les travaux de Hayes & Flowers (1980), le cours propose aux étudiants de changer leur rapport à l'écriture, par exemple à travers la rédaction de textes réflexifs sur la construction de leur littératie. Selon les auteurs, ce type de formation intitulée *Introduction aux études de l'écrit*[75] permettrait une double articulation, à la fois avec les autres cours introductifs aux futures spécialités dispensés en première année (*Introduction à la chimie, à la philosophie*[76]) et avec les formations avancées à l'écrit se réclamant du courant WAC.

2.2.1.2 *Writing Accross the Curriculum* (WAC) / *in the Disciplines* (WID) : écrire pour apprendre

Russell (1994) ajoute à l'analyse de Phelps deux autres causes du renouveau des *Composition Studies* dans les années 1960 : le doublement des effectifs d'étudiants (de 3,6 à 8 millions) pendant la décennie ainsi que la différenciation croissante des disciplines universitaires, et par conséquent l'augmentation des différenciations linguistiques entre elles. Ces deux points auront des conséquences fortes sur l'enseignement de l'écrit aux États-Unis : dans ce contexte de diversification des champs disciplinaires, était-il encore tenable de concevoir l'écriture comme une compétence transversale ? Par ailleurs, l'ouverture de l'enseignement supérieur à un public beaucoup plus large, dépourvu du capital culturel des étudiants traditionnels, conduit à partir des années 1970 à une baisse des performances en expression écrite amplement relayée par la presse[77]. Cette *Literacy Crisis* donne lieu à une remise à plat des pratiques didactiques (Russell, 1994), globalement orientée vers un traditionnel retour aux fondamentaux comme l'enseignement de micro-habiletés, mais localement des chercheurs réfléchissent à une autre

[73] "A deeply ingrained assumption with little empirical verification" (Downs & Wardle, 2007 : 556).
[74] « Writing studies is a discipline with content knowledge to which students should be introduced, thereby changing their understandings about writing and thus changing the ways they write."
[75] "Intro to Writing Studies" (Downs & Wardle, 2007 : 553).
[76] "Intro to Chemistry or Intro to Philosophy". (Downs & Wardle, 2007 : 554).
[77] En 1975 la une du magazine *Newsweek* titrée *Why Johnny Can't Write*, (Sheils, 1975) ouvrait sur un dossier consacré à cette question.

perspective. On tente en effet de comprendre comment le langage, en tant qu'outil, est employé dans l'apprentissage et, partant, on conçoit davantage l'écriture comme un mode d'apprentissage (Emig, 1977) [78].

Cette double prise de conscience : diversification épistémologique et fonction heuristique de l'écriture, est à l'origine du courant appelé *Writing Across the Curriculum* (WAC)[79]. Il opère un déplacement fondamental entre apprendre à écrire *(Learning to Write)* et écrire pour apprendre *(Writing to Learn)*. Partant du constat que « chaque discipline a sa propre épistémologie et son propre discours qui la distingue des autres [80] » (Thaiss, 2001 : 313), il postule l'impossibilité de concevoir un écrit transversal à toutes les disciplines universitaires et préconise une démarche didactique non pas *ancrée dans* plusieurs disciplines, ce qui est la marque distinctive du courant *Writing in the Disciplines* (WID), mais *circulant entre* les différentes disciplines universitaires. Cependant, c'est l'existence même d'une écriture située dans ces disciplines qui donne sa raison d'être au courant WAC. Comme Thaiss (2011) le résume subtilement et non sans humour « sans le *dans*, il y a peu d'espace pour le *à travers*. Ou, pour donner une réponse différente à la vieille question *Pourquoi la poule a-t-elle traversé la route ?* – parce qu'il existait un autre côté ». [81]

Sur le plan théorique, Russell souligne que ce courant puise

> dans une discipline naissante [fondée sur] la rhétorique et la *composition* [...], en dehors des départements de [sciences de l'] éducation et des études littéraires traditionnelles. [...] Après un siècle de marginalisation, l'étude de l'écrit était considérée comme une activité intellectuelle sérieuse. [...] Pour les universitaires participant aux programmes WAC, [...], l'écrit ne pouvait plus rester si facilement transparent, que ce soit dans leur pédagogie ou dans leurs recherches personnelles[82] (Russell, 1994 :18).

Autrement dit, l'enseignement de l'écriture académique ne repose plus uniquement sur des pratiques inspirées de démarches empiriques de remédiation, mais sur une démarche nouvelle dans ce contexte : l'application à l'enseignement de l'écrit-langue maternelle des

[78] *Writing as a Mode of Learning* est un article de six pages, inspiré entre autres des théories de Piaget, Vygotski et Dewey, et plaidant pour une conception de l'écrit comme moyen d'apprentissage et non comme fin en soi.
[79] Pour une analyse poussée du sens de ces trois termes en anglais, voir Thaiss (2011), notamment pour la distinction entre *across* et *throughout*, le premier terme connotant une dynamique, un déplacement n'impliquant pas de profondeur, d'où la faveur dont jouit le syntagme WAC, qui ne suppose pas la connaissance approfondie d'une discipline. On peut proposer une traduction comme *Pour une écriture itinérante dans le savoir*.
[80] "each discipline has its own distinctive epistemology and discourse".
[81] "Without the 'in' there is little argument for the 'across'. Or, to give a different answer to the old question, 'Why did the chicken cross the road ?' – because there really was another side" (Thaiss, 2011: 313).
[82] "on an emerging discipline of rhetoric and composition […], outside education departments and traditional literary study. […] After a century of marginalization, the study of writing could be viewed as a serious intellectual activity. […] for the faculty members participating in WAC programs, […] writing could not so easily remain transparent, either in their pedagogy or in their own research".

apports de la linguistique, ce qui contribue à l'essor de la linguistique appliquée. L'acquisition de l'écrit acquiert ainsi le statut d'objet de la recherche scientifique, ce qui assoit la légitimité des chercheurs tournés vers ces questions.

Les cours inspirés du courant WAC se répandent et se pérennisent dans les années 1980[83], se concentrant sur quatre spécificités de l'écrit académique 'non généraliste' (Thaiss, 2011 : 311), à savoir qu'il est sous-tendu par une épistémologie propre à sa discipline, il a son propre lexique et ses propres objectifs, et enfin il prépare l'étudiant à des usages de l'écrit spécifiques à un champ professionnel. Globalement, les universités américaines proposent donc d'abord des formations de type FYC à leurs nouveaux étudiants, puis passent à une offre de type WAC pour les dernières années du niveau *undergraduate*.

2.2.1.3 Le domaine de l'*English for Academic Purposes* (EAP)

Courant didactique majeur, dont s'inspirent les pratiques d'enseignement observées dans l'ensemble des systèmes universitaires anglo-saxons, l'EAP (*English for Academic Purposes*) est également, dans notre tour d'horizon, le seul à viser spécifiquement les étudiants internationaux. Il apparaît comme clairement structuré et constitué institutionnellement, avec des auteurs de référence comme Swales, Hyland, Flowerdew, Hamp-Lyon, une série de monographies fondatrices (Jordan, 1997; Flowerdew & Peacock, 2001; Hyland, 2006; Hyland & Shaw, 2016), des réseaux d'enseignants spécialisés comme la *British Association of Lecturers in English for Academic Purposes* (BALEAP), et une revue consacrée à ce domaine, le *Journal of English for Academic Purposes*, fondé en 2002.

Nous appuyant sur des travaux rétrospectifs (Swales, 2001; Hyland & Hamp-Lyons, 2002), nous montrerons en quoi ce courant, initialement ancré dans le champ de la linguistique générale et formelle, a tenu compte des transformations socio-politiques des environnements universitaires anglo-saxons en s'ouvrant progressivement à des questionnements et des concepts issus de différentes disciplines contributoires.

Swales (2001) rappelle comment l'EAP a émergé de la convergence de recherches menées à la fin des années 1960, au moment où se développent au Royaume-Uni de nouvelles universités pour qui l'ouverture aux étudiants étrangers représente une source appréciable de financements.

[83] « Une enquête de 1988 portant sur l'ensemble des 2735 établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis et au Canada a constaté que, sur 113 réponses, 427 (38%) offraient des cours de type WAC, et que 235 de ces cours existaient depuis trois ans ou plus ». " A 1988 survey of all 2,735 institutions of higher education in the United States and Canada found that, of the 1,113 that replied, 427 (38 percent) had some WAC programs, and 235 of these programs had been in existence for three years or more*"* (Russell, 1994: 17).

Parallèlement, les nouveaux états asiatiques et africains issus de la décolonisation britannique doivent former de nouveaux cadres et dirigeants ayant l'anglais comme langue de travail (Flowerdew & Peacock, 2001 :10) bien que *non native speakers* (NNS). Ils rejoignent le flux croissant d'*overseas students* dans les universités britanniques, dont l'insertion questionne les chercheurs dans les domaines de l'enseignement de l'anglais (*English Language Teaching*, ELT). Différents travaux envisagent alors la description linguistique de l'anglais scientifique et/ou universitaire (Crystal & Davy, 1969; Huddelston, 1971), et plus tard les moyens d'intégrer leurs résultats à des démarches d'enseignement visant ces étudiants (English Teaching Information Centre [ETIC], 1975; Heaton, 1975). Si ces premières publications établissent une parenté entre EAP et *English for Specific Purposes* (ESP), le schéma proposé par Hutchinson & Waters, (1987) montre une articulation entre ces différents sous-champs propre à la recherche anglophone (Figure 10).

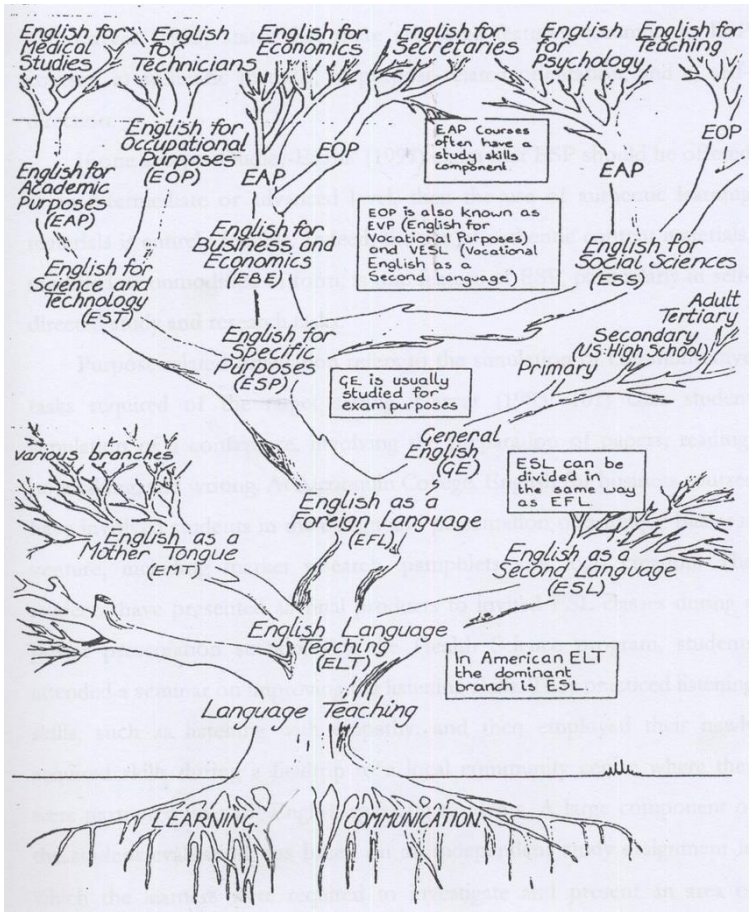


Figure 10 : Arbre de l'enseignement de la langue anglaise

(Hutchinson & Waters 1987 : 17)

On constate i) la configuration claire de l'EAP dans le champ de l'anglais enseigné comme langue étrangère et ii) le distinguo opéré dans l'ESP entre anglais *academic*, correspondant à

l'acquisition de « compétences de communication en anglais requises en vue d'études au sein de systèmes éducatifs formels[84] », et anglais *occupational* (EOP) adressé aux contextes professionnels, et ce sans que l'un découle de l'autre. L'ESP, dans cette configuration, réunit les contextes d'enseignement à des publics universitaires et professionnels tout en laissant à l'EAP et à l'EOP leurs propres spécificités méthodologiques. Sur le plan des ancrages théoriques, Swales repère trois périodes successives.

- Les origines, jusqu'au début des années 1980, inspirées par la linguistique générale et formelle avec les travaux de Bloomfield, puis de M.A.K. Halliday, qui postulent la transparence du discours académique, sa traductibilité quasi-mécanique d'une langue à une autre, et donc la facilité d'apprentissage permise par une approche linguistique des écrits considérés dans leur seule dimension textuelle.
- L'ouverture vers une linguistique enrichie par des apports pluridisciplinaires (1980-2000), marquée par une émancipation vis-à-vis des premiers ancrages, la prise en compte de la notion de *genres de textes* situés dans un contexte et une histoire, et convoquant les concepts de la rhétorique contrastive. Le point de vue sur l'écriture scientifique s'enrichit également de la réflexion des sociologues des sciences (Latour & Woolgar, 1988), et des travaux de Bakhtine sur l'intertextualité. La dimension sociale et interconnectée de cette écriture est ainsi soulignée, et les faits scientifiques sont davantage perçus comme « socialement et rhétoriquement construits » (Swales, 2001 :48). Cependant, cette ouverture à la sociologie et à la critique littéraire ne remet pas en cause l'ADN profondément linguistique de l'EAP, dans la mesure où, jusqu'à aujourd'hui, les articles publiés continuent à « formuler leurs assertions sur les discours à travers des données textuelles quantitatives et / ou une illustration détaillée et rigoureuse, d'ordre linguistique[85] » (Swales, 2001 : 50).
- La focalisation sur les caractéristiques des discours scientifiques (depuis 2000) : les questions syntaxiques comme l'emploi des temps dans les différents types de textes sont délaissées au profit de l'étude de savoir-faire transversaux comme l'insertion de citations, la modalisation ou les annonces[86]. Dans cette perspective encore très textuelle,

[84] "communication skills in English which are required for study purposes in formal education systems" (ETIC, 1975, cité par Jordan, 1987 : 1).
[85] "to make their discoursal claims via quantitative textual data and / or detailed and rigorous linguistic exemplification".
[86] La validité de cette présentation de 2001 se vérifie dans la consultation du sommaire de la dernière livraison du JEAP (mars 2020). Quatre articles traitent de savoir-faire transversaux (un relatif à l'écriture scientifique : *The rhetorical functions of syntactically complex sentences in social science research article introductions*, trois à l'écriture universitaire : *The expression of obligation in student academic writing, Transfer and transformation in*

> l'appropriation de l'écriture scientifique passe par la maîtrise de genres de plus en plus complexes. Cependant, on voit émerger de nouvelles problématiques, comme la remise en cause de l'entrée dans l'écrit universitaire en tant que processus cumulatif au profit d'une conception en tant qu'acculturation disciplinaire, succession d'ajustements, négociations, nouveaux départs. Certains chercheurs comme Pennycook interrogent quant à eux le bien-fondé des démarches de transmission des normes rédactionnelles scientifiques anglo-saxonnes : dans quelle mesure les didacticiens peuvent-ils contribuer à cette diffusion sans remettre en question la domination scientifique sous-tendue par la tendance hégémonique de l'anglais dans le champ scientifique à l'échelle mondiale ? La recherche s'est en effet considérablement élargie géographiquement et culturellement, passant d'un cercle d'universitaires essentiellement britanniques puis américains à des travaux issus de l'ancien empire colonial (Australie, Malaisie, Hong-Kong) et actuellement d'universités partiellement anglophones européennes (Finlande, Pologne, Allemagne, Norvège…), sud-américaines ou africaines.

On constate ainsi le passage progressif de références théoriques essentiellement linguistiques et textuelles à des ancrages d'abord discursifs, puis liés aux questions de genres de textes et de rhétorique textuelle, pour s'orienter de plus en plus vers la dimension sociale de l'écriture, ce dont témoigne le succès du concept de *literacy* dans le JEAP. Cependant, si Swales fixait en 2001 comme horizons de recherche la construction historique et sociale des normes de l'écrit scientifique et l'émergence d'une prise de conscience rhétorique (*rhetorical awareness*), lesquels occupent toujours l'agenda des chercheurs, les fondements épistémologiques de l'EAP ne s'ouvrent qu'à la marge à la perception des textes à travers leurs enjeux sociaux, politiques et anthropologiques.

2.2.2 La focalisation ethnographique : les *Academic Literacies*

Si le Royaume-Uni partage avec les États-Unis une langue et un arrière-plan conceptuel sous-tendu par la philosophie empirique et pragmatique, ainsi que par le protestantisme, sur le plan institutionnel, ses universités ont suivi une évolution beaucoup plus proche de celles du continent. Petitclerc (2014) rappelle comment les autorités britanniques n'ont décidé qu'en

multilingual student writing, et *Supporting genre instruction with an online academic writing tutor: Insights from novice L2 writers*). Un seul, *The pronoun this as a cohesive encapsulator in engineering semi-popularization articles written in English*, prend pour objet la dimension linguistique de l'écrit de recherche.

1963 l'ouverture des universités, jusque-là extrêmement élitistes, à un plus grand nombre d'étudiants, ceux-ci ne représentant alors guère plus de 4% d'une classe d'âge, et comment cette proportion n'a dépassé les 15% qu'au début des années 1980.

Dans le contexte socio-politique britannique fortement conflictuel des années 1970 (*Ibid.*), marqué par des velléités accrues de justice sociale, on peut former l'hypothèse selon laquelle le développement du courant didactique des *Academic Literacies* est animé d'une double volonté : décrire les processus à travers lesquels se réalise une insertion universitaire réussie, et faire profiter les étudiants issus des milieux jusque-là exclus de l'université des fruits de ces recherches. Coffin & Donohue semblent proche de ce point de vue dans leur présentation du courant des *Academic Literacies* qui

> a mis en avant la nécessité d'interroger et soumettre à la critique les processus socioculturels dans lesquels les textes universitaires sont situés. Une notion clé que les AL emploient pour sous-tendre leur approche est celle de la conception de l'écriture comme 'pratique' autant que comme 'texte'. Dans une synthèse esquissant l'état de la recherche des AL dans les années 2000, Lillis et Scott (2008) identifient explicitement la focalisation sur les pratiques plus que sur les textes comme une caractéristique révélatrice des AL. Ce déplacement de focalisation des textes vers les pratiques est corrélé à l'objectif de transformation propre à l'approche des AL[87] (Coffin et Donohue, 2012 : 1).

Concernant l'ancrage théorique et méthodologique de ce courant de recherche, nous nous référons à la synthèse de Delcambre, qui précise que les AL ont adopté

> une méthodologie ethnographique, pour comprendre le terrain spécifique que représente l'université, d'où son nom, *Academic Literacies*, où le –s pluriel est particulièrement revendiqué […] comme signal que la littéracie a toujours à voir avec des pratiques sociales et culturelles de lecture et d'écriture dans des contextes particuliers, plutôt qu'avec une activité cognitive individuelle (Delcambre, 2012 : 29).

Selon Coffin et Donahue (2012), deux démarches sont privilégiées dans l'élaboration d'outils didactiques visant à l'amélioration à l'écrit des étudiants, natifs comme allophones : i) l'entretien approfondi avec l'étudiant, destiné à la compréhension du lien entre ses pratiques d'écritures et son parcours de littératie (*literacy history*), ainsi qu'à la mise au jour de sa conception de l'écrit académique en lui faisant commenter ce type de texte (*talk around text*) et ii) l'analyse d'un corpus de données comprenant différents documents prescriptifs et normatifs institutionnels relatifs à l'écrit académique, complétés par des observations directes, un journal

[87] "Academic Literacies has promoted the need to interrogate and critique the socio-political processes in which academic texts are situated. A key notion which is used in Academic Literacies to underpin its approach to critique is the representation of writing as "practice" as well as "text". In a position paper outlining the state of Academic Literacies research in the 2000s, Lillis and Scott […] explicitly identify a focus on "practices" over "texts" as a defining feature of Academic Literacies. This shift of focus from texts to practices is associated with the "transformative" agenda of an Academic Literacies approach ».

de terrain ou des photographies, l'ensemble permettant de voir ce que l'institution demande en termes de « discours et cadrages épistémologiques ». On voit donc à la lecture de ce qui précède que cette approche, située dans le droit fil des recherches ethnographiques, se distingue clairement des démarches fondées sur l'analyse du texte, situées dans une filiation linguistique.

Cette riche tradition anglophone de recherches et d'élaboration de dispositifs didactiques est traversée, comme on l'a vu, par des lignes de partage historiques, théoriques et méthodologiques. Elle est fortement sous-tendue par des contextes

- politiques : volonté plus ou moins tardive d'ouverture de l'enseignement supérieur,
- historiques : situations de re-construction des structures éducatives, de rivalités entre états, de crise,
- philosophiques : approche pragmatique ou rationaliste des questions d'éducation
- ou économiques : enseignement payant ou quasi-gratuit et, conséquemment, statut de l'étudiant au sein de l'institution.

Sa vitalité est attestée par l'existence d'associations professionnelles de spécialistes (*European Association for Teaching Academic Writing*, *British Association of Lecturers in English for Academic Purposes*, qui organisent régulièrement des congrès sur ces thèmes), de revues focalisées sur les questions de didactique universitaire (*Higher Education Research & Development*, *Studies in Higher Education*, *Teaching in Higher Education*…) ainsi qu'en langue sur objectifs universitaires (*Journal of English for Academic Purposes*). On tentera de montrer ci-après comment cette profusion d'activité scientifique et de publications (dont il convient de rappeler à quel point elle est liée à la nécessité ancienne pour les enseignants, en Amérique du nord puis dans l'ensemble du monde anglophone, de publier régulièrement des travaux pour mener à bien une carrière universitaire) a été diversement reçue, adaptée et transférée dans le champ de la réflexion francophone, en fonction des situations géographiques, linguistiques et politiques.

2.3 Le parcours spécifique de la recherche francophone

Si des besoins analogues à la situation rencontrée par les universités anglo-saxonnes se sont manifestés dans l'enseignement supérieur de langue française, les choix didactiques se sont orientés principalement vers deux approches. On distingue d'une part celles qui, dans le

contexte d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère, se sont inspirées de la didactique de la langue de spécialité, et d'autre part, dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de la langue maternelle, les approches qui se réclament d'une démarche discursive et ethnographique. Après avoir présenté ces deux courants didactiques, on se penchera sur le cas particulier de l'écriture doctorale, en tentant de situer les chercheurs qui se sont intéressés à cette question.

2.3.1 L'élaboration d'une didactique de la langue à visée professionnelle

Bien que les approches développées à partir des années 1960 n'aient généralement pas concerné l'enseignement de l'écrit de manière spécifique, il est nécessaire d'en retracer rapidement l'évolution, dans la mesure où elles ont permis l'élaboration de démarches importantes pour notre questionnement.

Il nous semble utile de rappeler que l'élaboration de méthodes d'enseignement du français dans un but (professionnel, académique ou autre) précis se réalise dans un contexte, celui de l'après-guerre, marqué par le déclin de l'influence française au niveau international. En effet, dominées politiquement et économiquement par les États-Unis, la France et la Belgique perdent progressivement leurs colonies asiatiques puis africaines en deux décennies. Le recul consécutif du français face à l'anglais correspond parallèlement à la construction du français langue étrangère en tant que champ didactique. Cependant, cet enseignement d'un français, que l'on qualifiera de général, montre ses limites dans un monde où l'apprentissage de cette langue n'est plus seulement le fait d'élites intellectuelles et de publics scolaires. L'accroissement de la mobilité physique, pour des raisons économiques, professionnelles ou universitaires, requiert de nouveaux types de formations linguistiques plus courtes, plus ciblées et au coût plus modéré. Face à cette situation nouvelle émerge en France une diplomatie culturelle et linguistique qui promeut de nouvelles méthodes d'enseignement du français afin de maintenir l'influence hexagonale à l'étranger. Trois courants didactiques se succèdent des années 1960 aux années 1980.

Le français scientifique résulte du projet de maintenir l'attractivité de la recherche scientifique française sur le plan international, particulièrement face au prestige considérable qu'acquièrent l'Union Soviétique et les États-Unis dans ce domaine, dont l'une des conséquences est la

captation croissante du flux d'étudiants et de chercheurs des pays du Sud[88], qui précédemment partaient étudier en Europe. On cherche à aplanir la difficulté que représente la connaissance insuffisante du français chez les scientifiques étrangers par une approche lexicale, permise par l'établissement de listes de vocabulaire scientifique et technique et de dictionnaires spécialisés. Cette démarche vise prioritairement des activités cohérentes avec le courant dominant à l'époque, c'est-à-dire les méthodes structuro-globales audio-visuelles, reposant sur la primauté de l'oral sur l'écrit, une faible importance donnée à l'expression écrite, et une démarche quelque peu répétitive et mécanique dans l'enseignement des langues. L'accent est donc mis sur l'apprentissage systématique de listes lexicales.

Plus précisément destinée au public universitaire est l'approche connue comme français instrumental. Elle est développée dans les années 1970 dans les pays d'Amérique latine, dans une volonté d'ouverture des universités à l'espace académique francophone, destinée à se distancier de la tutelle étasunienne et en l'absence de pôles scientifiques luso/hispanophones conséquents. Fondée sur la proximité linguistique du français, cette démarche propose un accès aux textes scientifiques par un travail de repérage lexical, textuel et thématique. Elle est donc centrée sur les compétences de compréhension écrite.

Enfin, dans la deuxième moitié des années 1970, la baisse des ressources financières dans un grand nombre de pays, liée à la crise économique mondiale, conduit à une demande accrue d'efficacité en un minimum de temps dans les formations linguistiques. C'est ainsi que s'opère un déplacement essentiel dans la conception des cours de français spécialisés avec l'apparition du français fonctionnel. Porcher (1976) en a défini le principe fondateur : il s'agit de concevoir la formation non plus autour de l'objet d'enseignement (la langue, le lexique, les textes) mais autour des besoins de l'apprenant. Ce courant bénéficie des apports de la recherche avec l'emploi de nouveaux concepts comme les situations de communication, les actes de langage, ou la question de l'authenticité des documents supports. Il est progressivement repris et théorisé au début des années 1980 sous l'appellation qu'on lui connaît aujourd'hui, celle de français sur objectifs spécifiques (FOS).

Mourlhon-Dallies, retraçant l'évolution de la didactique des langues « à visée professionnelle », souligne à propos du FOS qu' « il s'agit d'un calque de l'ESP (English for Specific/Special Purposes) » (2008 : 51), indiquant ainsi la dette des didacticiens francophones envers l'approche

[88] On peut citer, à titre d'exemple, la création en 1960 à Moscou de l'Université de l'Amitié entre les Peuples (UDN-Lumumba) ayant vocation à former de nouvelles élites intellectuelles dans les pays récemment décolonisés.

définie et théorisée par Hutchinson et Waters. Les chercheurs britanniques rappellent l'intuition à l'origine de l'ESP : la réflexion didactique

> se détourna de la définition des caractéristiques formelles de la langue pour explorer les manières dont elle est effectivement utilisée dans la communication réelle […]. Une des découvertes de cette recherche fut de constater que la langue que nous parlons et écrivons varie considérablement, et de nombreuses façons, d'un contexte à l'autre. [...] Ces idées s'associèrent naturellement au développement des cours d'anglais pour ces groupes d'apprenants spécifiques. L'idée était simple : si la langue varie d'une situation à l'autre, il devrait être possible d'en déterminer les caractéristiques, puis d'en faire la base du contenu d'apprentissage [89] (Hutchinson & Waters, 1987: 7).

Ce passage contient en germe la procédure didactique connue sous le nom de démarche FOS, similaire à celle que prescrit l'ESP. Une phase d'analyse des besoins d'apprentissages, conduite par la comparaison entre le référentiel de compétences langagières nécessaires à l'activité professionnelle et les connaissances des apprenants, permet d'élaborer une liste d'objectifs d'enseignement/apprentissage qui sont réalisés par des activités ancrées dans le contexte professionnel visé, et s'appuyant sur des documents authentiques collectés dans ce même contexte. Généralement, ce type de cours est mis en œuvre à destination d'un public adulte, déjà formé professionnellement, dont les besoins en langue étrangère sont clairement identifiés, et sur une durée relativement courte. Le FOS s'est rapidement imposé comme un sous-champ didactique du FLE, en témoigne l'abondante production éditoriale de manuels spécialisés en français de l'hôtellerie, des affaires, médical, etc.[90]. L'ouvrage de Mangiante et Parpette (2004) en a posé clairement les fondements et la méthodologie.

Soulignons ici l'importance représentée par le singulier de l'expression « objectif spécifique » dans cette démarche. Pour les deux chercheurs, cette particularité n'est pas un détail, mais marque la distinction entre une approche fondée sur l'offre et sur la demande. La première, relevant davantage du français de spécialité, correspond aux propositions didactiques visant un public relativement large, non prédéfini, et, par conséquent, la réalisation de plusieurs objectifs. La seconde, en revanche, constitue une réponse à une demande précise, sous forme de dispositif de formation, et entend parvenir à un objectif identifié grâce à une analyse des besoins.

[89] "shifted attention away from defining the formal features of language usage to discovering the ways in which language is actually used in real communication […]. One finding of this research was that the language we speak and write varies considerably, and in a number of different ways, from one context to another. […]. These ideas married up naturally with the development of English courses for specific groups of learners. The idea was simple: if language varies from one situation to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then to make these features the basis of the learner's course".

[90] On peut se reporter, à titre d'exemple, à la liste de méthodes proposée par France Éducation International (anciennement Centre International d'Etudes Pédagogiques) : https://www.ciep.fr/sites/default/files/repertoire-methodes-fos.pdf [consulté le 27/03/2020].

Rapidement, cependant, des doutes ont été formulés quant à cette démarche. Richterich a notamment souligné la place centrale donnée à la notion d'analyse des besoins. Or, remarque subtilement l'auteur, « le manque de quelque chose ne peut être ressenti qu'en fonction de l'idée qu'on se fait du non-manque ou de l'expérience qu'on en a déjà eu. » (Richterich, 1979: 55). Par conséquent, que la définition des besoins d'apprentissage incombe à l'apprenant, à l'enseignant ou au concepteur de la formation, elle ne saurait pleinement remplir sa fonction heuristique, dans la mesure où l'on ne peut identifier que les besoins que l'on connaît déjà. Dans ces conditions, cette analyse ne peut qu'induire en erreur :

> on ne va pas adapter des contenus et des démarches pédagogiques aux besoins de l'apprenant, puisqu'il n'en *a* pas, mais à l'idée que s'en fait, *a priori*, un auteur de manuel, un éditeur, un enseignant, une institution de formation. Le fait même de vouloir révéler et connaître les besoins d'un individu est déjà, en soi, un moyen de le manipuler (*Ibid.*, soulignements de l'auteur).

Prenant le contre-pied de la démarche habituellement prescrite, Richterich propose de « reconnaître d'abord le ou les objectifs d'un apprenant, ou l'idée, la représentation qu'il s'en fait, pour ensuite repérer ce qui lui manque pour le ou les réaliser. » (*Ibid*.) Il s'agit alors de passer d'une démarche très technique, marquée par une conception quelque peu marchande et utilitariste de la formation en langue étrangère, à une posture plus respectueuse du sujet apprenant, dans laquelle nous nous inscrivons :

> On ne tentera plus de définir et de classifier des "besoins", mais on exploitera les données obtenues [par une enquête préalable visant à saisir le contexte de la formation dans sa globalité et non selon les seuls "besoins" langagiers] pour prendre des décisions et organiser un enseignement/apprentissage (Richterich, 1979 : 56).

Les doutes et propositions méthodologiques de Richterich n'ont pas fait consensus, et c'est une conception plus technique qui a prévalu dans l'élaboration du FOS à partir des années 1980. Il en résulte que les dispositifs didactiques se réclamant du FOS sont aujourd'hui extrêmement cadrés, dans le temps, dans leurs buts et leurs contenus, dans la mesure où toutes ces données sont clairement fixées avant la formation, en réponse à l'attente d'un commanditaire, qu'il s'agisse d'un employeur ou d'un centre de formation professionnelle. C'est à partir de ce modèle que Mangiante et Parpette (2004, 2011) ont proposé un transfert depuis le contexte de la formation professionnelle vers celui de l'insertion universitaire des étudiants allophones. La démarche repose sur l'assimilation du milieu académique à un milieu professionnel, milieu présentant, certes, des particularités, mais relevant globalement des mêmes principes didactiques. La création d'un nouveau syntagme, français sur objectif universitaire (FOU), souligne cette filiation. Ce faisant, les deux chercheurs français se distinguent sensiblement de l'évolution qu'a connue l'ESP dans le même temps. Mourlhon-Dallies note en effet que :

> dans le champ de l'ESP règne une distinction plus nette qu'en français entre les publics académiques et les publics professionnels. [...] Cette distinction entre l'académique et le professionnel (à différents degrés) pour l'ESP, est véritablement un élément structurant du champ (Mourlhon-Dallies, 2008 :54).

Cette précision concorde avec le schéma proposé par les deux chercheurs britanniques, l'arbre de l'enseignement de l'anglais (*ELT Tree*, voir *supra* p. 73), où EAP (*English for Academic Purposes*) et EOP (*English for Occupational Purposes*) sont deux branches distinctes de chaque contexte didactique. Pas de filiation, par conséquent, entre enseignement sur objectifs professionnels et académiques dans le champ anglo-saxon, mais plutôt voies parallèles, ce qui laisse la liberté au domaine académique de se construire hors des contraintes liées aux impératifs du monde professionnel. Le glissement du FOS au FOU, souvent présenté comme une simple « déclinaison du FOS », ne relève donc pas, pour nous, d'une évidence. Il s'agit bien d'un choix théorique et méthodologique opéré par Mangiante et Parpette.

Le FOU propose essentiellement trois types d'activités :

- une première série centrée sur la langue, avec des exercices de développement de la compréhension orale et écrite, ou d'enrichissement lexical,
- une autre visant à l'acquisition de méthodes de travail universitaire : prise de notes lors d'un cours magistral, structuration de la rédaction d'une question d'examen, élaboration d'un exposé oral,
- et une dernière, axée sur la découverte de l'organisation administrative et matérielle de l'université : organisation des diplômes, modalités d'évaluation, calendrier universitaire, services proposés aux étudiants.

On ne peut que constater l'intérêt didactique des travaux autour de cette notion (Cadet, Goes, & Mangiante, 2010), et des supports proposés par les manuels se réclamant de cette approche (Parpette & Stauber, 2014; Carras, Gewirtz, & Tolas, 2014; Mangiante & Raviez, 2015), constitués à partir de données variées[91] comme des enregistrements filmés de cours universitaires, des sujets d'examens ou des exposés d'étudiants. Nous nous démarquerons pourtant de ce travail concernant deux points.

Il est tout d'abord permis de se demander jusqu'à quel point le fait de suivre des études supérieures s'assimile à une activité professionnelle. Même si Coulon (1997) a parlé d'un « métier d'étudiant », l'insertion dans la vie universitaire, à nos yeux, est conditionnée par

[91] Précisons qu'il s'agit de données collectées sur le terrain mais également sollicitées (entretiens avec des enseignants, « reconstitutions » de situations réelles comme une réunion de rentrée).

l'acquisition d'un ensemble de matrices discursives et rhétoriques, d'habitus, de postures épistémologiques et de pratiques sociales, dont certaines sont en partie transversales à plusieurs champs disciplinaires et d'autres clairement situées au sein d'une discipline ou d'une spécialité. L'étudiant, quel que soit son niveau académique, est le plus souvent une personne en devenir, dont les projets professionnels, quand ils sont la motivation première des études, sont mouvants et en cours d'élaboration, ce qu'illustreront les analyses du chapitre 8. Dans ce contexte à la fois large et protéiforme, ces dimensions nous semblent entrer en tension avec la nécessité de concevoir efficacement une formation de type FOU, fondée sur un référentiel de compétences précises et, qui plus est, de courte durée[92].

Une deuxième réserve est inspirée par la conception de la compétence universitaire[93], telle qu'elle est exprimée par Mangiante et Parpette :

> Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique (Mangiante & Parpette, 2012 :147).

Cette priorité donnée à la dimension linguistique de la compétence universitaire, si tant est qu'on puisse en parler au singulier, nous pose problème. Elle semble en effet sous-tendue non seulement par l'idée selon laquelle une maîtrise avancée de la langue serait une condition presque suffisante à l'insertion universitaire des étudiants allophones, mais aussi par une conception de la langue comme simple outil de transmission de la communication. On verra que notre approche de la question prend le contre-pied de ce point de vue, en concevant la langue universitaire comme discours enculturé (Gohard-Radenkovic, 1995a, 1995b, 1999, 2002) inscrit dans un contexte social et épistémologique qui lui donne sens. Nous proposons donc de reprendre et d'élargir l'assise théorique du FOU[94] par une approche empruntant des

[92] Sur ce point, la position des spécialistes du FOU a évolué. Si en 2010, Mangiante et Parpette écrivaient en introduction à leur démarche que « [p]our le public en formation, les enjeux sont souvent lourds et les délais courts », on constate que le diplôme universitaire FLEPES (FLE pour la préparation aux études supérieures) de l'Université d'Artois est proposé en 500 à 700 heures réparties sur une année. (http://lettres.univ-artois.fr/Diplome-Universitaire/Francais-Langue-Etrangere-pour-la-Preparation-aux-Etudes-Superieures consulté le 01/03/2020)

[93]Cette expression est probablement inspirée de l'expression « academic skills », depuis longtemps objet de débats aux États-Unis. Une recherche (avril 2017) à partir du mot-clé « academic skills » sur le site du *Journal of English for Academic Purposes* renvoie à 366 articles différents, répartis dans la quasi-totalité des livraisons de la revue depuis sa création en 2002.

[94] Nous considérons à ce sujet comme parlante la bibliographie de l'ouvrage fondateur du FOU (Mangiante & Parpette, 2011), reprenant essentiellement des ouvrages consacrés au FOS et à la méthodologie universitaire. On y trouve un ouvrage consacré à la linguistique textuelle, mais la question des discours, des littératies universitaires, et de l'épistémologie n'y figure pas.

concepts à plusieurs disciplines, plus à même de tenir compte de la complexité des interactions à l'œuvre dans l'institution d'accueil des étudiants allophones.

On voit à la lecture de ce qui précède que les approches issues des didactiques de la langue étrangère à visée professionnelle ont peu abordé de manière spécifique la question de l'écriture universitaire. Cela ne signifie pas, pour autant, une absence de réflexion et de propositions en la matière, mais on se rend rapidement compte, en abordant les manuels consacrés à l'apprentissage de l'écrit dans l'enseignement supérieur, d'une part du fait que ces travaux sont inspirés par des choix conceptuels très diversifiés, et de l'autre, que la frontière entre le contexte de la langue étrangère et celui de la langue maternelle est parfois fluctuante, et que de nombreux ouvrages de ce type s'adressent autant aux étudiants internationaux qu'aux natifs francophones. Avant de se pencher sur l'état de cette recherche, on proposera un tour d'horizon de quelques propositions didactiques visant à faciliter l'appropriation de l'écrit à l'université afin de voir clairement les orientations théoriques qui les sous-tendent.

2.3.2 Analyse de six ouvrages d'initiation/accompagnement à l'écrit universitaire

2.3.2.1 Ouvrages analysés

L'écrit universitaire fait l'objet, depuis une vingtaine d'années, d'une abondante littérature scientifique[95] qui a contribué à susciter la publication de manuels et d'ouvrages pédagogiques visant à faciliter l'appropriation de compétences rédactionnelles chez un public étudiant présentant de nouveaux besoins. Nous avons sélectionné six d'entre eux, constituant un « inventaire de l'existant » non exhaustif, que nous estimons représentatif à la fois de travaux relativement récents et des différents ancrages théoriques et méthodologiques repérables. Nous les déclinons dans le tableau suivant (Figure 11) :

[95] Citons Barré-de Miniac, 1996; Barré-de Miniac, Brissaud, & Rispail, 2005; Blaser & Pollet, 2010; Boch, Laborde-Milaa, & Reuter, 2004; Dabène & Reuter, 1998; Fraenkel & Mbodj, 2010; Gohard-Radenkovic,1995; 1999/ 2004; Hyland & Hamp-Lyons, 2002; Moirand, 1979; Pollet, 2014; Reuter, 1998, entre autres.

Titre	Auteur(s)	Date	Éditeur
L'écrit. Stratégies et pratiques	Gohard-Radenkovic	1995	CLE International
Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques	Schnedecker	2002	De Boeck Université
L'écrit universitaire en pratique	Cislaru, Claudel, & Vlad	2009	De Boeck
Rédiger un texte académique en français	Garnier & Savage	2011	Ophrys
Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère	Hidden	2013	Hachette FLE
Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques	Boch & Frier (*dir.*)	2015	ELLUG

Figure 11 : Références des six ouvrages d'accompagnement à l'écrit universitaire analysés

Il s'agira de mettre en évidence, en plus des différences de publics, de compétences et de niveaux visés, les ancrages et partis pris linguistiques, didactiques et méthodologiques des auteurs.

2.3.2.2 Publics, niveaux et types d'ouvrages

D'emblée, les maisons d'éditions signalent des publics différents : tandis que De Boeck accueille Schnedecker ainsi que Cislaru *et alii* au sein de sa collection *Méthodes en sciences humaines*, destinée à des étudiants natifs francophones, ce sont des éditeurs spécialistes de français langue étrangère, visant étudiants et/ou enseignants, comme CLE international[96], Ophrys[97] ou Hachette FLE[98] qui publient les ouvrages de Garnier et Savage, Gohard-Radenkovic ou Hidden. De leur côté, Boch et Frier coordonnent un ouvrage collectif édité par ELLUG[99], qui s'adresse d'abord à des chercheurs et enseignants-chercheurs en contexte universitaire francophone.

Cependant, plusieurs ouvrages mentionnent explicitement en introduction le public visé, et ce de manière plus ou moins large. Schnedecker oriente son travail vers les étudiants francophones

[96] Collection *Savoir-faire.*
[97] Collection L'essentiel français.
[98] Collection *F*.
[99] Collection *Didaskein*.

de niveau DEUG (actuelles L1/L2) des filières littéraires, tandis que Cislaru *et al*. s'adressent plus globalement aux inscrits en Master et doctorat. Les manuels pour allophones définissent plutôt leur lectorat en termes de niveau de langue, non sans préciser parfois un niveau d'études universitaires voire un statut professionnel : 50/100 heures de français soit approximativement les niveaux A2/B1 du CECRL, niveau licence, mais aussi enseignants et professionnels non-spécialistes pour Gohard-Radenkovic ; de B2 à C2, tous niveaux universitaires chez Garnier et Savage, qui incluent également les enseignants. Hidden, quant à elle, écrit seulement pour les enseignants et responsables pédagogiques travaillant dans le domaine du FLE. Enfin, les auteurs réunis autour de Boch et Frier s'adressent à un « praticien » enseignant du supérieur.

La présentation et la mise en page de ces différents ouvrages dessinent une autre ligne de partage : si Gohard-Radenkovic, Schnedecker, Cislaru *et al.* ainsi que Garnier et Savage rédigent clairement leur travail sous la forme d'un manuel d'enseignement / (auto-) apprentissage avec unités progressives et corrigés des exercices / activités, Hidden propose plutôt un « espace de réflexion méthodologique » alternant histoire des méthodologies, revue de littérature scientifique et outils didactiques prolongés par des pistes de réflexion. Boch et Frier, quant à elles, structurent les six contributions de l'ouvrage qu'elles coordonnent en deux temps inégaux en volume et en démarche. Les 245 premières pages, rédigées par des chercheurs ou enseignants-chercheurs, sont composées d'articles universitaires synthétisant les apports récents à la didactique de l'écrit académique de la recherche sur les littératies universitaires, présentant chacun des exemples d'expérimentations didactiques ou de dispositifs pédagogiques. Les 82 pages suivantes, rédigées par un professeur des écoles-formateur, proposent une démarche permettant de faire « travailler l'orthographe et la grammaire de manière inductive » à des étudiants débutants.

2.3.2.3 Émergence d'une problématique nouvelle

Ces premières considérations, loin de n'être que formelles, permettent de retracer une évolution marquante dans la prise en compte des difficultés que représente la maîtrise de l'écrit dans l'enseignement supérieur. Longtemps limitée aux difficultés des seuls étudiants allophones dans le domaine du français langue étrangère[100], cette question de la maîtrise de l'écrit émerge au cours des années 2000 dans le champ de la recherche francophone dans le contexte belge[101],

[100] Ce dont témoigne l'ouvrage de Gohard-Radenkovic, 1995, mais aussi, précédemment, Kocourek, 1982, Eurin Balmet & Heano de Legge, 1992.
[101] De Boeck, éditeur bruxellois, publie Schnedecker et Cislaru *et al.* respectivement en 2002 et 2009. À noter la réédition de ce dernier manuel en 2017 (3ème édition).

où le phénomène de massification de l'Université (voir *supra* p. 21) est à l'origine d'une réponse pragmatique d'adaptation à un nouveau public. Ce n'est qu'à partir de la décennie suivante qu'on voit, en France, les manuels FLE comme celui de Garnier et Savage (2011) élargir leur public aux étudiants francophones « pour qui l'écrit ne va pas de soi ». Enfin, l'ouvrage coordonné par Boch et Frier (2015) semble être l'un des premiers consacrés aux difficultés que représente l'écrit pour les étudiants natifs à être publié par un éditeur hexagonal. Ceci est symptomatique d'une prise de conscience tardive de la question par l'université française, qui tend à renvoyer la responsabilité de cette formation à l'enseignement secondaire (Reuter, 2012).

2.3.2.4 Positionnements scientifiques et didactiques

Reflets d'une évolution du contexte universitaire, de la diversité des publics et des prises de position des auteurs, ces ouvrages témoignent aussi et surtout de la pluralité des ancrages scientifiques et des partis pris didactiques. Avant d'analyser les démarches d'enseignement / apprentissage proposées, on regroupera les auteurs en fonctions des disciplines scientifiques dont ils se réclament de manière plus ou moins explicite.

Ancrage linguistique prédominant

À partir des déclarations liminaires contenues dans les préfaces et avant-propos, des références bibliographiques, mais aussi des concepts mobilisés dans les unités didactiques, apparaissent clairement les apports de plusieurs théories issues des sciences humaines. De façon peu surprenante, les concepts des différentes écoles linguistiques sont les plus nombreux : linguistique de l'énonciation pour Cislaru *et al.*,[102] linguistique de l'énonciation et psycholinguistique pour Schnedecker, qui se réfère aux travaux de Kerbrat-Orecchioni, de Fuchs et de Coirier *et al*. [103] ; linguistique textuelle pour Hidden, Cislaru *et al.*, ainsi que Garnier

[102] Extrait de la table des matières : « Chapitre 9 Enonciation : 1-Emploi des pronoms (…) 3-Localisation par deixis (…) 6-Modalités et subjectivité (…) »

[103] Fuchs C. (1994) *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys
Kerbrat-Orecchioni C. (1981) *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin
Coirier P., Gaonac'h D. Passerault J.-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle*, Paris, A. Colin
L'auteur préconise ainsi, pour aborder la lecture d'un ouvrage scientifique, de « se faire une idée globale du thème », puis de « se libérer l'esprit de la question du lexique », avant de « se construire une première représentation des idées défendues par l'auteur ».

et Savage, qui se retrouvent autour des concepts de progression thématique, de cohésion et de cohérence textuelle[104].

Toutefois, certains de ces ouvrages se démarquent de l'ensemble par des apports scientifiques originaux : Cislaru *et al*., (2009 :43) par exemple, adoptent une approche clairement issue de l'épistémologie bachelardienne quand elles affirment, dans le chapitre 4 intitulé *Problématique de la recherche et hypothèses*, que « ce qui pose problème n'est pas donné à l'avance. Le chercheur doit par conséquent identifier le/les éléments qui posent problème en s'appuyant sur ses lectures [...] et en fonction de ses présupposés de recherche ». On peut en effet aisément reconnaître dans ces lignes l'écho de l'auteur de *La Formation de l'esprit scientifique* (par ailleurs présent dans la bibliographie de l'ouvrage), qui affirmait qu'« avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique » (1938 : 14).

Hidden, pour sa part, fait appel à la rhétorique contrastive et aux travaux de Kaplan (1966) et de Connor (1996) pour souligner le fait que « les différences rhétoriques reflètent [...] la variété des conventions d'écriture dans les différentes cultures » (2013 : 42). Partant de ce constat, l'auteur entreprend de décrire le contexte scriptural français[105], avant de se pencher sur la question de la plus ou moins grande coopération entre l'auteur et son public d'une culture à l'autre[106] et de proposer une didactisation de ces mises au jour[107].

Apports du champ des littératies universitaires

Quant à *Écrire dans l'enseignement supérieur*, il s'agit de l'ouvrage qui se réfère aux apports les plus récents de la recherche en didactique de l'écrit, à savoir le champ encore en construction des littératies universitaires. Ce concept, emprunté à l'ethnologie anglo-saxonne qui voulait dans les années 1960-1970 étudier l'impact de l'apparition de l'écrit sur les sociétés humaines, a été repensé ensuite dans le domaine de l'acquisition de l'écrit autour des questions

[104]- Extrait de la bibliographie de Cislaru *et al.* : « ADAM J.-M. *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992 – ADAM J.-M. *Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan Université, 1999 »
- Extrait du sommaire de Garnier et Savage : « Unité II : Questions de référence : La cohésion textuelle »
- Hidden (2013 : 51) « (…) Existe-t-il certaines règles de bon fonctionnement qui faciliteraient le travail de rédaction et qu'il conviendrait donc d'enseigner aux apprenants pour leur faciliter la tâche ? Depuis les années 1970, **la linguistique textuelle** s'emploie justement à décrire le fonctionnement du texte. »

[105] Voir chap. 2.3 « Exemples de conventions rhétoriques propres à la France ».

[106] Voir chap. 2.4 « Scripteur/lecteur : quels rôles respectifs ? ».

[107] Voir chap.2.5 « Une prise de conscience nécessaire de la part de l'enseignant » et 2.6 « Implications didactiques ».

d'analphabétisme et d'illettrisme, puis de l'écrit universitaire, où il tend à se substituer au concept de discours universitaire (voir Pollet, 2012). Sans être un manuel d'apprentissage, l'ouvrage présente cinq articles qui, après avoir précisé leurs ancrages scientifiques respectifs, présentent diverses expérimentations didactiques réalisées à l'université[108]. La lecture de la seconde partie, destinée à permettre « la mise en œuvre pédagogique dans [l]a classe [du praticien] » (Boch et Frier, 2015 :18), intitulée *Travailler l'orthographe et la grammaire de manière inductive*, ne peut que frapper de par la focalisation sur des micro-habiletés (l'orthographe et la grammaire) qui semble héritée de traditions didactiques très anciennes, et le peu d'articulation avec les écrits qui la précèdent : en témoigne la bibliographie qui ne cite aucune recherche liée aux littératies universitaires et se réfère plutôt à la didactique de la grammaire (Bentolila) et à la méthode *Silent Way* (Gattegno).

Approche anthropologique

C'est pourtant le manuel de Gohard-Radenkovic qui diffère le plus des cinq autres sur le plan de l'ancrage scientifique et disciplinaire. Tandis que la plupart des auteurs puisent, on l'a vu, dans les concepts issus de la linguistique et plus largement des sciences du langage[109], l'auteure de *L'écrit : stratégies et pratiques* propose dès la quatrième de couverture une « approche *culturelle* des principaux modes d'expression à l'écrit pour en comprendre les règles implicites de fonctionnement ». L'écrit est envisagé comme profondément marqué par des usages sociaux qu'il convient de décrire pour expliciter les principes qui sous-tendent la rédaction de tout texte, a fortiori dans le contexte très *enculturé* de l'université. Cette démarche, clairement décrite dans l'introduction[110], se traduit, entre autres, par la présence dans chaque chapitre d'une étape appelée *Repères*, visant à

> donner quelques clés pour la compréhension des pratiques sous-jacentes (ou 'habitudes de faire' inconsciemment intégrées et reproduites par les natifs) culturelles, techniques linguistiques, qui aideront l'apprenant à s'approprier l'environnement du 'savoir-faire' avant de le mettre en pratique à son tour » (Gohard-Radenkovic, 1995 : 8).

Écrire, de ce point de vue, c'est donc s'approprier un certain nombre de *pratiques*, entendues comme des usages sociaux répondant à des types de situations régulières et connues, et de *stratégies discursives* mobilisées face à des situations nouvelles auxquelles l'ensemble des pratiques ne peut répondre, qui sont celles du groupe social que l'apprenant souhaite rejoindre.

[108] Ces articles, dans la mesure où ils présentent une revue de la littérature scientifique et font plus état d'expérimentations à l'université que de propositions didactiques abouties, ne sont pas repris ici dans le détail.
[109] Ce que traduisent certains titres centrés sur les activités langagières et cognitives liées à l'écrit : lire, écrire, comprendre, rédiger…
[110] « …la communication écrite relève autant de pratiques culturelles que linguistiques », p.6.

Cette approche, qui postule un lien fort entre écriture et appartenance à un groupe humain, qu'il s'agisse d'une classe d'âge, d'une entreprise, ou d'un système universitaire, peut être qualifiée d'anthropologique[111], ce qui la distingue des démarches plus strictement linguistiques et rhétoriques des manuels cités plus haut.

2.3.2.5 Analyse comparative de deux chapitres de manuels

Afin de faire apparaître plus nettement la différence entre ces partis pris scientifiques et didactiques, nous proposons ici une brève analyse comparative d'un même point traité par deux manuels (Figure 12) qui sont les seuls, dans notre sélection, à s'adresser uniquement à un public d'apprenants en FLE.

Deux chapitres de manuels consacrés à l'écrit – public FLES : L'argumentation		
Références	*L'écrit. Stratégies et pratiques* Gohard-Radenkovic (1995b)	*Rédiger un texte académique en français* Garnier & Savage (2011)
Passages analysés	**Partie IV)** *Savoir raconter ou argumenter ses idées* **Chapitre 3** : *La composition* (pp. 163-176)	**Unité III**- *L'argumentation : raisonnement et rhétorique* (pp. 105-172)

Figure 12 : Références des deux extraits de manuels analysés

Comment les auteurs s'y prennent-ils pour aider les apprenants à maîtriser cet aspect complexe de l'écrit universitaire, qui mobilise une multiplicité de compétences ?

L'appropriation des savoir-faire

Les deux ouvrages se rejoignent autour d'une démarche d'observation de textes-modèles de différentes longueurs, suivie de repérages de caractéristiques discursives, textuelles ou rhétoriques, à quoi font suite des activités d'application. La ressemblance s'arrête pourtant là, étant donné la structuration radicalement divergente des deux chapitres, ce que montre la Figure 13.

[111] Dans le sillage des travaux anthropologiques sur les liens entre écriture et organisation sociale, notamment ceux de Goody (1977) et Street (1984).

Rédiger un texte académique en français				*L'écrit. Stratégies et pratiques*	
Opérations	**Parties**	**Sous-parties**	**Marqueurs**	**Opérations**	**Parties**
Présentation de l'emploi de l'argumentation en contexte universitaire	Page introductive			Contextualisation du type d'écrit	*Présentation*
Appropriation d'actes de langage	*1.Expliquer, justifier*	*1.1 Distinction entre explication et justification*		Méthodologie de rédaction et plan-type	*Matrice 1* *Matrice 2*
		1.2 Les marqueurs de cause à valeur justificative	**Car** Puisque Parce que […]	Lecture d'un texte long	*Exemple*
		1.3 Les marqueurs de cause à valeur explicative	Parce que Du fait de […]	Observation de la structure + organisation des idées	*Questions*
	2.Récapituler et déduire	*2.1 Reprendre pour synthétiser*	Donc D'où [...]	Explicitation des pratiques culturelles, techniques et linguistiques des locuteurs natifs	*Repères*
		2.2 Conclure	Donc Dès lors […]		
	3.Concéder	*3.1 Contester les conséquences attendues*	Bien que Malgré En dépit de […]		
		3.2 Limiter les conséquences attendues […]	Bien que Toutefois […]		

Figure 13 : Organisation de deux chapitres consacrés à l'argumentation (Garnier & Savage, 2011 et Gohard-Radenkovic, 1995b)

En effet, on constate que Gohard-Radenkovic met en place un outillage progressif permettant une découverte et une appropriation des pratiques d'écriture. Garnier et Savage adoptent une démarche à la fois rhétorique, dans la mesure où c'est, comme le titre général du chapitre l'indique, la mise en discours rhétorique du raisonnement qui intéresse les auteurs, et linguistique, plus précisément grammaticale et syntaxique. Afin d'illustrer ce double aspect, nous prendrons l'exemple du point 1.2.1 *Car*.

- Les auteurs commencent par la présentation exemplifiée de l'emploi rhétorique de cette conjonction : « On l'emploie pour introduire un argument en faveur de ce que l'on vient d'avancer »),
- puis on aborde la syntaxe de *car* : « Quand [*car* Q[112]] est dans la même phrase que [P], il est souvent précédé d'une virgule comme en (4) »).
- Ce travail débouche sur la formulation d'une *Règle grammaticale* : « La proposition [car Q] vient toujours après la proposition [P] qu'elle justifie »,
- suivie d'une lecture commentée d'un grand nombre d'exemples tirés de textes argumentatifs scientifiques ou politiques (rapports du Sénat).

La même démarche est répétée pour l'ensemble des conjonctions ou locutions adverbiales présentées. Nous voyons ainsi se dessiner une description extrêmement fine et détaillée des conditions d'emploi de chaque connecteur, en lien avec les différentes opérations de l'argumentation.

La mise en œuvre des savoir-faire

Les activités d'apprentissage proposées distinguent les deux manuels par leur gradation et leur progressivité, ce que fait apparaître la Figure 14.

[112] Dans l'ouvrage, *Q* désigne généralement la proposition subordonnée et *P* la principale.

Rédiger un texte académique en français (Garnier & Savage, 2011)		*L'écrit. Stratégies et pratiques* (Gohard-Radenkovic, 1995)
Étapes	**Exemples**	**Étapes**
1.Repérages au sein d'un texte	Arguments : « Encadrez par des astérisques ce que justifie [puisque Q] et précisez le type de justification.	1.Observation d'un texte d'étudiant et rédaction d'une introduction et conclusion
	Idées : « Quelle est l'idée qui sert à rejeter [bien que Q] ?	2.Repérage de la structure d'un texte argumentatif long
2.Complétion de textes lacunaires	« Complétez les blancs par *aussi* ou *ainsi* […]. »	3.Rédaction d'un essai court
		4.Rédaction du plan détaillé d'un essai long, d'une introduction et d'une conclusion
3.Activités d'expression non guidées	Rédaction d'un texte argumentatif long	5.Rédaction guidée d'un texte argumentatif long
		6.Rédaction guidée d'une dissertation

Figure 14 : Gradation des activités d'apprentissage de l'argumentation proposées par Garnier & Savage (2011) et Gohard-Radenkovic (1995b)

On peut relever, chez Garnier et Savage, le fort écart entre le simple ajout d'adverbes et de locutions à des phrases pré-rédigées et la rédaction complète d'un texte argumentatif de plusieurs centaines de mots, ainsi que le manque relatif d'outillage et d'étayage venant aider l'apprenant à franchir le pas. Ces activités reflètent donc une conception de l'écrit argumentatif comme une suite d'opérations rhétoriques et syntaxiques. Les outils didactiques de *L'écrit, stratégies et pratiques*, quant à eux, articulent dès le départ observation et rédaction et proposent un accompagnement continu. Il en résulte que ce manuel peut plus facilement être utilisé en auto-apprentissage ou dans le cadre d'un travail personnel complémentaire à un cours que *Rédiger un texte académique*, qui semble davantage destiné à être utilisé en classe, ou comme réponse ponctuelle à une question précise de l'apprenant, par exemple sur la distinction entre deux connecteurs.

2.3.2.6 Bilan et perspectives

Au-delà des différences de publics, comme étudiants, enseignants, formateurs ou lycéens, et de contextes d'apprentissage (FLM, FLE, FLS), la plupart des ouvrages analysés ici[113] témoignent d'une difficulté à envisager l'écrit en dehors de ses dimensions linguistiques et rhétoriques, ce

[113] Particulièrement Schnedecker, Cislaru *et al.*, Garnier et Savage, Hidden.

qui fait supposer une certaine étanchéité entre certains pans de la recherche et la pratique didactique, ou, ce qui est peu différent, de la difficulté à didactiser les apports scientifiques des travaux précédemment cités (Boch et Frier). Ces constatations montrent l'intérêt, aujourd'hui, de compléter cet ensemble de publications par des propositions didactiques exploitant les progrès de la recherche sur la didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur, principalement en suivant les pistes proposées par l'anthropologie culturelle (Zarate, 1986), l'anthropologie de la communication (Winkin, 1996) ainsi que la didactique des littératies universitaires (Blaser & Pollet, 2010b; Boch, Laborde-Milaa, & Reuter, 2004; Flowerdew, 2013; Kuteeva & Mauranen, 2014; Reuter, 1998). On peut enfin souligner, dans cette littérature, le relatif manque de prise en compte de la dimension épistémique de l'acte d'écriture dans l'enseignement supérieur, qui nous semble constituer un impensé, au sens de Laplantine (1995). L'acte d'écrire construit et élabore la connaissance, et l'épistémologie a, selon nous, beaucoup à apporter à cette question de l'écrit universitaire, principalement en aidant à mettre au jour le *rapport au savoir* (Charlot, 1997) du scripteur.

On voit ainsi la richesse des sources théoriques dans lesquelles puisent les didacticiens spécialisés dans la question de l'écriture à l'université. On en décrira maintenant les plus significatives, principalement inspirées par les linguistiques de l'énonciation (approches discursives) et l'anthropologie culturelle (approches ethnographiques).

2.3.3 Approches fondées sur les discours et les littératies universitaires

On mesure, depuis les réflexions linguistiques (Benveniste, 1966 ; 1968-1969/2012, Adam, 1999) à l'origine des théories énonciatives et discursives (Sarfati, 2020), l'importance d'intégrer à la didactique des langues, tant maternelles qu'étrangères, des notions telles que les situations d'énonciation ou les contextes discursifs.

2.3.3.1 Enseigner l'écriture académique dans son contexte

Partant de ce point de vue, Pollet a proposé un transfert de la notion de discours universitaires dans le champ didactique, situé dans un cadre théorique empruntant à « l'analyse de discours, la linguistique textuelle, la psycho-linguistique [sic] et [à] certaines théories de l'énonciation et de la réception. » (Pollet, 2001:131-132) Tournant le dos aux remédiations focalisées sur les « retours aux fondamentaux » que seraient l'orthographe ou la grammaire mille fois réapprises,

elle suggère de s'intéresser aux « problèmes fondamentaux provoqués par la communication du savoir à l'université » (*Ibid.* :8). Elle se heurte, comme ses confrères anglophones, au problème de l'unicité ou de la pluralité des discours dans l'enseignement supérieur, en optant globalement pour la deuxième perspective. En effet, à ses yeux les besoins des étudiants

> étant forcément liés à l'objet du savoir et à ses formes d'exercice selon le domaine disciplinaire, on abandonnera l'idée de développer des compétences générales, au profit d'une vision de l'adaptation à l'université par le biais d'un travail sur des exigences spécifiques (à une discipline, à un type d'études, à un type d'évaluation…). L'objectif consiste à mettre en place des éléments centraux pour une didactique des discours disciplinaires (Pollet, 2001: 9).

Cependant si, pour la chercheure belge, les discours universitaires sont toujours analysés dans leur pluralité (par exemple discours didactique *vs* scientifique, explicitatif *vs* argumentatif, ou historique *vs* philosophique), elle nous met en garde contre le risque d'une trop grande fragmentation de la notion :

> il ne faut pas pour autant perdre de vue le système global de communication à l'université. On peut tenter de cerner, dans cette perspective, quelques constantes qui permettraient de cerner et de distinguer entre eux différents genres, par exemple les discours scientifiques et les discours didactiques (*Ibid.* :12).

Cette double perspective, articulant discours universitaires généraux et spécialisés, ouvre la porte à des interventions didactiques visant un public relativement large issu de différentes filières, interventions susceptibles d'être personnalisées dans un deuxième temps en fonction des spécialisations des étudiants. Pollet propose en effet une « intervention contextualisée » dans le cadre de séances de travaux pratiques menées par une équipe composée d'au moins un enseignant de la discipline et d'un enseignant linguiste, durant lesquelles les étudiants seraient amenés à rédiger des écrits disciplinaires tout en s'interrogeant sur les pratiques et stratégies langagières mobilisées. Cette démarche, nous dit-on, présente des limites, en ce qu'elle

> risque de se réduire à la préparation d'un seul travail, en occultant les autres situations d'apprentissage ou d'évaluation universitaires. Cependant, l'essentiel étant de contextualiser les exercices pour en garantir l'adéquation à des exigences et des besoins discursifs réels, c'est le seul moyen d'agir dans des conditions qui ne soient pas construites artificiellement. Plus prosaïquement, de plus, c'est aussi le seul moyen de légitimer ces interventions aux yeux des étudiants qui, sans cela, auraient tendance à n'y voir que temps perdu (Pollet, 2001:130).

Ce travail est donc animé d'une double volonté. Il s'agit, pour l'« enseignant linguiste », d'une part de s'assurer de la reconnaissance de l'institution et des collègues en travaillant en binôme avec un enseignant spécialiste de la discipline (dans ce cas précis, l'histoire), et de l'autre, d'obtenir l'adhésion entière des étudiants qui ne doivent pas perdre de vue la finalité pratique de cette formation, faute de quoi elle serait perçue comme un énième « cours de français ». On

voit toute la difficulté pour d'enseignant de faire admettre à la communauté universitaire le bien-fondé de sa démarche.

Sans renier ses positions, l'auteure les infléchit quelque peu à l'occasion d'une comparaison entre la situation des étudiants francophones et allophones face aux discours universitaires. Se demandant alors s'ils sont animés d'un « même combat », Pollet souligne une nouvelle dimension sur laquelle intervenir auprès du public de langue maternelle : « il nous semble que c'est prioritairement sur l'incompréhension des discours et des savoirs qu'il faut tenter d'intervenir, et pas sur les épiphénomènes qui la masquent ou qu'elle provoque. » (*in* Mangiante & Parpette, 2010 :136), les épiphénomènes désignant ici les erreurs syntaxiques et orthographiques. Cette dimension épistémique est reprise et développée plus loin :

> les difficultés des étudiants francophones reflètent davantage un rapport malaisé aux modes de construction du savoir qu'une simple méconnaissance du système linguistique. On peut même aller jusqu'à dire que ce sont ces difficultés à entrer dans ce type de communication, les difficultés à construire du sens, qui provoquent des résistances visibles sous la forme de « fautes de français » (Pollet, in Mangiante & Parpette, 2010 :136).

De cause des difficultés, les erreurs de type linguistique deviennent simple conséquence, ce qui renverse la perspective traditionnelle des « retours aux fondamentaux ». Ce seraient donc fondamentalement des difficultés à s'approprier les postures épistémologiques de l'université[114] qui seraient à l'origine des difficultés à l'écrit de nombreux étudiants.

Ces approches, que nous qualifions de discursives, s'inscrivaient dans une évolution de la didactique du français dans l'enseignement supérieur qui avait conduit des pratiques visant à la maîtrise de la langue à d'autres, ciblant la construction d'une compétence langagière (Pollet dir., 2014). Le passage était d'importance, dans la mesure où la notion de compétence impliquait la prise en compte d'une adéquation des énoncés à une situation de communication et à leur dimension pragmatique. Le concept de compétence langagière entrait ainsi en résonance avec celui de discours comme « langue en action » des linguistiques énonciatives. La nécessaire ouverture sur les contextes discursifs dans lesquels s'actualisent les écrits universitaires a facilité l'introduction dans le champ de la recherche francophone des travaux didactiques en langue anglaise[115]. C'est ainsi que la didactique des discours universitaires s'est progressivement élargie à partir des années 2000, en évoluant vers une didactique des littératies universitaires.

[114] Ces postures sont, suivant les auteurs, appelées « modes de construction du savoir », « construction du sens », « rapport au savoir »).
[115] Voir les *Composition Studies* américaines et *Academic Literacies* britanniques, voir *supra* p. 49 et p. 58).

2.3.3.2 Enseigner l'écriture académique comme pratique située

L'usage de ce nouveau concept de littératie, fortement lié à l'anthropologie au sein de laquelle il s'est développé, en didactique de l'écrit universitaire, a nécessité, selon Reuter (2003, 2012), quelques aménagements conceptuels. Il convient tout d'abord de clarifier l'acception du terme, car « [...] ses usages sont multiples et passe-partout dans la littérature théorique anglo-saxonne, puis francophone. Pour le dire nettement, il [lui] semble que la *littératie* est plus une notion dont le flou permet aux discours de fonctionner qu'un concept » (Reuter, 2003 : 20). Il est exact que ce mot connaît une certaine inflation lexicale doublée d'une relative imprécision sémantique dans la littérature spécialisée, c'est pourquoi nous préciserons d'emblée notre adhésion à la définition de Privat citée *infra* p. 112, qui reprend l'ensemble des « dimensions propres à la pensée scripturale » (Gohard-Radenkovic).

Il convient ensuite de distinguer, dans le domaine qui nous intéresse, différents types de littératies, enchâssées sur trois niveaux. Reuter considère en effet

> indispensable – même si c'est sans doute une tâche très difficile – de distinguer ce qui peut relever de différents types de littéracie : l'ordre des littéracies potentiellement « communes », plus ou moins partagées, au sein d'une société donnée à un moment historique déterminé ; ce qui est du ressort des littéracies universitaires (l'université étant ici considérée comme une sphère socio-institutionnelle spécifique, sphère organisant donc des pratiques qui lui sont propres[116]) ; et ce qui serait spécifique de littéracies disciplinaires (Reuter, 2012 :172).

Ce modèle d'une triple sphère dans laquelle tout étudiant – *a fortiori* international – doit savoir s'orienter nous semble opératoire dans le cadre de notre analyse des difficultés rencontrées par les doctorants qui participent à cette étude.

Enfin, Reuter repère une conséquence majeure de l'emploi de ce concept : parler de littératies universitaires, c'est réaffirmer fortement le lien entre écrit et pratiques institutionnelles qui conditionnent l'élaboration et la transmission du savoir. C'est aussi admettre que ce savoir est toujours situé, socialement et historiquement. La constitution des connaissances se réalise par ce que Gohard-Radenkovic appelle un « discours enculturé » (voir *supra* p. 83). Selon le chercheur en effet, ce concept modifie notre conception

> des savoirs qui n'ont plus, dans ce cadre, une existence « abstraite », en quelque sorte indépendante de leurs formes langagières et des pratiques de production et de réception qui les mettent en œuvre. Les savoirs sont ainsi considérés comme formatés par des genres, des écrits, des pratiques de lecture et d'écriture... qui les instituent socialement et qui font qu'un sujet social n'est jamais confronté à un savoir purement « idéel » mais à un savoir institué langagièrement, cette institution

[116] On constate ici la convergence de cette conception de l'université avec la « culture universitaire comme culture en soi » présentée e section 2.1.5.

> structurant, de manière déterminante, qu'elle soit facilitante ou non, l'appropriation du « contenu de savoir » (Reuter, 2012 : 162).

On le voit, les conséquences de l'arrivée de ce concept en didactique de l'écrit ne sont pas minces, et les progrès auxquels il pourrait donner lieu chez les étudiants en termes de prise de conscience des finalités de l'écriture sont encourageants. Cependant, la didactique des littératies universitaires requiert de l'enseignant une connaissance fine des pratiques de lecture et d'écriture au sein des champs disciplinaires, qui peut difficilement être acquise sans travail commun avec les enseignants spécialistes de ces disciplines. Il se peut que la relative rareté des outils didactiques s'aidant de ce concept soit partiellement due à ces exigences. Pollet (2014 : 160) en donne pourtant un exemple éclairant dans le domaine de l'histoire : il s'agit d'amener les étudiants à franchir trois étapes.

- « découverte d'un contexte particulier d'élaboration –communication de savoirs
- « compréhension de plus en plus fine de fonctionnements discursifs »
- Activité de production écrite orientée vers les attendus disciplinaires, par exemple « sélectionner des informations dans diverses sources et [...] les intégrer ensuite dans un texte personnel correspondant à un projet de recherche précis »

L'enseignant fait ainsi parcourir aux étudiants un chemin inverse à celui du chercheur, qui leur permet de voir et de s'approprier les logiques et les pratiques qui sous-tendent l'écrit universitaire. On note la visée particulière de cette proposition, qui tend à faire découvrir aux étudiants les spécificités de l'écrit fortement normé, objet de notre travail, qu'est l'écrit de recherche. On verra ci-après dans quelle mesure les travaux en didactique des discours, puis des littératies universitaires, ont nourri la réflexion sur cette problématique.

2.3.4 Un nouvel objet : l'écriture doctorale

Peu de chercheurs se sont penchés sur le cas précis, au sein de la didactique de l'écrit universitaire, des difficultés rencontrées par les doctorants dans la rédaction de leur thèse, et moins encore ont étudié les obstacles rencontrés par les doctorants internationaux. Reuter (1998, 2004), Bouchard (2010), Fløttum & Vold (2010) ainsi que Boch (2013) sont, à notre connaissance, ceux qui sont allés le plus loin dans la réflexion. On adjoindra à cet ensemble quelques travaux, issus du champ anglophone, consacrés aux pratiques citationnelles dans l'écrit de recherche.

Parvenir à rédiger une thèse de doctorat et à la soutenir est, selon certains auteurs, l'aboutissement d'un processus long dans lequel se croisent, sans qu'il soit toujours facile de les distinguer, des difficultés de natures diverses. Certaines, tout d'abord, relèvent de la socialisation du doctorant : il lui faut entrer en contact avec son futur directeur en respectant des conventions implicites (Bouchard 2010 :124), trouver sa place dans l'équipe de recherche qui l'accueille (*Ibid.* : 125), s'insérer dans la communauté scientifique qui le reconnaîtra comme un des siens en lui conférant le titre de docteur (*Ibid.* :131).

De manière assez logique, ce sont les obstacles à la rédaction proprement dite qui focalisent l'attention des chercheurs : il s'agit, pour les doctorants, non seulement de s'approprier le « tour de main discursif » (Bouchard, 2010 :131) caractéristique des thèses dans un champ disciplinaire donné, mais également d'orienter ou de réorienter son texte vers un lecteur extérieur à sa réflexion. Cette dernière observation est partagée par Reuter (1998), qui l'englobe dans l'expression « fonctionnement du scripteur ». Celle-ci représente une catégorie d' « obstacles à l'écriture de recherche » manifestée par un « manque de décentration » qui conduit le doctorant à multiplier les implicites en s'adressant à son seul directeur. Reuter l'associe aux problèmes liés à l'« image de soi » qui font que le scripteur s'auto-dévalorise, se nie en tant que chercheur, et surestime le travail des chercheurs reconnus. Ceci se traduit par une incapacité à souligner les contradictions entre des thèses opposées, à ne pas les critiquer et à multiplier les citations littérales. Bouchard (2010 : 130) remarque également cette difficulté et la lie, pour sa part, au « rapport de l'étudiant étranger à l'autorité scientifique ».

Cette question de l'image de soi construite par le doctorant à travers ses écrits est étudiée de manière détaillée par Fløttum et Thue Vold (2010). La notion d'éthos auto-attribué de l'auteur novice d'articles effectivement publiés en constitue la clé. Reprenant le concept sociologique d'éthos pensé, entre autres, par Weber puis Bourdieu, qui le définissait comme « un système de valeurs implicites que les gens ont intériorisées depuis l'enfance et à partir duquel ils engendrent des réponses à des problèmes extrêmement différents » (Bourdieu, 1984 : 228), les auteures en font un système construit plus qu'hérité. L'éthos généré par l'écriture permet, par un ensemble de choix discursifs comme la posture énonciative, ou pragmatiques comme les modalités du renvoi au discours d'autrui, de se positionner face à ses lecteurs en tant qu'auteur inséré de façon plus ou moins aboutie dans une communauté scientifique. Cette élaboration se réalise grâce à l'écrit de recherche qui génère une « représentation discursive » (Fløttum & Thue Vold 2010 : 42) de soi, manifestée par le choix de différents rôles : le chercheur, qui analyse ou

compare, le scripteur, qui organise son texte et guide le lecteur, et l'argumentateur, qui prend position, ainsi que par l'emploi des pronoms *je*, *nous* et *on*.

Le travail de Boch (2013), consacré à la formation doctorale en matière d'écriture de la thèse, développe, entre autres, cette question énonciative. Elle constitue à ses yeux l'un des trois obstacles rencontrés fréquemment par les chercheurs débutants[117]. L'auteure préconise ainsi de distinguer le *je* déictique, référant au scripteur dans sa « subjectivité de sujet », du *je* épistémique, relatif à l'auteur en tant que chercheur, et renvoyant à sa « subjectivité modale » (Boch, 2013 : 547-548). Le premier fait traditionnellement l'objet d'un effacement dans l'écriture de recherche, « ce qui [est] d'ailleurs caricatural au regard des pratiques réelles des chercheurs experts », tandis que le second est généralement perçu comme typique de ce genre d'écrits. Au-delà de ce choix, l'essentiel est, selon elle, de ne pas confondre *neutralité*, c'est-à-dire absence de prise de position face à des points de vue divergents, et *objectivité*, au sens d'énoncé qui « peut comporter des traces du point de vue pris en charge par le locuteur » (*Ibid.*). L'article propose, enfin, une comparaison entre les pratiques citationnelles des scripteurs experts et novices fondée sur une typologie des renvois au *discours d'autrui* (DA). La figure ci-dessous reproduit le schéma reprenant les quatre types de renvois identifiés :

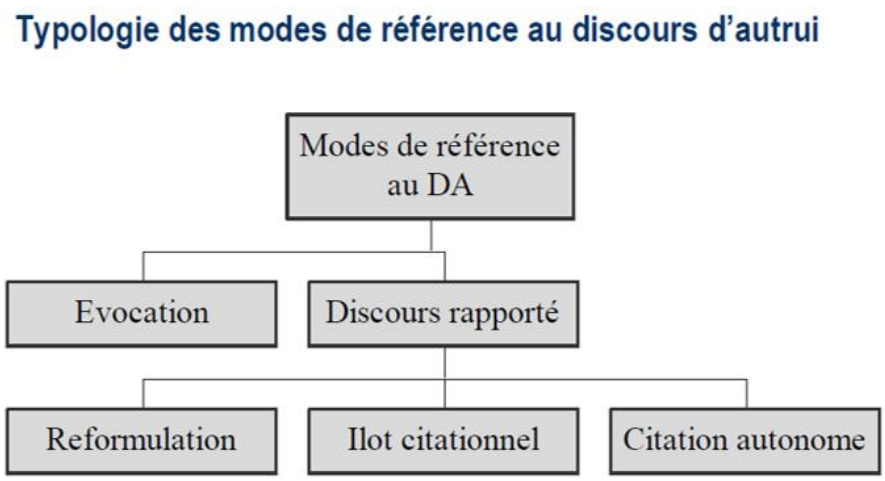


Figure 15 : Les quatre pratiques citationnelles de l'écrit scientifique selon Boch (2013 :558)

L'*évocation* et la *reformulation* référent à des textes extérieurs, soit en indiquant simplement leur source, soit en en résumant le contenu. Les deux autres pratiques donnent à lire les propos de l'auteur convoqué, tantôt en les insérant dans une phrase du chercheur citant (*îlot*

[117] On ne s'attardera pas ici sur le deuxième obstacle relevé, propre à la rédaction d'articles scientifiques : la gestion du paradoxe lié à la « création d'un nouveau dogme » théorique (c'est-à-dire la nécessaire démarcation d'avec les points de vue existant) « que le cadre contraint de l'article ne permet pas de nuancer. » (*Ibid.* 557)

citationnel), tantôt en reproduisant intégralement une ou plusieurs phrases (*citation autonome*). D'après l'auteure, les scripteurs experts privilégient les deux premiers modes de référence, tandis que les deux types de citations caractériseraient les auteurs néophytes. Ceci peut s'expliquer dans la mesure où l'évocation et la reformulation laissent l'auteur au premier plan de son texte, alors que les citations tendent à agir comme instruments de légitimation scientifique de l'auteur, particulièrement dans le cas de l'argument d'autorité[118].

Nous proposons de combiner cet outil permettant de typifier les pratiques citationnelles aux catégories mises au jour par Coffin (2009), reprises et illustrées par Hu & Wang (2014), relatives aux indices discursifs de prise de position du scripteur vis-à-vis des ouvrages cités. Cherchant à comparer le degré d'engagement des auteurs d'articles scientifiques d'un point de vue inter linguistique (anglais/chinois) et interdisciplinaire (linguistique appliquée/médecine), Hu et Wang s'intéressent également, dans une perspective bakhtinienne, aux possibilités d'expansion dialogique (*dialogic expansion*) consécutives au choix d'un degré d'engagement plus ou moins élevé. Le tableau suivant propose une synthèse d'une partie de leur travail (Figure 16).

[118] Rappelons l'exemple donné par Cislaru *et al*. : « P, car X dit que P. [et X est une autorité en la matière] » (2009 : 97).

Degré d'engagement		**Définition**	**Exemple**
Anglais	**Traduction proposée**		
Endorse	Approuver	« [...] a type of stance whereby the writer supports or agrees with the cited proposition »[119]	Previous reports of greater risk of mortality among patients undergoing dialysis, established the possibility that FGF-23 may be a novel predictor of adverse outcomes in patients with kidney disease[120].
Acknowledge	Admettre	« [...] a type of stance in which a writer adopts a neutral position and makes no evaluative judgment on the cited proposition »[121]	Xu Zhen (2009) investigated the relationship between the vocabulary knowledge and listening comprehension of non-English major undergraduates in our country[122]
Distance	Se distancier	« [...] a position whereby the citing writer builds distance between him/herself and the cited proposition, hence avoiding being held responsible for its reliability » [123]	In his conceptualization of the Ideal L2 self, Dörnyei (2009a) claims that mental imagery, that is, the ability to imagine oneself as a successful L2 user is core to the construct[124]
Contest	Contester	« [...] a type of stance in which the writer indicates a negative attitude toward the cited source by direct critique or rejection »[125]	However, one limitation of the Hirsh and Nation study was that the texts used were novels written for teenagers and adolescents[126]

Figure 16 : Échelle évaluant la prise de position induite, dans le discours scientifique, par différentes formulations de citations (adaptée de Coffin, 2009 et Hu & Wang, 2013)

[119] Une position par laquelle l'auteur soutient l'assertion citée ou y adhère.
[120] Des comptes rendus antérieurs, faisant état de risques accrus de mortalité chez des patients sous dialyse, ont établi la possibilité que le FGF-23 pourrait être un nouvel indicateur de complications pour des patients atteints de pathologies rénales.
[121] Une position par laquelle l'auteur adopte une attitude neutre et ne formule aucun jugement quant à l'assertion citée.
[122] Xu Zhen (2009) a étudié la relation entre connaissances lexicales et compréhension orale chez les étudiants non-anglicistes du niveau Licence dans notre pays… [phrase elle-même traduite du chinois]
[123] Une position par laquelle l'auteur citant crée une distance entre lui et l'assertion citée, ce qui lui évite d'être responsable de sa fiabilité.
[124] Dans sa conceptualisation de la L2 auto-idéalisée, Dörnyei (2009a) soutient que la représentation mentale, c'est-à-dire la capacité à s'imaginer en tant qu'utilisateur expert de la langue étrangère, serait au cœur de cette construction.
[125] Une position où l'auteur manifeste une attitude négative envers la source citée, en la critiquant ou en la rejetant directement.
[126] Cependant, l'une des limites de l'étude de Hirsch et Nation vient de ce que les textes employés étaient des romans écrits pour des adolescents. [notre traduction].

On voit que, selon Hu et Wang, un engagement de type distance ou *acknowledge* laissent à l'auteur la possibilité de nuancer le propos par la suite, tandis que les degrés extrêmes, débouchant sur des positions plus tranchées, ont un caractère plus définitif. De ce point de vue, il est nécessaire, pour l'auteur d'écrits de recherche en formation (voir *infra,* p. 104), d'apprendre à choisir en connaissance de cause ce type d'outils discursifs.

Cependant, Reuter (1998) est le seul à pointer un autre obstacle, toujours lié aux questions de rédaction de la thèse, celle de la supposée transparence de l'écriture de recherche. Celle-ci est souvent perçue par le doctorant comme simple transcription d'un savoir élaboré préalablement alors qu'elle est la condition même de sa construction ; par ailleurs, on tend souvent à confondre le travail sur le style avec des visées littéraires qui seraient déplacées dans un travail scientifique, alors que le style est simplement indispensable à la bonne compréhension d'un tel texte ; enfin, l'étudiant imagine l'écriture scientifique comme parfaitement objective, quand la prise de position théorique est le fondement de tout travail de recherche. Bien que la dimension littéraire de l'écriture scientifique ne puisse, à nos yeux, être niée, il nous semble que ces représentations erronées de ce que doit être le texte de la thèse entravent effectivement le processus de rédaction et alimentent les malentendus entre doctorant et directeur.

Une dernière catégorie d'obstacles, moins immédiatement perceptible à la lecture, mais beaucoup plus problématique à long terme, est constituée par la question épistémologique de ce que doit être une recherche. Reuter (1998) remarque la difficulté des étudiants à s'approprier la logique organisationnelle de la recherche elle-même, de ses étapes, et de sa mise en discours. Cette logique, généralement prescrite par le directeur ou par les formations de l'école doctorale, est souvent perçue comme une contrainte de type scolaire, observée par nécessité. Il en résulte, par exemple, un cloisonnement des parties de la thèse qui empêche les va-et-vient entre théorie et terrain. Sur le même plan, Bouchard (2010) repère des difficultés propres aux « étudiants étrangers » : construire une recherche partant d'une problématique, procédant à l'analyse d'un corpus original, et non une « thèse d'érudition », comme on peut en rencontrer dans certains systèmes universitaires, ne va pas de soi pour certains doctorants. Faire sienne cette « conception moderne de la thèse » (2010 : 126) requiert ainsi du doctorant international une compréhension approfondie des postures épistémologiques qui sous-tendent l'activité de recherche scientifique, postures que l'on tentera de cerner plus précisément dans le chapitre suivant (voir *infra,* p. 134 et suivantes).

L'ensemble des réflexions de Reuter, présentées en 1998 sous la forme d'une liste clairement annoncée par le titre de l'article (*De quelques obstacles à l'écriture de recherche*), est repris et théorisé dans un second texte qui pose le concept d'écriture de recherche en formation, défini comme

> l'ensemble des pratiques d'écriture articulées autour de la production de *genres* d'écrit, tels maîtrises, DEA ou thèses, qui se situent à l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités : celle de la *formation* où l'enjeu principal est de manifester que l'on a acquis les savoirs et savoir-faire posés comme des objectifs pour obtenir tel diplôme ou tel grade dans des formes et des normes reconnues par la communauté universitaire régissant la discipline concernée et celle de la *recherche* où l'enjeu principal consiste plutôt à produire des connaissances dans des formes et des normes reconnues par la communauté scientifique régissant le domaine concerné (Reuter, 2004 : 10, soulignement de l'auteur).

Outre son lien avec la perspective des littératies universitaires, dont témoigne la notion de pratiques d'écriture, le concept situe clairement ce type d'écrit i) au sein d'une activité institutionnelle et sociale qui n'est nullement solitaire, et ii) dans un contexte de tension entre des enjeux qui ne convergent pas : d'un côté, montrer l'acquisition de savoirs, et par conséquent marcher dans les pas des spécialistes de la discipline, et de l'autre, « produire des connaissances », et ainsi faire son propre chemin. Cette écriture en tension, en plus de l'opposition entre chercheur et formé, est également caractérisée par la difficulté pour le doctorant à concilier deux fonctions de l'écriture (Reuter, 2004 :23) : heuristique d'une part, au sens de « fonction cognitive désignant le fait que l'écriture participe de la construction de la pensée ») et « mathésique » de l'autre, c'est-à-dire « désignant le fait que l'écriture transcrit du déjà-pensé ». C'est la méconnaissance de ces deux fonctions et, partant, l'incapacité à les distinguer, qui serait à l'origine de nombre de difficultés rédactionnelles au cours du travail de thèse.

Ainsi, loin de nier l'obstacle que peuvent représenter les carences pointées par les « discours de la déploration et de l'attribution des dysfonctionnements aux incompétences supposées des étudiants » (Reuter, 2004 :16), Reuter préfère les requalifier comme « légitimes à partir du moment où l'on considère que les étudiants pénètrent dans un nouvel espace de pratiques », traitables par l'université, et surtout secondaires par rapport à la question centrale des représentations et conceptions de l'écriture de recherche en formation. Ayant souligné la nouveauté pour l'étudiant de ces obstacles, l'auteur remarque, et nous avec lui, que :

> encore aujourd'hui, l'écriture de recherche ne fait pas l'objet d'un véritable enseignement malgré les problèmes constatés [Note : De manière symptomatique, dans les DEA ou les enseignements d'école doctorale, l'enseignement de l'écriture de recherche est souvent négligé aux dépens de l'épistémologie, des méthodes de recherche, des langues ou de l'informatique…]. Les étudiants se retrouvent donc, sans grande préparation, en situation de passer d'une posture de récepteur de

> savoirs à une autre de producteur de savoirs, de changer de norme et de genres d'écrits [...] (Reuter, 2004 : 16-17).

Il s'agit bien d'un manque dans la formation doctorale des étudiants locaux, et *a fortiori* internationaux, qui peut faire l'objet d'une réflexion et d'une intervention didactique. L'auteur propose à ce sujet une démarche qui fait écho à notre cadre méthodologique :

> s'il convient de reconnaitre que les relevés de dysfonctionnements dans les écrits des étudiants ont bien avancé autour d'axes classiques tels que dimensions ou lieux textuels, ils demeurent sans doute d'une utilité restreinte, [...] C'est pourquoi il me semble indispensable de les associer à l'analyse des déclarations sollicitées auprès des apprenants (Reuter, 2004 : 25).

Nous souscrivons largement au point de vue des auteurs cités dans ce sous-chapitre, et plus particulièrement aux positions de Reuter, dont l'approche didactique, s'appuyant sur des fondements ethnographiques et anthropologiques, tient compte du lien entre élaboration des écrits doctoraux et construction du savoir, essentiel à nos yeux.

2.4 Apports pour notre réflexion

À l'issue de cet état de la recherche francophone et anglophone dans le domaine de la didactique de l'écrit universitaire et de l'écriture de recherche se dessinent quelques lignes de force.

- L'enseignement de l'écriture académique en tant que compétence en soi, aux différents niveaux de l'enseignement supérieur et particulièrement au niveau doctoral, nous apparaît comme légitime et cohérent avec les nécessités du contexte universitaire actuel en France. Les dispositifs mis en place dans les universités anglophones et, parfois, francophones, en témoignent.
- La notion de besoin, telle qu'elle a été conçue au sein de la didactique de la langue sur objectif(s) spécifique(s), semble difficile à employer telle quelle en ce qui concerne l'insertion universitaire des étudiants internationaux. Nous voyons, en effet, plusieurs différences importantes entre les contextes professionnels et académiques.
- Les questionnements récents formulés par les spécialistes de *l'English for Academic Purposes*, comme la nécessité d'une *rhetorical awareness*, ainsi que la démarche ethnographique développée par le courant des *Academic Literacies* représentent pour nous des pistes de réflexion que nous tenterons de développer dans ce travail.
- Dans cette perspective ethnographique, la notion d'éthos que permet de construire l'écriture met en lumière un enjeu fondamental de l'écriture de recherche.
- Nous considérons, enfin, cette écriture comme traversée par de multiples tensions dont la prise en compte ne peut que contribuer à l'intérêt d'une démarche didactique visant à

> renforcer les compétences rédactionnelles des doctorants : tensions entre statut d'étudiant et de chercheur, entre engagement et distanciation, entre fonction de transcription ou de construction des connaissances.

Écrire à l'université nécessite la maîtrise d'un répertoire de pratiques situées dans un environnement scientifique et institutionnel. Si les démarches d'enseignement fondées sur les textes et l'appropriation de compétences linguistiques représentent un réel apport à la didactique de l'écrit académique, c'est l'approche concevant l'écrit dans sa dimension sociale qui retient ici notre attention. Cependant, deux questions soulevées par nos lectures nous semblent encore demeurer en suspens. Il nous semble ainsi nécessaire d'approfondir la dimension anthropologique de l'acte d'écriture. Par ailleurs, les répercussions qu'entraîne la prise en compte de la notion de rapport au savoir sur notre conception de l'écriture de recherche nécessitent, selon nous, d'être regardées de plus près.

Chapitre 3 : Nécessité d'un ancrage pluridisciplinaire

Nous avons constaté et souligné la présence de plusieurs dimensions croisées dans l'écriture de recherche et plus particulièrement dans l'écriture doctorale. En conséquence, des propositions d'intervention visant à outiller les doctorants internationaux face aux différents obstacles qu'ils peuvent rencontrer nécessitent la constitution d'un cadre conceptuel en cohérence avec cette finalité. Nous convoquerons ainsi des disciplines voisines de la didactique des langues et des cultures. Pour ce faire, nous nous référons au modèle de la marguerite élaboré par Pothier (Figure 17) et identifions deux champs disciplinaires contributoires.

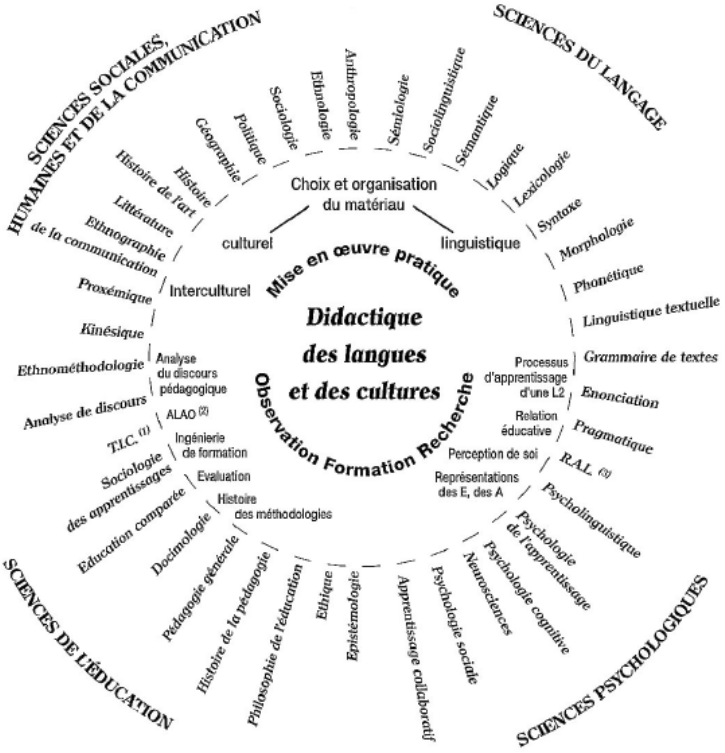


Figure 17 : Le champ de la didactique (Pothier, 2001: 392)

Un premier ensemble tentera de mieux cerner les enjeux de l'insertion universitaire des étudiants de l'écriture de la thèse en faisant appel à différents travaux en anthropologie de la communication, en anthropologie des cultures de l'écrit, en sociologie de l'éducation et de l'ethnographie des mobilités universitaires. Puis, avant de rassembler les principaux concepts opératoires dans le cadre des pistes didactiques que nous proposerons à l'issue de cette recherche, nous entreprendrons de décrire l'environnement scientifique et épistémologique

constituant le contexte de travail des doctorants, et de montrer quelques-unes des tensions générées par leur circulation entre différents espaces académiques en mobilisant certains des apports de la théorie de la connaissance et de la philosophie des sciences.

3.1 Perspective socio-anthropologique

3.1.1 La sociologie et l'anthropologie comme disciplines contributoires de la didactique des langues et des cultures

Les recherches en didactique des langues et des cultures (DLC) empruntent à différentes disciplines, avec lesquelles elles partagent des méthodes ou objets de recherche communs, des concepts et des outils qui les aident à atteindre leurs objectifs. Qu'il s'agisse de la linguistique, des études littéraires, des sciences de l'éducation ou de la psychologie, aucune n'est nécessairement liée à la DLC, si ce n'est par les choix théoriques et méthodologiques du chercheur. Dans notre cas, le choix d'une approche socio-anthropologique est fondé par trois conceptions qui orientent ce travail :

Une conception de la langue, tout d'abord, qui nous la présente comme indissociable du contexte social dans lequel elle est pratiquée. Nous adhérons pleinement, à ce sujet, à la définition proposée par Saussure, selon qui « la langue est la partie sociale du langage [qui] n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres d'une communauté. » (Saussure, 1971 [1916] : 31) On peut donc difficilement étudier un phénomène linguistique sans s'intéresser à la communauté qui l'a créé. Pas de langue sans société, en somme, et réciproquement : les théories de l'énonciation ont démontré que la langue est constitutive d'un groupe social. Nous suivrons Benveniste, qui souligne à quel point l'usage de la langue institue le sujet comme membre d'une communauté et comment cet usage ne saurait se concevoir en dehors du réseau de relations que tissent individus et société :

> Chaque locuteur ne peut se poser comme sujet qu'en impliquant l'autre, le partenaire qui, doté de la même langue, en partage le même répertoire de formes, la même syntaxe d'énonciation et la même manière d'organiser le contenu. À partir de la fonction linguistique, et en vertu de la polarité je : tu, individu et société ne sont plus termes contradictoires, mais termes complémentaires. C'est en effet par la langue qu'individu et société se déterminent mutuellement. [...] La société n'est possible que par la langue ; et par la langue aussi l'individu (Benveniste, 1966 [1963] : 25-26).

Il en résulte que si les interactions sociales donnent sens aux énoncés des locuteurs, on peut également dire que c'est par la langue que se construisent les relations entre eux.

Nous concevons ensuite l'écriture, selon la perspective de Goody (1994 :262-264) comme une « technologie de l'intellect » qui « instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore. » Écrire, selon cette conception, et *a fortiori* produire un écrit de recherche, n'est pas simplement transcrire une pensée préexistante, c'est construire sa pensée à travers l'acte d'écriture. Goody rejoint à ce sujet Vygotski, qui déclarait plus d'un demi-siècle auparavant « La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot » (1985 [1937]: 329). Dans ces conditions, on ne peut pleinement saisir le sens d'un écrit qu'en s'intéressant au processus d'écriture, lui-même étant lié à un contexte d'écriture. Il est, à nos yeux, nécessaire de porter un regard de type anthropologique sur les textes que nous serons amenés à analyser. Nous nous distancierons, par conséquent, d'une approche fondée sur l'isolement du texte destiné à une analyse « hors sol », employant des outils de type statistique ou lexicographique, pour privilégier une perspective holistique de l'écrit enchâssé dans la multiplicité de ses contextes discursifs et épistémologiques.

Nous adopterons, enfin, une conception de la recherche liée à une éthique exigeant la prise en compte de l'humain et de l'individu à l'origine des textes et des discours étudiés. On l'a dit, l'écrit de recherche est le résultat d'un parcours personnel, d'une histoire de vie qui lui donne sens et dont le texte de la thèse constitue –au moins en partie- le sens. En d'autres termes, on ne saurait analyser les propos ni les textes d'un sujet « à l'aveugle », hors de toute prise en compte du sujet lui-même, comme si l'on analysait son sang[127]. À nos yeux, la recherche en sciences humaines a une obligation de considération envers les individus qu'elle veut comprendre, et la quête de connaissance ne peut primer sur le respect dû aux humains qui acceptent d'aider cette quête par leur participation. Ceci implique de prendre comme axiologique l'égalité fondamentale des groupes humains entre eux et d'analyser les différences en se distanciant, autant que faire se peut, d'une posture ethnocentrée.

Cette recherche en didactique des langues et des cultures, prenant l'écrit de recherche en formation comme objet, a donc beaucoup à gagner à mobiliser des concepts issus de la sociologie et de l'anthropologie. Ceux-ci lui permettront de mettre au jour le processus faisant de l'étudiant un docteur en tant que cheminement initiatique au sein du groupe social et institutionnel qu'est l'université. Nous nous intéresserons ainsi à ce que les travaux ethnologiques ont permis de comprendre des liens entre acquisition de l'écrit, structuration de

[127] Encore que ce type d'analyse médicale tienne compte d'un certain nombre de paramètres personnels éclairant les résultats.

la pensée et structuration sociale, avant de montrer l'apport que représente l'anthropologie de la communication comme cadre d'analyse. Nous verrons enfin en quoi la sociologie de l'éducation nous aide à mieux appréhender les enjeux de l'insertion du doctorant dans la communauté scientifique.

3.1.2 L'impact social et cognitif de l'écrit : apports du concept de littératie

Dans quelle mesure l'acquisition de l'écriture opère-t-elle des changements dans les opérations cognitives telles que mémoire, abstraction, réflexivité ? Quel en est l'impact sur les sociétés où elle se développe ? Ces questions ont orienté les recherches de l'ethnologie anglo-saxonne dès les années 1940, et ont trouvé des réponses éclairantes dans les travaux de Goody, anthropologue britannique.

Il est difficile de synthétiser une œuvre foisonnante, développée pendant plus de soixante ans, dont les concepts fondamentaux ont été à plusieurs reprises empruntés et réinterprétés tant par l'ethnologie et la sociologie que par l'histoire ou la didactique des langues. On donnera cependant quelques éléments de contexte en rappelant d'abord que c'est par le contact prolongé, au cours de la seconde Guerre mondiale, avec des peuples « non-littératiens, non-alphabétisés ou semi-lettrés [en Italie centrale, par exemple] » (Goody, 2006 [1968a] : 7) que s'est posée au chercheur la question du lien entre culture écrite et « vie sociale de l'humanité » (*Ibid.*). C'est ensuite le choix du Ghana comme terrain d'études ethnologiques dans les années 1950 qui a permis à Goody de penser ce lien en comparant les sociétés de l'oralité et de la scripturalité. Cette approche contrastive l'amène à se distancier de l'écrit perçu comme un allant de soi et à passer de la notion d'écrit au concept de littératie, correspondant à la capacité des individus à utiliser des aptitudes à l'écriture et à la lecture en adéquation avec des pratiques sociales. Nous reprenons ici quelques-uns de ses apports, qui constituent, pour nous des balises très importantes pour notre travail. De ses principaux travaux sur l'oralité et la scripturalité (Goody, 2006b [1968b], 1979 [1977], 2007) ressortent quelques lignes de force : la littératie facilite certaines opérations cognitives comme la mémoire, la computation, l'abstraction grâce à des outils tels que listes, comptes, tableaux (d'où le titre de *Pensée graphique*, traduction de son ouvrage-phare *The Domestication of the Savage Mind* [1977]). De là se développent des « modes de pensée littératiens » comme le raisonnement logique ou la prise de conscience de l'historicité (2006 [1968b] : 54-55). Sur le plan social, le développement des religions littératiennes, *i.e.* fondées sur un écrit de type « livre sacré », au texte stable et même figé, et

non sur un récit fondateur oral, relativement souple et évolutif dans son contenu, l'essor de l'état centralisé et de structures législatives, commerciales, ou éducatives, sont à mettre au crédit de la diffusion de l'écrit. Cependant Goody a consacré plusieurs textes, à la fin de sa vie, à la correction de certaines de ses thèses et à la rectification d'interprétations abusives dont elles ont pu faire l'objet. Il en va ainsi de la réfutation de la supposée supériorité de l'écriture alphabétique sur les écritures « logographiques » comme l'égyptien antique, le chinois, le suméro-akadien,[128] et surtout d'une interprétation ethnocentrique de son travail assimilant à l'opposition entre sociétés non-littératiennes et littératiennes des catégories comme primitifs/civilisés, sociétés concrètes/abstraites, magiques/scientifiques, statiques/dynamiques, par exemple. Placer d'emblée les différents types de raisonnement, de vision du monde, ainsi que leur expression, sur un pied d'égalité est pour nous une démarche inspirante en termes d'éthique et de rejet de l'ethnocentrisme.

Cependant, cette approche théorique nous semble devoir être à la fois précisée et nuancée. Malgré les modifications tardives dont elle a fait l'objet, elle est potentiellement porteuse d'une lecture surestimant le rôle de l'écrit dans le développement de la pensée rationnelle. Écrire est-il la condition nécessaire et suffisante au développement d'une telle réflexion ? Les sociétés faiblement ou non littératiées sont-elles vouées à une pensée pré-logique, magique et symbolique ? Favret-Saada, dans son étude sur les pratiques de sorcellerie en milieu rural français, concluait ainsi son analyse de l'ensemble conceptuel subtil organisant les rituels de désorcellement : « Pour des paysans que l'on dit stupides, l'invention d'un tel système suppose un certain talent philosophique » (Favret-Saada, 1977:346). Il nous semble important de souligner la tendance à l'ethnocentrisme d'un point de vue qui assimilerait les sociétés de l'oralité à des espaces de conceptualisation inaboutie. Nous rejoignons Olson dans son analyse critique des travaux sur le lien entre écriture et cognition :

> Si l'on a jusque-là échoué à mettre au point une théorie générale [sur la maîtrise de l'écrit] il se pourrait bien que ce soit par excès de simplifications. On a réduit la culture écrite à l'alphabet, plutôt que s'intéresser à toutes les formes de notation. On a cru que l'écriture donne forme à la grammaire et à la logique, alors qu'elle ne fait que fournir une représentation de la grammaire et de la logique de la parole ordinaire. En conséquence, on a considéré que le savoir et la conscience métalinguistiques étaient soit des produits de l'écriture, soit qu'ils lui étaient tout à fait étrangers. […] Enfin, on n'a cessé de présenter l'écrit comme supérieur ou inférieur à la parole (Olson,1994: 33).

[128] « Nous [J. Goody et I. Watt] avions aussi sous-estimé les possibilités des systèmes logographiques. Il suffit de considérer le travail extraordinaire accompli par les Chinois dans le domaine de la science par exemple. La Chine fut en avance par rapport à l'Occident, depuis l'époque d'Aristote jusqu'à la Renaissance. Et pas seulement pour la science, d'ailleurs ! » (2006b [1968b] :70)

Dans le sillage de ces prises de position, on tentera de rééquilibrer le rapport entre cultures de l'oralité et de la scripturalité.

Le terme de littératie doit une partie de sa fortune au besoin qu'ont ressenti les sociétés industrialisées, dans un contexte marqué à la fois par la massification des systèmes éducatifs, l'arrivée de populations immigrées allophones inégalement scolarisées, et la nécessité accrue de maîtriser l'écrit dans tous les secteurs professionnels[129], de distinguer l'individu qui n'a eu aucun contact avec l'écrit de celui qui, bien que régulièrement scolarisé, n'est pas capable de faire émerger du sens d'un texte, même simple. Différentes organisations internationales comme l'UNESCO ou la Banque mondiale, emploient couramment cette notion, qui s'est également imposée dans la recherche en didactique et en sciences de l'éducation, mais dans des acceptions distinctes. C'est ainsi que L'OCDE définit le concept d'une manière que l'on peut qualifier d'étroite, dans la mesure où elle met l'accent sur une pratique à visée communicative et informative : il s'agit d'une « […] aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (OCDE & Statistique Canada, 2000). Dans le champ didactique, un exemple de définition dite « large » est celle de Privat :

> ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. La littératie s'oppose ainsi à l'oralité comme la culture écrite à la culture orale. Il va de soi que les interférences entre l'une et l'autre sont incessantes et de fait constitutives des cultures modernes et contemporaines *in* (Delcambre, 2012: 27).

On constate en effet qu'outre les aptitudes repérées par la définition précédente, celle-ci pointe une dimension cognitive, à savoir les représentations de l'écrit, les outils qui conditionnent sa compréhension/réception, et surtout sociale : la littératie est considérée dans ce qu'elle a de fondamental dans la constitution et la cohésion d'une société, en tant qu'outil permettant de s'inscrire et de se positionner dans un groupe humain. C'est à cette définition large, la plus à même pour nous de rendre compte de l'acte social, quoique solitaire, représenté par les pratiques de l'écrit, que nous souscrivons ici.

[129] « L'écrit a de plus en plus d'importance. » (Goody, 2006b: 77). On peut à ce titre rappeler l'essor des technologies de communication numériques fondées sur l'écrit, ou l'importance croissante de l'écrit dans certains domaines professionnels comme le secteur médical, l'artisanat ou les transports.

Dans un souci de concision et d'efficacité, nous reprendrons à notre compte la synthèse[130] de l'important courant de recherche en didactique francophone autour de la littératie, réalisée par Reuter qui, selon lui,

> formalise l'écrit autour de quelques traits essentiels :
>
> - les relations entre lecture-écriture ;
> - l'incarnation au travers de pratiques et d'institutions ;
> - la fonctionnalité pour l'individu et la société ;
> - le continuum de son apprentissage et de sa maîtrise (Reuter, 2006: 132).

Si les deuxième et troisième traits ont déjà été commentés, il semble nécessaire de revenir sur les deux autres. L'écriture, en tant que dimension de la littératie, ne peut être dissociée de la lecture. On concevra donc ces deux activités comme fortement corrélées, en interrogeant systématiquement l'apport de l'une à l'autre. Par ailleurs, on s'éclairera de cette conception essentiellement progressive de l'entrée dans l'écrit, en rupture avec l'hypothèse d'une écriture acquise une fois pour toutes à l'issue de l'enseignement secondaire, pour appréhender cet apprentissage en termes de niveaux ou de degrés successivement franchis.

3.1.3 La communication comme cadre d'analyse anthropologique

L'anthropologie de la communication, développée et théorisée par Winkin (1996), nous fournit un cadre de compréhension et d'interprétation pertinent des phénomènes langagiers, textuels et comportementaux qui seront observés dans ce travail. On envisage en effet le texte de la thèse comme partie d'un processus plus large permettant, d'une part, l'insertion du doctorant dans une communauté scientifique, et, d'une autre, le maintien d'une stabilité au sein du groupe social que représente cette communauté. L'anthropologie de la communication (AC), nous dit Winkin dans le chapitre intitulé *Étudier le ronronnement de la société*, permet de comprendre « comment l'ordre social s'engendre [...] au quotidien, dans l'accomplissement de règles " connues de personne, entendues par tous" » (Winkin, 1996:211). Ces règles implicites, enfouies et incorporées sont au cœur de cette recherche. Ce n'est en effet pas par le moindre des paradoxes que l'université, lieu de construction et de transmission de la connaissance, fonde une grande partie de son fonctionnement sur des attendus discursifs, épistémiques et comportementaux qu'elle ne parvient pas à énoncer clairement à ses étudiants. Ces travaux revêtent une grande importance dans nos analyses de corpus, dans la mesure où l'on se

[130] Qui pourrait représenter, met en garde l'auteur « une simplification outrancière ».

demandera constamment, devant des énoncés de doctorants, quelle valeur communicative ils véhiculent, c'est-à-dire quelle image de leurs auteurs ces textes transmettent. Après en avoir rappelé les principes, on montrera ici comment cette anthropologie, en plus des clés de compréhension évoquées, nous guidera également dans la définition d'une posture de chercheur.

La communication, selon l'approche proposée par Winkin, n'est pas l'objet de l'anthropologie, comme peuvent l'être la parenté, la ville, ou l'espace, mais sa perspective, son cadre d'analyse. C'est une anthropologie « communicationnelle », de même qu'existent par ailleurs des anthropologies « sociale[s], symbolique[s], cognitive[s], humaniste[s] » (Winkin, 1996 : 207) À ce titre il s'agit bien d'une anthropologie perspectiviste et non thématique, qui propose « une certaine lecture du monde social à parti d'un cadre primaire analytique » (*Ibid.*).

Winkin propose comme fondement de l'AC la conception de la communication retenue par Hymes, à savoir des comportements, paroles ou objets interprétables pour leur valeur communicative. Pour notre part, nous retenons de ces travaux (Hymes, 1984) l'idée que la compétence de communication s'ancre tout autant dans la langue que dans les usages sociaux. Dans le contexte qui nous intéresse, la valeur communicative des énoncés peut s'observer dans le texte de la thèse, l'exposé de soutenance ou dans un entretien entre le doctorant et le directeur de thèse. On tente d'interpréter ces éléments en tenant compte du fait qu'ils sont développés au sein d'un groupe social, d'une communauté culturelle d'une société, qui peuvent être pour un doctorant l'université elle-même, plus largement la communauté scientifique constituée par les spécialistes du champ, mais aussi l'école doctorale ou le laboratoire d'accueil. La valeur communicative de ces éléments permet tout à la fois l'insertion du sujet dans le groupe et le maintien de la stabilité du groupe social, dans la mesure où leur auteur se rend acceptable par les membres[131] et répond à leur besoin de prévisibilité, c'est-à-dire qu'il se conforme à leurs attentes et ne déstabilise pas le groupe par une attitude communicationnelle hétérodoxe. L'enjeu communicatif de la thèse présentée par le doctorant s'en trouve précisé, particulièrement au niveau des nombreuses normes formelles, discursives et épistémiques, dont l'observation devient un message social adressé à la communauté dont il souhaite être membre.

Sur le plan épistémologique, se pose la question des modalités de connaissance, de mise au jour du fonctionnement de cette société universitaire, dont l'enjeu dépasse celui du cadre étroit de

[131] Winkin reprend ainsi la définition de la culture de Goodenough, c'est-à-dire ce qu'il faut savoir pour être accepté comme membre.

la relation entre doctorant, directeur de recherches et texte de la thèse. Winkin rappelle en effet que tout travail ethnographique « est une contribution à l'analyse du monde social dans son ensemble, au niveau "macro", grâce au cadre primaire analytique qui le sous-tend » (Winkin, 1996:208). Comment avoir accès à la valeur communicative des écrits des doctorants ? Comment connaître les contingences qui conditionnent leur élaboration ? Nous opterons pour un « renouvellement du rapport entre l'observateur et le phénomène observé » (*Ibid*.: 206). Il est nécessaire, dans cette optique, de conduire un travail ethnographique en « sort[ant] de son bureau, de ses livres et de son confort. [en] all[ant] voir comment ça se passe, [en] se frott[ant] aux gens, [en] leur parl[ant] » (*Ibid*.: 207-208). Nous considérons ainsi les principes d'acceptabilité et de prévisibilité comme des clés de l'insertion du doctorant dans sa communauté scientifique d'accueil, et de l'insertion du chercheur au sein du groupe qu'il souhaite observer, par la démarche de l'observation participante (OP).

Il faut se positionner, s'agissant de ce contexte clé de l'anthropologie tant étasunienne que française, sur la ligne reliant d'une part, selon Winkin (1997), la tradition américaine postulant la transparence du sujet à lui-même et aux autres, et pour qui l'OP est la démarche « naturelle » de l'ethnographie, et le point de vue français qui voit le sujet comme fondamentalement opaque à lui-même, et considère ainsi qu'« observer en participant, ou participer en observant, c'est à peu près aussi évident que de déguster une glace brûlante[132]» (Winkin, 1997 : 6). En effet, la tradition anglo-saxonne repose sur l'idée selon laquelle l'observateur-participant, avec le temps, peut parvenir à partager les secrets, l'intimité de la communauté, pour les analyser et les comprendre. En revanche, l'anthropologie hexagonale considère qu'on peut, certes, se rapprocher de la communauté cible mais « l'opacité des sujets entre eux et envers eux est telle que si l'anthropologue veut explorer leurs relations, il doit se laisser "affecter" par elles, sans chercher à les comprendre, ni même chercher à les rapporter - encore moins chercher à les observer. » (*Ibid*.) Entre ressentir en participant et comprendre en observant, il y aurait un choix à opérer de la part du scientifique. Nous nous rapprochons ici, au moins pour des raisons empiriques, du point de vue français dans la mesure où les entretiens de recherche que nous avons conduits nous ont montré la grande difficulté des sujets à expliciter i) des pratiques, scripturales ou de recherche, ou ii) des représentations, liées à des habitus hérités ou acquis, enfouies et incorporées qui relevaient pour eux de l'allant de soi. Nous postulerons donc une opacité du sujet à ses propres yeux, qui n'interdira pas pour autant la démarche de l'OP dans la

[132] Winkin rapporte ici des propos de Favret-Saada.

mesure où, selon le conseil de Winkin[133], sera possible une attitude réflexive - et donc observante - grâce à l'écriture[134] et l'enregistrement des entretiens.

3.1.4 Apports de la sociologie et des sciences de l'éducation

Depuis Durkheim, la sociologie a vu l'intérêt de prendre l'école et l'université comme objets d'étude, tentant ainsi de mettre au jour le rôle de l'institution d'enseignement dans la vie sociale. Malgré la multiplicité des approches et des postures, les divergences entre courants, époques et auteurs se nouent globalement autour de la question des liens entre école, au sens large de système d'enseignement, et inégalités sociales. L'institution scolaire tend-elle à niveler ces inégalités par un processus d'égale diffusion du savoir à tous, ou fonctionne-t-elle, au contraire, comme une machine à reproduire les disparités ? Quelles sont les responsabilités respectives des familles, des cadres éducatifs, des enseignants et des élèves dans les inégalités face à la réussite, à l'accès aux formations prestigieuses et aux meilleurs débouchés professionnels ? Rien ne va de soi dans l'école, et les phénomènes scolaires sont avant tout des phénomènes sociaux interprétables en tant que tels pour les sociologues de l'éducation. Dans cette recherche, l'ensemble des étapes menant au doctorat, comme l'obtention d'un visa étudiant par le biais de la procédure Campus France, l'accès aux études doctorales, l'acceptation d'un projet de recherche par un directeur de thèse et une école doctorale, ou encore le choix d'un sujet, gagnent ainsi à être expliqués par une lecture sociologique. On montrera ici les concepts, issus des travaux de quelques chercheurs marquants dans ce champ, qui se révèleront opératoires dans le cadre de notre réflexion.

3.1.4.1 La sélection scolaire et universitaire

Loin de s'acquitter de sa mission républicaine de formation de citoyens égaux devant le savoir et leurs choix d'avenir, l'école, sous couvert d'impartialité, assure une constante reproduction des disparités sociales au moyen de procédés cachés comme la relégation et la sélection[135]. Cette thèse est défendue dans les années 1960 par Bourdieu et Passeron (1964, 1970), afin de mettre en évidence les mécanismes cantonnant les élèves issus des classes sociales modestes

[133] Voir le chapitre *Observer, partager, écrire : les trois facettes du travail ethnographique*. (Winkin, 1996 : 208).
[134] Prise de notes, journal de recherche.
[135] « [la sociologie] dévoile des choses cachées (…) comme la corrélation entre la réussite scolaire, que l'on identifie à 'l'intelligence', et l'origine sociale ou, mieux, le capital culturel hérité de la famille. » (Bourdieu, 1984 : 20)

aux formations les moins valorisées socialement, et assurant aux enfants des catégories dominantes l'accès aux filières les plus prestigieuses, l'ensemble garantissant à la société le « maintien de l'ordre », tout en satisfaisant à « l'idéal petit-bourgeois de l'équité formelle » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 173). La théorie de la reproduction a ainsi montré que l'accès aux études supérieures et la réussite du cursus ne sont pas conditionnés que par la possession d'un capital économique, mais également d'un capital social, à savoir le réseau des relations et connaissances constitué par la famille, susceptible d'aider l'étudiant dans son parcours, et surtout d'un capital culturel, soit l'ensemble des biens[136], et *habitus*[137] facilitant l'acquisition de titres scolaires et universitaires.

Si cette théorie est doublement située, historiquement dans le contexte d'ouverture de l'enseignement supérieur aux générations plus nombreuses de l'après-guerre couplée à une organisation sociale encore marquée par de forts clivages[138], idéologiquement par l'emprise du marxisme sur de nombreux domaines de la vie intellectuelle française[139], il n'en reste pas moins que ces outils d'analyse de l'institution universitaire, un demi-siècle plus tard, conservent à nos yeux une grande part de leur pertinence. La sélection en fonction de l'origine sociale s'est, certes, atténuée et l'université accueille un public plus large que pendant les Trente Glorieuses, mais il se peut que les mécanismes de sélection soient toujours à l'œuvre, et que les victimes en aient changé. On propose ainsi d'appliquer au groupe d'étudiants qui contribuent à la constitution de notre corpus la mise en garde suivante :

> Ignorer, comme on le fait souvent, que les catégories découpées dans une population d'étudiants par des critères comme l'origine sociale, le sexe, ou telle caractéristique du passé scolaire ont été inégalement sélectionnées au cours de la scolarité antérieure, ce serait s'interdire de rendre raison complétement de toutes les variations que font apparaître ces critères (Bourdieu et Passeron, 1970 : 90).

Ces doctorants issus d'autres systèmes universitaires ne sont donc probablement pas représentatifs de l'ensemble de leurs pairs restés dans leur institution d'origine, mais ont vraisemblablement traversé une série de sélections institutionnelles, comme l'accès aux études supérieures, à l'apprentissage de langues européennes, le repérage par les services diplomatiques français, le processus d'admission en doctorat, ou indirectes, comme la

[136] Ouvrages écrits, objets d'art par exemple.
[137] Concept défini comme un « avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la "personne" » (Bourdieu, 1979: 4).
[138] On peut citer les déséquilibres existant dans de multiples dimensions de la vie sociale, comme les rapports hommes/femmes, classes aisées/modestes, parisiens/provinciaux, jeunes/âgés, par exemple.
[139] Le marxisme influence des activités de l'esprit aussi diverses que la philosophie (Althusser), les lettres (Aragon, Sartre, Prévert), l'histoire (Labrousse, Vovelle), la linguistique (Cohen), ou le milieu du spectacle (cinéma, musique).

disponibilité de moyens financiers ou de soutiens familiaux. On testera ainsi l'intuition selon laquelle, étant sur-sélectionnés, ces étudiants pourraient, dans un paradoxe apparent, réussir mieux que d'autres, issus de processus de sélection moins drastiques. Les auteurs de *La Reproduction* démontrent en effet que :

> la mortalité scolaire ne peut que croître à mesure que l'on va vers les classes les plus éloignées de la langue scolaire, mais aussi que, dans une population qui est le produit de la sélection, l'inégalité de la sélection tend à réduire progressivement et parfois à annuler les effets de l'inégalité devant la sélection : en effet, seule [...] la sur-sélection des étudiants d'origine populaire, [permet] d'expliquer systématiquement [...] l'annulation ou l'inversion directe [...] entre la possession d'un capital culturel (repéré à la profession du père) et le degré de réussite (Bourdieu & Passeron, 1970 : 92).

Il s'agit donc bien d'une notion éclairante, dans la mesure où elle permet de mieux observer et comprendre le groupe de doctorants allophones, leurs écrits et leur témoignage, et de mettre en perspective leurs performances avec leur parcours. Cependant, on doit remarquer que cet ensemble théorique, postulant la détermination des individus par les structures sociales, entre en tension avec notre conception de l'irréductibilité des personnes. En effet, nous nous référons par ailleurs à la théorie de la face de Goffman : l'auteur des rites d'interaction montre, pour sa part, comment les personnes, en élaborant leur propre image sociale, leur face, contribuent à l'évolution des structures. La contradiction, selon nous, n'est qu'apparente. Comme l'analyse des entretiens avec les doctorants le montrera, on peut concevoir les personnes, d'une part prises dans les déterminismes sociaux à l'œuvre dans les sociétés où elles sont éduquées, et manifestant pourtant leur liberté de rompre avec ces contraintes, de bifurquer et de s'écarter des cadres les plus rigides.[140]

3.1.4.2 Champ scientifique et langue académique

La communauté scientifique, et le dispositif des études doctorales qui en conditionne l'accès, ne sont pas, pour le sociologue, qu'un regroupement de chercheurs tendant au progrès de la connaissance, à son partage et à sa diffusion[141]. Ils constituent en effet un champ[142], au sens bourdieusien d'espace autonome, structuré par des rapports de force autour d'enjeux spécifiques, et dans lequel chaque acteur est engagé, à des degrés variables, dans un rapport de domination. Bourdieu précise à ce sujet que :

[140] On peut citer, à titre d'exemple, le chapitre du témoignage de Levi (1958) intitulé *Le chant d'Ulysse*, qui en fournit un exemple marquant.
[141] C'est ce point de vue que Bourdieu appelle « l'image irénique de la "communauté scientifique" telle que la décrit l'hagiographie scientifique » (1976 : 89)
[142] La métaphore est issue de la physique, où, dans un champ magnétique, chaque élément subit une attraction/répulsion, mais génère également de telles forces relativement à sa propre charge.

> Le champ scientifique [...] est le lieu [...] d'une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l'autorité scientifique [...] ou si l'on préfère, le monopole de la compétence scientifique, entendue au sens de la capacité de parler et d'agir légitimement [...] en matière de science, qui est socialement reconnue à un agent déterminé (Bourdieu, 1976 : 89) [soulignement de l'auteur].

Dans cette optique, le doctorant doit prendre part à cette lutte afin de se voir reconnaître autorité et compétence, et ainsi se positionner dans le champ, ce qui est d'autant plus important, à l'issue de la thèse, que :

> les jugements sur les capacités scientifiques d'un étudiant ou d'un chercheur sont toujours contaminés, à tous les niveaux du cursus, par la connaissance de la position qu'il occupe dans les hiérarchies instituées (celle des grandes écoles en France ou celle des universités par exemple aux USA) [*Ibid.*].

Cette notion de contamination de l'évaluation par des critères non scientifiques retient notre attention. Ainsi, à tous les paliers de l'enseignement supérieur, *a fortiori* lors de la soutenance de thèse qui en représente le niveau le plus élevé, d'autres facteurs que la qualité scientifique, comme la position occupée dans le champ scientifique par le directeur, le laboratoire d'accueil, les membres du jury, sont susceptibles d'influer sur le résultat académique. Parmi ces critères, un de ceux qui donnent le plus de renseignements est celui de la langue académique employée par l'étudiant, qui revêt ainsi une importance particulière. En effet, il ne s'agit pas seulement de maîtriser convenablement et sans erreur la langue de communication écrite et orale en usage au sein de l'institution, mais aussi de s'approprier ce que Bourdieu et Passeron appellent la *parlure*[143] de l'université qui, corrélée à langue transmise par le milieu familial, constitue un sous-ensemble du capital culturel, le capital linguistique. On lit en effet dans *La Reproduction* :

> On a souvent remarqué, de Renan à Durkheim, ce qu'un enseignement [*i.e.* l'enseignement français] aussi attaché à transmettre un style, c'est-à-dire un type de rapport à la langue et à la culture, doit à la tradition humaniste héritée des collèges jésuites [...] : mais on ne comprendrait pas la valeur éminente que le système français accorde à l'aptitude littéraire [...] si l'on ne voyait que cette tradition intellectuelle remplit aujourd'hui encore une fonction sociale dans le fonctionnement du système d'enseignement et dans l'équilibre de ses rapports [...] aux différentes classes sociales (Bourdieu & Passeron, 1970 : 143).

On s'attachera plus loin (voir *infra* pp. 192, 198 et 233 *sqq*) à décrire précisément en quoi consiste la langue académique attendue à l'université française, mais on retiendra dès à présent son rôle crucial de marqueur social: « la langue universitaire, amalgame chronique d'états antérieurs de l'histoire de la langue, est très inégalement éloignée des langues effectivement parlées par les différentes classes sociales » (*Ibid.*). Cette fonction distinctive, clairement démontrée dans le cas des étudiants français des années 1960-70, pourrait toujours être à

[143] Nous retenons ici la définition proposée par le portail cnrtl.fr, « Ensemble des moyens d'expression utilisés par un groupe social déterminé », lequel signale la paternité de Damourette et Pinchon (1931) pour cette acception.

l'œuvre aujourd'hui, en permettant de repérer les publics universitaires non seulement selon leur origine scolaire et sociale, mais également d'après les matrices rhétoriques en usage dans leur système universitaire d'origine.

Le processus de massification de l'enseignement supérieur (voir *supra*, p. 24) a partiellement démenti l'analyse de Bourdieu et Passeron, voyant dans l'université une entité vouée à l'entre-soi des élites bourgeoises. Force est de constater que cette institution accueille depuis les années 2000 un public plus hétérogène en termes d'origines sociale et géographique. Les études sociologiques ont donc déplacé leur intérêt pour la question de la sélection vers la problématique des facteurs de l'échec à l'université. Les processus ainsi mis au jour, conditionnant la réussite académique, nous semblent pouvoir expliquer certaines des difficultés rencontrées par les doctorants allophones.

3.1.4.3 Métier d'étudiant et affiliation

L'Université de Paris VIII-St Denis, héritière de l'Université de Vincennes[144], a dès sa création en 1969 eu vocation à accueillir des étudiants présentant un parcours atypique (étudiants étrangers, salariés, en reprise d'études après une première activité professionnelle, non bacheliers). Présentant un taux d'échec et d'abandon supérieur à la moyenne nationale, elle a constitué pour la sociologie et les sciences de l'éducation (Coulon, 1990, 1997) un terrain d'étude fertile, qui a permis de mieux comprendre comment et pourquoi, à difficultés de départ comparables, certains étudiants réussissent mieux que d'autres. On pose ici que, tout en intégrant l'université française par une porte latérale et non par l'entrée principale, les doctorants allophones présentent un parcours d'insertion analogue à celui de leurs collègues du premier cycle universitaire.

Le processus par lequel tout étudiant apprend son *métier* a été décrit par Coulon (1997), et s'organise en trois étapes :

- temps de l'étrangeté : entrée dans le monde universitaire et confrontation avec l'inconnu, ce qui génère une incompréhension quasi-permanente,
- temps de l'apprentissage : découverte de logiques propres à l'institution universitaire, tentatives d'explication et d'appropriation de ces logiques,

[144] Pour une présentation de ce que fut le Centre universitaire expérimental de Vincennes de 1969 à 1980, année de son transfert à St Denis, on peut se référer à Djian [dir.] (2009).

- et enfin temps de l'affiliation, à l'issue duquel l'étudiant a pleinement compris ce qu'on attend de lui et est apte à franchir avec succès les différents passages et étapes de son cursus.

L'auteur définit la notion d'affiliation comme l'apprentissage d'un métier d'étudiant qui :

> consiste à apprendre les nombreux codes qui jalonnent la vie intellectuelle, et à faire en sorte que les enseignants [...] reconnaissent [que les étudiants] en manifestent une maîtrise suffisante pour l'exercer. Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir cette compétence, il faut aussi apprendre la manière de montrer qu'on la possède (Coulon, 1997 : 11).

À titre d'exemple, l'auteur cite comme « exhibition de la compétence » différentes « opérations informelles » telles que « expression orale et écrite, intelligence pratique, appelée parfois "débrouillardise", sérieux, orthographe, existence de références théoriques et bibliographiques » qui permettent de « montrer qu'on est devenu un "pair" » (*Ibid*.). L'affiliation est donc attestée par la manifestation d'un ensemble de savoirs et savoir-faire, qu'ils soient théoriques, procéduraux, sociaux ou cognitifs, mais aussi par une capacité à repérer et décoder les messages implicites transmis aux étudiants : « S'affilier au monde universitaire serait donc, du point de vue intellectuel, savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir » (Coulon, 1997 : 211). Il s'agit alors de comprendre les « codes dissimulés » de l'université « qui ne font pas l'objet de signaux explicites de la part des enseignants, qui doivent cependant être repérés et interprétés instantanément par les étudiants afin de pouvoir accomplir leur tâche avec succès. » (*Ibid*.: 213).

Cette nécessité de la prise en compte de l'implicite afin de réussir à l'université est également soulignée par les travaux de Romainville, quand il repère, parmi les causes de l'échec dans l'enseignement supérieur, le fait que :

> les règles du *contrat didactique* qui régissent implicitement les relations entre l'enseignant et ses étudiants [...] n'ont pas été correctement identifiées. [...] Les schémas de réponse attendus lors des examens peuvent varier considérablement d'une discipline à une autre et d'un enseignant à l'autre sans qu'ils ne fassent l'objet d'une explicitation formelle. L'étudiant échoue non pas parce qu'il "*ne sait pas écrire*" mais parce qu'il n'a pas écrit ce qui était tacitement attendu (Romainville, 2000 : 39, soulignement de l'auteur).

La notion d'attendu universitaire, que nous distinguons de ce qui est explicitement demandé, nous semble ici requérir un développement. Elle condense en effet l'ensemble des allants de soi et des évidences circulant dans l'espace académique d'accueil, dont la connaissance et la maîtrise constituent la clé de l'insertion universitaire. Cette clé donne aux attitudes et aux énoncés - oraux comme écrits - de l'étudiant une valeur communicative qui lui permet d'être

reconnu comme membre à part entière de la communauté universitaire. L'institution[145] demande, d'une part, en des termes souvent elliptiques, voire sibyllins, et attend, d'une autre, une production précisément codifiée.[146] La description la plus claire possible des attendus universitaires est donc essentielle à l'évaluation des difficultés à surmonter de la part des doctorants dans la rédaction de leur thèse.

De manière plus large, on peut englober cette question des attendus, qui correspond surtout aux travaux à rendre de l'étudiant, dans le cadre plus général des méthodes de travail académique. Synthétisant l'ensemble de son travail, Coulon convoque le concept, issu de la sociologie américaine, d'ethnométhode pour décrire l'ensemble des usages et des pratiques qui régit le travail intellectuel universitaire, au sein de la communauté universitaire comme de tout groupe humain.

> Le premier travail qu'un étudiant doit accomplir est d'apprendre à reconnaître les ethnométhodes dissimulées du nouveau monde dans lequel il se propose désormais de vivre. Parvenir à décoder et à s'emparer des règles constitutives des allants de soi naturalisés et dissimulés dans les pratiques universitaires est la condition pour devenir un étudiant compétent. Son affiliation intellectuelle sera accomplie quand il aura à son tour routinisé cette compétence (Coulon, 1997 : 217).

Interpréter les signes cachés, dans un « travail quasi sémiotique d'analyse des situations et des discours universitaires » (*Ibid*.) et faire la preuve de son affiliation sont donc les deux activités au cœur du métier d'étudiant. Dans quelle mesure, cependant, les théories de Coulon peuvent-elles s'appliquer à des doctorants internationaux comme ceux qui participent à notre étude? Certes, ils découvrent l'université française, mais, contrairement à leurs collègues français débutants, ils bénéficient d'une expérience universitaire de plusieurs années dans un ou plusieurs systèmes d'enseignement supérieur. On peut en effet postuler que mobiliser des pratiques de littératie universitaire fondamentale, effectuer une recherche documentaire ou suivre un cours universitaire sont des compétences attendues dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur, susceptibles d'être transférées dans le contexte d'accueil. Pour autant, peut-on considérer que les postures requises chez les candidats au doctorat comme l'autonomie, l'esprit d'initiative, la construction d'un éthos d'apprenti-chercheur, manifestés par des comportements sociaux, sont analogues d'un système à l'autre ? On peut en douter, par exemple à la lecture de ce témoignage de Bouchard, qui souligne la méconnaissance, de la part

[145] Entendue ici en tant qu'ensemble des entités administratives et pédagogiques qui la constituent : personnels administratifs, membres de commissions de sélection, enseignants.

[146] Donnons comme exemple le « projet de thèse de 3 à 5 pages » demandé dans la plupart des dossiers de candidature au doctorat en France, et pour lequel on attend généralement l'exposition d'un contexte, d'un bref état de la recherche, d'une problématique, d'hypothèses…le tout rédigé dans une langue académique acceptable, respectant des postures de neutralité axiologique, d'effacement énonciatif, des normes de typographie et de mise en page, et assorti d'une bibliographie mentionnant quelques auteurs de référence dans le champ.

de nombreux étudiants issus d'autres contextes académiques, des codes implicites que doivent respecter les étudiants souhaitant s'inscrire en thèse :

> [La] recherche de directeur de thèse est une étape problématique pour l'étudiant étranger qui ne connait pas l'Université française. On reçoit trop souvent par mail des candidatures d'étudiants qui visiblement n'ont aucune idée ni des travaux de la personne qu'ils contactent, ni de la thématique de son laboratoire. Trop souvent également en didactique du FLE, le thème proposé a priori est « L'enseignement du français en/à X » (Bouchard, 2010:124).

« Connaître l'Université française » signifierait alors « en connaître les codes dissimulés ». Dans cette optique, élaborer un dossier d'inscription, rédiger un projet de thèse, communiquer de façon adéquate avec son directeur de thèse, choisir ses séminaires, relèverait d'ethnométhodes au sens de Coulon, dont la connaissance dénoterait une affiliation réussie. La pratique de ce métier de doctorant passerait donc par une affiliation réalisée sur trois plans :

- institutionnel : connaissance des règles administratives et pédagogiques validant l'acquisition des connaissances à l'université
- intellectuel, au sens d'une appropriation des codes régissant le travail intellectuel au sein de la communauté scientifique d'accueil,
- mais également personnel : l'affiliation est alors actualisée par la nécessaire construction du lien entre doctorant et directeur de recherche, relation complexe faite à la fois de loyauté et de bienveillance, mais aussi d'oppositions et de recadrages (voir *infra* p. 208)

Le doctorant et son directeur élaborent en effet une relation de type disciplinaire, étant donné que l'étudiant déploie son aptitude à la recherche au sein de la discipline universitaire, sous le contrôle du directeur qui en est spécialiste, tout en suivant la discipline de travail qu'il lui fait suivre. Cependant, cette relation revêt également un caractère filial, dans la mesure où il s'agit d'une relation d'enseignement-apprentissage mêlée d'estime, où le directeur constitue un exemple, dont le doctorant peut être amené à s'affranchir, condition essentielle à l'aboutissement du travail doctoral de recherche.

Nous empruntons donc à la sociologie et les sciences de l'éducation des concepts susceptibles d'aider à mettre au jour les processus à l'œuvre dans l'insertion réussie du doctorant à son institution d'accueil. Définis par des recherches prenant comme objet les pratiques et les stratégies des étudiants débutants issus de l'enseignement secondaire français, on a vu dans quelle mesure ils pouvaient être adaptés à notre public. Pourtant, on ne peut que constater l'absence de prise en compte des questions liées aux situations de mobilité entre espaces académiques dans ces investigations. À la croisée des chemins entre sciences sociales et

didactique des langues, plusieurs chercheurs, travaillant souvent en contexte bi-plurilingue, ou non francophone, [147] ont interrogé les processus d'insertion linguistique, sociale et culturelle, de (re)définition de l'identité et de l'altérité, consécutifs à une mobilité géographique, dans une perspective socio-anthropologique.

3.1.5 Des mobilités académiques aux cultures universitaires

Si le mot est ancien, l'acception de *mobilité* dans le sens de capacité à se déplacer entre groupe humains, tant au niveau géographique que social, est beaucoup plus récente. Gohard-Radenkovic rappelle en effet que :

> C'est à la fin des années 80, que le terme « mobilité » apparaît dans les discours de l'Union européenne. C'est dans les années 90 que ce concept s'impose définitivement dans les milieux éducatifs. Il est lié à la promotion d'une politique d'échanges, en vue de participer à l'unification d'une Europe en train de s'élargir [...] (Gohard-Radenkovic, 2007: 41-42).

Les connotations positives du terme, qui l'opposent à *sédentarité*, *staticité*, *immobilisme* par exemple, n'y sont sans doute pas étrangères, dans un contexte politique et socio-économique libéral qui valorise la flexibilité et le sens de l'adaptation. Que conclure de la relative nouveauté que constitue ce signifié ? Point de mot, point de chose, dit-on. La mobilité n'est pourtant pas un phénomène récent, en témoignent le nomadisme des groupes humains jusqu'à l'apparition de l'agriculture, les migrations, invasions, déplacements de populations, pèlerinages et itinérances qui ont rythmé l'histoire. Sans doute le choix de ce terme permet-il d'effacer la connotation définitive véhiculée par le terme *migration* et ses dérivés, ou encore *exil*, associés dans l'imaginaire collectif aux déplacements de populations dramatiques des XIXe et XXe siècles. D'un déplacement géographique subi, on passerait à un déplacement choisi, affranchissant l'individu des déterminismes sociaux, et surtout réversible, dans la mesure où l'essor et l'accessibilité économique accrue des transports aériens et des télécommunications d'une part et, d'une autre, la fin de « l'immobilisme forcé » (Salvan, 2012:149) des citoyens des pays socialistes, en Europe comme en Asie, ont contribué à faciliter les allers et retours.

La perspective socio-anthropologique a permis l'élaboration d'un nouvel outillage conceptuel : outre la notion de mobilité, elle a ainsi changé notre perception de l'individu en situation de

[147] À titre d'exemple, parmi les chercheurs que nous citons dans le sous-chapitre suivant, M. Anquetil travaille en Italie, E. Murphy-Lejeune en Irlande, V. Papatsiba au Royaume-Uni, A. Gohard-Radenkovic, A. Keller-Gerber et P. Kohler-Bally à Fribourg (Suisse), M.-F. Pungier au Japon, M. Salvan en Roumanie et K. Cuko au Québec.

déplacement en écartant les termes de *migrant, réfugié, expatrié*. Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune proposent d'appeler *acteurs de la mobilité* :

> tous ceux qui se déplacent effectivement (étudiants, enseignants, expatriés, immigrés, etc.). Mais cette conception est trop étroite. Les acteurs de la mobilité sont aussi ceux qui sont sollicités par les individus et groupes en situation de mobilité : de par leur profession dans le domaine des langues [...] ou du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions [...] dans l'éducation, la formation professionnelle, l'accueil, l'administration, l'international. Ce sont *les co-acteurs de ces mobilités*. (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008 : 131)

Cet élargissement de la notion permet non seulement la prise en compte de l'ensemble des parties prenantes du phénomène de mobilité, mais aussi une conception à la fois plus proche du processus effectif de mobilité, dans la mesure où l'acteur de la mobilité est celui qui, sur l'ensemble du parcours, déploie activement des *stratégies* pour accomplir son but, ce dont ne rendent pas compte les formes passivantes comme immigré ou réfugié. Cette conception est également moins cloisonnante : les acteurs de la mobilité peuvent successivement ou simultanément rechercher une sécurité physique, de meilleures possibilités d'études, ou une amélioration de leur situation économique pour eux ou pour leurs proches. Cette pluralité de situations personnelles et de statuts entre en tension avec l'unicité de la personne en situation de mobilité, ce qui aboutit à de fréquentes renégociations des identités.

Nous nous arrêtons brièvement sur le concept de stratégies, essentiels à nos yeux pour la lecture des entretiens biographiques. En effet, leur élaboration révèle les obstacles auxquels les personnes sont confrontées et met en évidence les capitaux mobilisés pour les surmonter. Ce concept, dont le caractère opératoire dans l'analyse des parcours de vie a été montré par des travaux déjà anciens (Demazière & Dubar, 1997) et d'autres plus récents,[148] sera décliné en trois formes. On repérera :

- des *stratégies d'adaptation ou d'ajustement*, c'est-à-dire des redéfinitions des orientations et des choix de vie, des changements dans les pratiques sociales de la personne afin de mieux correspondre à une nouvelle situation,
- des *stratégies de négociation*, qui se réfèrent à sa capacité à agir sur autrui, par exemple pour infléchir les attentes ou les décisions des co-acteurs de la mobilité dans un sens plus favorable aux objectifs de la personne,
- et des *stratégies de bifurcation*. Nous rejoignons à ce sujet la définition proposée par Bidart :

[148] Voir les thèses de Cuko (2014) et Keller-Gerber (2015).

> Je définirais donc la bifurcation comme l'apparition d'une crise ouvrant un carrefour biographique imprévisible dont les voies sont elles aussi au départ imprévues – même si elles vont rapidement se limiter à quelques alternatives –, au sein desquelles sera choisie une issue qui induit un changement important d'orientation. Rien n'aurait laissé penser que telle personne puisse modifier ainsi son parcours... avant cet épisode-là (Bidart, 2006: §8).

Cependant, si la crise est effectivement contingente, et peut advenir dans tout parcours, il nous semble que le choix d'un changement d'orientation ne l'est pas : il est, au contraire, conditionné par la capacité des personnes à ouvrir un espace de bifurcation, lequel permet, à l'issue de la crise, l'engagement dans une nouvelle voie. La présence de bifurcations dans une trajectoire de vie nous semble révélatrice de l'existence d'une énergie, d'une motivation suffisamment forte pour surmonter l'obstacle. Ces changements de direction sont donc un type de stratégie.

Le phénomène de la mobilité contemporaine intéresse donc les sciences sociales au premier chef ; cependant, sa corrélation avec l'enseignement et l'apprentissage des langues nous semble évidente, et nous partageons les interrogations de Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune selon qui :

> La faveur actuelle dont le concept [de mobilité] jouit reflète non seulement l'intensification des mouvements migratoires et des échanges mondiaux, mais aussi l'incertitude croissante et la fluidité des identités contemporaines. Aussi peut-on se demander pourquoi la question de la mobilité n'interpelle la didactique des langues et cultures que depuis peu. Car, tout bouleversement politique, économique ou écologique, aux niveaux national, régional et planétaire, entraîne des déplacements qui provoquent des besoins en langues et en compétences d'adaptation à des contextes étrangers (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008:129).

C'est ainsi que la recherche en sciences sociales, mais aussi en didactique des langues et en sciences du langage a étudié depuis une vingtaine d'années le phénomène de mobilité en termes de parcours biographiques et linguistiques (Gohard-Radenkovic & Rachédi, 2009), et s'est rapidement intéressée à la question de la mobilité étudiante en plein développement, à l'origine du nouveau statut social d'étudiant venu d'ailleurs : aventurier (Papatsiba, 2003), voyageur (Murphy-Lejeune, 2003), traversant une expérience décisive dans son parcours (Anquetil & Molinié, 2008), ou oscillant entre séjour d'étude et installation dans le pays d'accueil (Keller-Gerber, 2015). Ce « nouvel étranger », selon l'expression d'E. Murphy-Lejeune, de par sa présence croissante et constante dans le paysage universitaire, social et médiatique,[149] a contribué à populariser la mobilité académique, dont la recherche souligne maintenant à quel point elle enrichit l'individu, que ce soit en termes de compétences acquises, de capital

[149] On peut rappeler, par exemple, le succès du film de C. Klapisch, *L'Auberge espagnole* (2002)

d'expérience (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008), ou de capital plurilingue et pluriculturel (Zarate, 2005).

L'étude de ces situations de mobilité universitaire de plus en plus fréquentes a approfondi notre connaissance de l'université en tant que groupe social et lieu de socialisation, en permettant de valider l'hypothèse d'une culture universitaire différente du contexte social dans lequel elle prend place. Nous voyons cette « culture en soi » (Gohard-Radenkovic, 2002) comme le fruit d'une distanciation entre l'université et le reste de la société, analogue à celle qu'on peut observer dans des institutions comparables sur le plan de leur fonctionnement comme l'hôpital ou l'école, fonctionnement propice au développement de codes et de règles propres. Gohard-Radenkovic pose en effet que

> [...] la culture universitaire, comme toute culture sociale, possède ses rites, ses codes, ses valeurs, ses pratiques marqués par une culture patrimoniale, nationale, une histoire éducative au niveau national ou régional, un rapport au savoir et au savoir-faire, ses critères de sélection, ses rites de passation, ses comportements codifiés (Gohard-Radenkovic, 2002 :9).

Si chaque université se démarque sensiblement de son contexte social, elle se distingue également des autres cultures universitaires, dans la mesure où chacune est fortement corrélée à une culture locale propre ; ce point entre en résonance avec une de nos intuitions de départ, à savoir que les conditions d'une mobilité académique réussie ne sauraient se résumer à une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement et des méthodes de travail de l'institution d'accueil. Il nous semble que, seule, la prise en compte de l'ensemble des caractéristiques soulignées dans la citation précédente - et tout particulièrement le rapport au savoir, voir. *infra*, p. 129, est à même de permettre l'insertion de l'étudiant international dans de bonnes conditions.

L'accueil de ces étudiants constitue ainsi l'occasion, pour le chercheur adoptant une perspective socio-anthropologique, de mettre au jour la culture universitaire de son institution, notamment ses « hiérarchies (entre corps, entre disciplines, entre facultés, etc.) », ses « rites d'institution et de légitimation », ses « critères de sélection et de cooptation tacite » et ses «processus de mise en conformité et de distribution de pouvoirs » (Gohard-Radenkovic, 2002 : 9). La mobilité académique joue donc le rôle d'un révélateur, au sens photographique du terme, des « dimensions cachées » (Hall, 1966) dont la prise en compte est nécessaire à l'insertion universitaire du nouveau venu.

On pourrait objecter à ce qui précède que, sans en nier l'importance, la part culturelle qui régit le fonctionnement de l'université ne peut que céder le pas devant ce qui est sa raison d'être, à savoir la construction et la transmission de la connaissance, dont la langue ne représenterait que le canal de transmission. Nous rejoignons à ce sujet l'analyse de K. Cuko (2016 : 278), qui souligne, concernant des parents d'élèves nouvellement arrivés au Québec, que « le point commun partagé par les acteurs et co-acteurs de la mobilité, c'est la croyance que la transmission du savoir est universelle, alors que tout savoir est "enculturé" ». Cette notion d'enculturation du savoir et du discours qui permet de l'élaborer pose que le savoir est toujours situé dans un contexte intellectuel, social ou historique qui lui a permis de s'élaborer (et ce, quel que soit le domaine scientifique concerné), et que le discours scientifique qui conditionne cette élaboration l'est tout autant. Au sein d'un champ disciplinaire, Weisser[150] a montré comment chaque contexte éducatif créait ses propres matrices disciplinaires :

> Une matrice disciplinaire se constitue, tout d'abord, de généralisations symboliques, « expressions employées sans questions ou sans dissensions par les membres du groupe », souvent formelles (équations, lois, etc.). Elle comporte, ensuite, un certain nombre de croyances à des modèles particuliers, souvent à vocation heuristique. Des valeurs les accompagnent : précision des mesures, explicitation des marges d'erreur, exactitude des prédictions, etc. Elle regroupe, enfin, un ensemble d'exemples canoniques, avec leurs procédures de résolutions reconnues comme légitimes [...] (Weisser, 2010:181).

Même pour une discipline aussi abstraite et théorique que les mathématiques, réputées universelles et détachées des contingences humaines, l'auteur montre qu'une même notion est construite selon deux matrices disciplinaires clairement différentes selon que l'on se réfère à un manuel scolaire français ou allemand. Développant davantage sa réflexion épistémologique, Weisser nous propose de noter :

> [...] la nature idiosyncrasique des concepts scientifiques, tant ils dépendent de la matrice disciplinaire en vigueur à une époque et en un lieu donnés. La science est produite et non découverte, chaque théorie a une histoire qui lui est propre et qui la marque de son sceau (*Ibid*.).

On voit, grâce à cet éclairage conceptuel, comment tout un pan du travail d'insertion de l'étudiant international dans sa communauté scientifique d'accueil est laissé dans l'ombre par les démarches didactiques fondées sur l'appropriation de la langue –et non des discours universitaires- ainsi que l'acquisition d'un ensemble de « méthodes », sans tenir compte de la spécificité des matrices disciplinaires en usage à l'université. Il est nécessaire, dans ces

[150] L'auteur s'appuie ici sur les travaux de Kuhn (1972 [1962]).

conditions, de tenter une description des principes épistémologiques qui définissent les critères d'acceptabilité scientifique auxquels doivent se conformer les doctorants, aux niveaux de l'université française, de la discipline des sciences du langage et de leur unité de recherche à l'Université de Franche-Comté.

3.2 Construire des connaissances à l'université française

Affirmer la place centrale des questions liées à la construction, l'acceptabilité et la transmission de la connaissance, dans un travail prenant pour objet l'écriture de recherche, relève du truisme. On tentera ici de montrer en quoi la question du rapport au savoir peut éclairer certaines difficultés rencontrées par les doctorants allophones dans la conduite de leur recherche ainsi que dans la rédaction de leur thèse. Le postulat initial sera celui du caractère situé de toute connaissance scientifique. La science prend corps dans un contexte tant historique que linguistique, social, ou encore religieux, qui en justifie les fondements épistémologiques (concepts, objets, méthodes). De là découle l'idée qu'un chercheur en formation qui change de contexte universitaire, en plus de s'approprier une nouvelle langue, doit s'acculturer scientifiquement à son nouvel environnement et faire sien un discours scientifique lui-même enculturé. De même qu'on a employé la notion d'espace discursif pour décrire le contexte de l'écrit de recherche, on recourra au concept d'espace épistémologique pour montrer en quoi la démarche scientifique adoptée et reconnue dans un contexte universitaire donné est - implicitement ou non - conditionnée par un ensemble conceptuel construit en amont de manière additive, corrective ou contradictoire (Kuhn, 1972 [1962]). Il s'agira ici de montrer sommairement l'élaboration progressive de cet ensemble dont la prise en compte constitue en quelque sorte le port d'arrivée idéel du doctorant étranger ainsi qu'une des conditions de sa réussite universitaire. On pose comme centrale l'émergence et l'évolution de la notion de sujet de la connaissance.

3.2.1 Parcours épistémologique autour de la notion de sujet

3.2.1.1 Le sujet pensé

Qu'est-ce que savoir, comment connaître ? Cette interrogation première de l'épistémologie a pris la forme, chez les philosophes de l'Antiquité, d'un questionnement ontologique : connaître quelque chose, c'est se demander ce que c'est, en distinguant ses aspects essentiels de ce qui lui est contingent. Ce qui demeure après cet examen, ce qui subsiste, est un substrat[151] qu'on nomme sujet de la réflexion et de l'étude. Cette conception antique de la pensée scientifique place donc la chose pensée, et non l'esprit pensant, au centre de sa démarche, ce dont témoigne la figure de l'homme prisonnier des sens conçue à Athènes après Socrate.

La distinction entre connaissance empirique et rationnelle a en effet été développée au sein de la philosophie grecque par Platon qui, au livre VII de *La République*, décrit à travers l'allégorie de la caverne l'incapacité de l'homme à connaître la réalité du monde qui l'entoure autrement que par le biais d'ombres et d'échos que lui transmettent les sens. Cet homme captif, victime de sa condition d'enchaîné, s'efforce de comprendre et d'interpréter les bribes du monde qu'il perçoit. L'auteur de *La République* fait ainsi dire à Socrate, au terme de l'allégorie de la caverne :

> il faut assimiler le monde visible au séjour de la prison, et la lumière du feu dont elle est éclairée à l'effet du soleil ; quant à la montée dans le monde supérieur et à la contemplation de ses merveilles, vois-y la montée de l'âme dans le monde intelligible [...] (Platon, 1948 [315 av. J.C.?] : VII, D.516 e).

Le sensible s'oppose ainsi à l'intelligible, voie d'accès privilégiée au savoir, ce dont témoigne la maïeutique socratique à l'œuvre par exemple dans *Ménon*. Cette défiance envers la connaissance empirique, cette fascination pour les « merveilles » de la connaissance rationnelle marqueront la réflexion scientifique des savants influencés par les auteurs grecs.

L'approche rationaliste de l'accès à la connaissance est reprise et formalisée, dans le contexte des universités naissantes, par la scolastique médiévale. Celle-ci fonde la science sur la théologie, terrain d'élection d'une réflexion coupée de tout empirisme, et privilégie des

[151] Soit, étymologiquement, un ensemble sous-jacent, un *sub-jectum*.

démarches comme le syllogisme aristotélicien et crée des méthodes comme la *lectio/disputatio*, ancrée dans la lecture et l'interprétation des textes. Dans ce monde intellectuel théocentré, l'esprit humain est confronté à la transcendance qu'il tente, sinon de comprendre, du moins d'appréhender.

3.2.1.2 Le sujet pensant

Cependant, si des penseurs comme Thomas d'Aquin ou Abélard ancrent dans les pratiques réflexives la pensée abstraite, la primauté de l'esprit sur les sens se voit pleinement légitimer par la pensée de Descartes. En affirmant la supériorité de l'idée que le penseur se fait d'un problème à la perception ce problème, en posant que les mathématiques peuvent expliquer le monde, le philosophe marque profondément la démarche scientifique de son temps et la distancie durablement des tenants de l'empirisme, anglais puis américains. On peut ainsi voir dans les travaux de Descartes les fondements théoriques de la démarche déductive, placée au cœur de la recherche scientifique au XIXe et pendant une grande partie du XXe siècle.

Si la rupture cartésienne est spatiale, en ce qu'elle oppose les penseurs rationalistes « continentaux » comme Descartes puis Leibniz aux pragmatiques et aux empiristes comme Locke, Hume et Berkeley, elle est également temporelle, dans la mesure où elle se coupe de la théologie médiévale. En effet, un déplacement considérable se produit avec le *cogito* : contrairement au penseur antique qui était non seulement périphérique par rapport à la chose pensée mais aussi victime de sa condition d'homme enchaîné, l'homme cartésien, placé en position centrale, se conçoit lui-même comme sujet pensant, analysant, soumettant le monde à l'examen de la raison, qui est, dira plus tard Kant, « comme un juge en fonctions qui force les témoins à répondre aux questions qu'il leur pose » (Kant, 1869 [1781]: 20).

La conscience de soi se trouve donc être le socle de cette philosophie : « [...] il fallait nécessairement que moi, qui [...] pensais [que tout était faux], fusse quelque chose. » (Descartes, 1999 [1637]: 36-37). La pensée devient constitutive de l'être. On voit apparaître ici une séparation fondamentale entre l'esprit pensant et le monde matériel, que Morin nomme « principe de disjonction » (Morin, 1990), destinée à structurer toute la recherche scientifique occidentale jusqu'au XIXe siècle, et partiellement jusqu'à nos jours, en ce qu'elle induit un détachement entre philosophie et science, entre sciences de l'homme et celles de la nature. La pensée scientifique se concentre alors sur la notion d'objet de l'étude et de la connaissance, objet dont doit se distancier le sujet, créant ainsi le couple antagoniste objectivité/subjectivité.

La rupture cartésienne est définitive avec Pascal, qui montre que la théorie (la « raison des effets ») est validée par l'expérience et non l'inverse, qui affirme l'importance de la logique et de la clarté dans le raisonnement, et surtout qui accepte qu'une découverte (la preuve de l'existence du vide) puisse contredire sa foi religieuse. Ces préceptes théoriques et méthodologiques (au-delà de la disjonction sujet/objet, distinction entre savoir et croire, cadrage théorique préalable à la recherche de terrain) demeurent des fondamentaux de la démarche scientifique contemporaine[152].

L'essor de la philosophie allemande aux XVIIIe et XIXe siècles permet de dépasser l'antagonisme épistémologique entre déductivisme et inductivisme. En montrant que ni la « raison pure » rationaliste des uns, ni les « intuitions sans concepts » des autres ne suffisent à produire des connaissances fiables, l'idéalisme transcendantal de Kant assume les limites de la dimension humaine de la science en renonçant à connaître le monde en soi (les noumènes) et se donne pour objet le monde sensible (les phénomènes) étudié à travers le filtre du raisonnement. Le chercheur contemporain qui opère et justifie ses choix épistémologiques est ainsi partiellement redevable au philosophe allemand.

La recherche universitaire telle qu'elle est mise en œuvre aujourd'hui est également un héritage allemand. En 1810, dans le contexte d'un état prussien vaincu qui cherche à se réformer pour se reconstruire et retrouver un rang en Allemagne et en Europe, une nouvelle université est créée à Berlin. Humboldt propose de nouveaux fondements scientifiques, épistémologiques et méthodologiques, en rupture avec les universités de l'ancien régime. C'est ainsi qu'il pose le principe selon lequel il faut « toujours traiter la science comme un problème qui n'est pas encore entièrement résolu, et [...] ne jamais abandonner en conséquence la recherche, alors que le lycée n'enseigne que des connaissances toutes prêtes et bien établies » (Humboldt,1979 [1810] : 321-322).

3.2.1.3 Le sujet-objet d'étude

Le développement des sciences humaines au tournant des XIXe et XXe siècles (sociologie, linguistique, psychanalyse) a amené l'épistémologie à reconsidérer le statut du sujet et de l'objet de la connaissance. En effet, une science qui prend l'homme pour objet n'amène-t-elle pas le chercheur à s'étudier lui-même ? Une ligne allant de Husserl à Merleau-Ponty, la

[152] On peut donner comme exemple, dans un domaine apparemment aussi universel et peu enculturé que les mathématiques, les spécificités de l'école française de mathématiques pour qui l'explicitation du raisonnement conduisant à un résultat est autant valorisé que le résultat lui-même.

phénoménologie, propose d'accepter le statut humain du scientifique dans sa dimension corporelle : la conscience perçoit le monde à partir d'un corps qui en constitue à la fois l'outil et les limites. Cette approche rompt avec Descartes dans la mesure où, se désolidarisant d'une conscience de l'intériorité, quelque peu autarcique, elle replace le sujet au sein de l'objet étudié[153]. Dans cette optique, on suivra Sartre qui affirmait dès 1939[154], à ce sujet, que « tout est dehors », s'opposant ainsi à la conscience cartésienne jugée « digestive ». Il n'existe pas de conscience « en soi », toute perception est perception de quelque chose, la conscience tend vers quelque chose, elle est ainsi « intentionnelle ».

Le déplacement d'une science rationnelle et positiviste vers une approche phénoménologique a des implications fortes pour le chercheur, tant sur le plan du positionnement scientifique que discursif. À titre d'exemple, on peut relever la fluctuation, dans l'écriture de recherche, au sujet l'emploi du pronom sujet : le nous dit « de modestie », prévalent au moins dans la littérature scientifique française et francophone[155], cède la place à un « je » assumé, particulièrement dans certains domaines des sciences humaines et sociales.

Les évolutions épistémologiques accompagnant l'essor des sciences formelles et humaines depuis l'âge industriel sont décrites et codifiées essentiellement par trois penseurs dont l'apport constitue un paradigme encore aujourd'hui largement accepté par la communauté scientifique. Bachelard (1938) souligne la centralité du questionnement dans la démarche scientifique et définit le concept d'obstacle épistémologique, Popper (1999) insiste sur l'importance de la falsifiabilité d'une théorie, et Kuhn (1972 [1962]) montre comment la connaissance se construit cycliquement par contradiction plus que par addition.

La méconnaissance de cet ensemble conceptuel, qui sous-tend à des degrés divers toute recherche réalisée à l'université en France, et probablement dans nombre de pays européens voire au-delà, peut constituer pour le doctorant étranger un obstacle, dont l'écrit de recherche pourrait porter les traces.

[153] Ceci légitime les démarches scientifiques qui placent le chercheur au sein de son objet d'étude (ethnologie participative, sociolinguistique de terrain, anthropologie culturelle).
[154] « Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl : l'intentionnalité », repris dans *Situations I*, Paris : Gallimard (1947)
[155] « La tendance à choisir *nous* plutôt que *je* ou *on* s'explique sans doute par la tradition française d'écriture scientifique où le *nous* de modestie a dominé et semble dominer encore » (Flottum & Vold, 2010:47).

3.2.2 De l'épistémologie au positionnement scientifique des chercheurs

On voit ainsi se dessiner un parcours de la théorie de la connaissance jusqu'à aujourd'hui, qui nous amène aux plus récents développements de l'épistémologie contemporaine. Cependant, cette conception de la construction du savoir correspond-elle aux pratiques de recherche effectivement constatées au sein de l'université française, dans les différents champs scientifiques ? Comment connaître la diversité des démarches d'investigation, susceptibles de varier d'une spécialité ou d'un laboratoire à l'autre, qui plus est issues de traditions intellectuelles parfois implicites et dont les chercheurs n'ont pas toujours eux-mêmes conscience, et des influences d'autres courants de pensée ?

3.2.2.1 Contexte scientifique français

On peut trouver un premier éclairage de portée générale dans la réflexion de Morin, qui rappelle que, dans le domaine de la connaissance scientifique, « nous vivons sous l'empire des principes de *disjonction*, de *réduction* et *d'abstraction*, dont l'ensemble constitue ce qu' [il] appelle le "paradigme de simplification" [formulé par] Descartes [...] » (Morin, 1990 :18). Par-là, l'épistémologue souligne le rôle à la fois fondateur et limitatif de la pensée cartésienne, en ce qu'elle a « sans doute permis les très grands progrès de la connaissance scientifique [...] », mais dont les « conséquences nocives ultimes ne commencent à se révéler qu'au XXe siècle ». (*Ibid*.) « Empire » et « paradigme » soulignent le caractère dominant et peut-être excessif de la pensée cartésienne, dans la mesure où elle est devenue un gage de scientificité dont il est difficile de faire l'économie.

Morin rejette également une autre conséquence de l'abstraction cartésienne : le cloisonnement étanche des domaines de la connaissance. « Une hyper-spécialisation devait de plus déchirer et morceler le tissu complexe des réalités, et donner à croire que le découpage arbitraire opéré sur le réel était le réel lui-même. » (*Ibid*.) Le développement des recherches à ancrage pluridisciplinaire en sciences humaines suit probablement cette impulsion.

3.2.2.2 La didactique des langues

De manière plus ciblée, Blanchet (2011) pose des jalons épistémologiques clairs dans le champ des sciences du langage[156], au sein duquel travaille une grande partie des doctorants constituant notre corpus. Retraçant la construction des sciences naturelles et formelles (SNF) d'une part, et des sciences humaines et sociales (SHS) de l'autre, il souligne la spécificité de ces dernières : les SNF, dans une posture clairement cartésienne, ont pour critères de scientificité :

> un paradigme hypothético-déductif quantitatif [...] dont les principes essentiels sont un raisonnement exclusivement logico-mathématique appliqué à des données quantitatives via une méthode expérimentale 'objective' [...] (Blanchet, 2011:14).

Il en va différemment des SHS, où :

> il n'y a pas et il ne peut pas y avoir d'« objets », il n'y a que des « sujets » : les chercheurs en SHS [...] d'une part [...] s'étudient eux-mêmes, et [...] d'autre part, ils étudient des êtres [...] et des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité (*Ibid*.).

Le positionnement épistémologique semble bien corrélé à une approche phénoménologique tournant le dos à la conception d'une intériorité de la conscience.

3.2.2.3 La recherche en didactique des langues à l'Université de Franche-Comté

En resserrant encore le contexte d'étude, on peut à présent tenter d'observer et mettre au jour le positionnement épistémologique de l'école doctorale ou du laboratoire dans lequel travaillent les doctorants dont les textes constituent une partie de notre corpus. Dans une démarche exploratoire, on peut admettre la valeur paradigmatique d'un court texte de présentation scientifique publié sur le site du laboratoire ELLIADD de l'Université de Franche-Comté[157], plus précisément concernant le sous-ensemble que constitue l'équipe « Didactiques » :

[156] Plus précisément celui de la didactique des langues et des cultures

[157] http://elliadd.univ-fcomte.fr/pages/fr/menu3694/equipes--2012-15-oct-2015-/elliadd-didactiques-15202.html Cette équipe accueille la plupart des doctorants partenaires de cette étude. Le document analysé ici, qui n'est plus accessible en ligne, est repris dans ses grandes lignes par la présentation du pôle Contextes, Langages, Didactique du laboratoire ELLIADD, voir *supra* p. 13 [http://www-old.univ-fcomte.fr/index.php?id=itemmenu_article_20187_18187_91_1&itemracine=20184].

> Mots-clefs : Savoirs et contextes d'appropriation ; sujet, altérités, interactions
>
> La question de l'appropriation langagière, de la transmission et du développement des connaissances disciplinaires ainsi que des conditions de leur mise en œuvre en situation variée est centrale. Ce programme se détermine dans la recherche-action pour laquelle les didactiques et l'éducation sont centraux.
>
> L'enjeu est d'analyser, à partir de situations plurimodales, plurilingues et multiculturelles, les différents processus de co-construction du sens et des savoirs dans une perspective linguistique et pragmatique, actionnelle et éducative. Tout lien social, dont fait partie le partage de l'expérience et des savoirs, impose sa marque à l'échange qu'il autorise en réaménageant, à l'instar de ce qu'opère l'énonciation pour les mots, les rôles et rapports de places des parties. Le réaménagement négocié du contrat didactique et le rapport à l'altérité constituent très exactement le double processus de communication et par-delà de médiation et d'influences conjointes.
>
> Les objets de recherche de l'équipe s'organisent autour de la diversité des langues, langages et cultures ainsi que de leurs conditions et modalités de médiation/circulation dans les systèmes d'enseignement/apprentissage.

Afin de repérer et caractériser les orientations scientifiques de cette équipe de recherche, on peut proposer une rapide analyse de contenu réalisée par le biais du tableau suivant (Figure 18), qui reprend les différents ancrages disciplinaires évoqués :

Linguistique	**Psychologie/ Philosophie**	**Sociolinguistique**	**Didactique des langues**	**Anthropologie**
- énonciation - perspective linguistique et pragmatique	- co-construction du sens et des savoirs - sujet - rapport à l'altérité Médiation	- situations plurimodales, plurilingues et multiculturelles - interactions	- perspective linguistique et pragmatique, actionnelle et éducative - contrat didactique - Savoirs et contextes d'appropriation	- lien social - rôles et rapports de places des parties - cultures - processus de communication

Figure 18 : Analyse de contenu de la présentation de l'équipe « Didactiques »

ELLIADD (2015)

D'emblée, on constate, au-delà des domaines constitutifs des sciences du langage (linguistique, sociolinguistique, didactique des langues), la présence d'apports d'autres sciences humaines, ce qui correspond aux conceptions définies plus haut par Morin et Blanchet. On remarque également la place importante réservée aux concepts psychologiques et philosophiques avec la

position en mot-clé des termes « sujet » et « altérité »[158]. Les doctorants accueillis dans cette structure de recherche devront donc probablement, à un degré ou à un autre, s'approprier ces concepts et ce positionnement scientifique.

On a, en effet, vu *supra* (p. 52) l'importance qu'avait revêtu le point de vue psychanalytique dans la recherche en sciences du langage à Besançon. Le recours, dans le champ de l'enseignement / apprentissage des langues[159], à des concepts comme celui de désir, et non de motivation, ou encore de pulsion, permet d'envisager cet apprentissage à travers le filtre des relations du sujet à l'altérité, de la relation à l'enfance et à la langue maternelle, et du rôle de l'inconscient dans toute entrée dans une nouvelle langue[160]. S'il s'agit d'une approche qui a compté dans les sciences du langage, et plus largement dans les sciences humaines[161], celle-ci ne fait pas partie de nos choix théoriques. En effet, la compatibilité de cette entrée, fondée sur l'entrée du sujet dans le langage au sein de la relation maternelle et par le biais de la langue maternelle, avec les problématiques de l'appropriation d'une langue étrangère, nous semble sujette à caution. Dans ces conditions, et malgré la présence du concept philosophique de sujet dans notre travail, nous ne ferons pas appel à cet ensemble théorique.

Il résulte de ce qui précède que l'insertion dans la communauté scientifique représentée par l'unité de recherche ELLIADD, au sein de l'Université de Franche-Comté, se réalise à travers une série de prises de conscience scientifiques, à travers un *voyage conceptuel* qu'il est possible de décrire et dont on peut situer le port d'arrivée. Dans cette optique, nous postulons l'existence au sein de cette unité de recherche, comme dans toute institution scientifique, d'un *paysage ou espace épistémologique*. Selon Keller-Gerber (2015), un *paysage discursif*, composé d'un ensemble de représentations et d'énoncés circulant dans un espace commun, peut transmettre ces énoncés aux personnes baignant dans cet espace sans qu'elles aient nécessairement eu accès à leur source directe. De la même manière, nous posons que chercheurs ou étudiants peuvent observer des attitudes épistémologiques, en lien avec les cultures de recherche de leur laboratoire ou de leur communauté scientifique, acquises progressivement au cours de leurs échanges et sans se référer directement à leur source théorique. Il s'agira dans ce travail de

[158] Il est tout aussi intéressant, dans un groupe spécialisé en didactique, de relever l'absence de concepts pourtant centraux comme ceux d'objectifs, de publics, de méthodologie, ainsi que de toute référence au Cadre Européen.
[159] Remarquons que, pour se démarquer de ce qu'ils perçoivent comme une *doxa* ou approche dominante de la didactique des langues et des cultures, marquée par les méthodologies communicatives et actionnelles, certains chercheurs préfèrent parler de didactique des langues étrangères (DLE).
[160] Voir, par exemple, Anderson (2003).
[161] On peut signaler, à titre d'exemple, la place faite à la psychanalyse dans les travaux anthropologiques de Laplantine (1995 [1987]).

comprendre dans quelle mesure les décalages entre culture scientifique source et culture scientifique cible, entre espaces épistémologiques, peuvent représenter un obstacle dans l'écriture de la thèse chez les doctorants allophones.

Ce voyage nécessite cependant d'être examiné davantage. Que se passe-t-il lorsqu'un étudiant passe durablement d'un contexte scientifique à un autre, emportant avec lui les concepts et les méthodes issus de sa première formation, et se trouve confronté à d'autres fondements épistémologiques ? Peut-on considérer qu'il poursuivra sa réflexion au sein d'un même domaine scientifique et n'aura à gérer que des questions d'ordre linguistique et méthodologique ? On en vient à la question de la dimension située ou universelle de l'activité scientifique.

3.2.3 Mobilité des sujets et/ou des concepts : la question des transferts

Les modalités et effets de la circulation des idées, et de la connaissance, sont un objet relativement nouveau et marginal pour la recherche, essentiellement en sciences humaines. Quelques auteurs, issus de la sociologie des sciences, de la philosophie, ou de l'histoire des idées, ont tenté de décrire et de comprendre les phénomènes de métissage, d'hybridation et d'influences réciproques à l'œuvre dès qu'entrent en contact des lieux d'élaboration et de transmission du savoir. On rassemblera ici les principaux apports de ces réflexions afin de mieux cerner les enjeux conceptuels de la mobilité doctorale.

Posons tout d'abord qu'ignorer l'aspect profondément enraciné de toute pensée scientifique, c'est nier une grande part des difficultés du sujet scientifique en mobilité. Si la science a pu être envisagée comme universelle, tant dans ses démarches que ses découvertes, il convient tout d'abord de souligner, avec Balibar et Birnbaum (2017), que « l'universalisme s'inscrit toujours dans une civilisation. [...] Il a un lieu, des conditions d'existence et une situation d'énonciation. » Il en va de même de la visée universaliste de la science occidentale, laquelle, remarque Lévy-Leblond (2006) s'inscrit dans une filiation remontant à « une tradition somme toute assez provinciale, celle de l'Europe occidentale et de la culture gréco-judéo-chrétienne. » Prenant le contre-pied d'une vision ethnocentrée qui postule l'existence d'*une* science, on se reconnaîtra ici dans le point de vue de cet auteur pour qui :

> il y a *des* sciences, non pas seulement au sens élémentaire où il existe des disciplines scientifiques diverses, mais surtout au sens où les modes de production, d'énonciation et d'application des connaissances diffèrent radicalement en fonction des lieux et des époques. [soulignement de l'auteur] » (Lévy-Leblond, 2006).

Connaître ces différents modes représente donc un enjeu capital pour le chercheur en mobilité, confronté à cette pluralité des pratiques scientifiques marquées par des contextes locaux. Bourdieu a d'ailleurs souligné à quel point l'universalité des idées relevait du mythe.

> On croit souvent que la vie intellectuelle est spontanément internationale. Rien n'est plus faux. La vie intellectuelle est le lieu, comme tous les autres espaces sociaux, de nationalismes et d'impérialismes, et les intellectuels véhiculent, presque autant que les autres, des préjugés, des stéréotypes, des idées reçues, des représentations [...] (Bourdieu, 1990 :1).

Les pratiques scientifiques contribuent ainsi à la construction des identités nationales, particulièrement en ce qui concerne les sciences humaines qui, d'après Espagne, « correspondent à des récits nationaux, limités à des espaces linguistiques particuliers. Elles fabriquent des identités à partir d'importations et des reformulations qui les accompagnent. » (Espagne, 2013:§8). Entre ces domaines caractérisés par une forme de provincialisme scientifique, on tentera de montrer comment le déplacement des idées et des sujets affecte la production des connaissances.

3.2.3.1 Comment les concepts circulent

On doit à Espagne la description de la complexité des processus de *transferts culturels*[162] ; il convient tout d'abord de garder à l'esprit l'origine métissée des concepts eux-mêmes, d'où qu'ils viennent : « Un transfert culturel n'a jamais lieu seulement entre deux langues, deux pays ou deux aires culturelles : il y a quasiment toujours des tiers impliqués [...] » (Espagne, 2013 : § 6). En effet :

> même lorsqu'on aborde un transfert entre deux espaces culturels, on ne peut en aucune manière les considérer chacun comme homogènes et originels : chacun est lui-même le résultat de déplacements antérieurs ; chacun a une histoire faite d'hybridations successives (Espagne, 2013 : § 6-7).

L'homogénéité des espaces culturels, pour éloignés qu'ils soient dans l'espace et dans le temps, relève en effet de la croyance. Des travaux déjà anciens en ont montré l'absence de fondements :

[162] Pour une présentation détaillée de cette notion, illustrée par l'exemple des liens entre France, Allemagne et Russie, voir Espagne (1999, 2014)

citons Diop (1954) au sujet de l'Égypte pharaonique, Jouguet & Berr (1961) pour l'Orient ancien, ou encore Bernal (1996) sur la Grèce antique.

Les concepts n'ont pas d'existence hors sol. Détachés de leur premier terrain, où ils étaient « enracinés dans des contextes sémantiques[163] » (Espagne, 2013 : §20), ils sont traduits et reçus dans un nouvel espace. Il importe donc de ne pas oublier que « le déplacement de contexte sémantique lié à la traduction représente une nouvelle construction de sens. » (*Ibid*.), ce qui entre en résonance avec l'assertion de Bourdieu selon qui :

> le fait que les textes circulent sans leur contexte, qu'ils n'emportent pas avec eux le champ de production [...] dont ils sont le produit et que les récepteurs [...] les réinterprètent en fonction de la structure du champ de réception, est générateur de formidables malentendus (Bourdieu, 1990 :2).

Ayant montré en quoi une perspective socio-anthropologique était nécessaire, et pourquoi, à nos yeux, il n'était pas possible de faire l'économie d'un questionnement épistémologique mettant au jour les postures sous-jacentes à l'écriture de recherche, il nous reste maintenant à dessiner le cadre qui permettra l'élaboration d'une didactique de l'écriture doctorale visant les étudiants internationaux.

3.2.3.2 Enjeux de la mobilité des chercheurs

Que se passe-t-il lors du déplacement des chercheurs, qu'ils soient doctorants ou scientifiques confirmés et reconnus, entre deux espaces académiques, entre deux espaces épistémologiques (voir *supra* p. 129). Gardant à l'esprit la question des transferts culturels et de la circulation des concepts, ce déplacement nous semble impliquer en premier lieu l'insertion dans une nouvelle communauté de recherche, par un processus d'acculturation et d'appropriation des usages circulant dans l'espace d'accueil. Dans cette perspective, nous voyons comme probable la nécessité d'un travail de redéfinition et de réappropriation des périmètres scientifiques et d'une partie des fondements épistémologiques de la discipline, particulièrement dans l'ajustement du système conceptuel. Il faut sans doute, selon l'expression de Cassin :

> réfléchir aux passages, aux transferts et aux bifurcations : (…) d'une tradition, d'un système et d'un idiome philosophique à d'autres ; d'un champ du savoir et d'une logique disciplinaire à d'autres (Cassin, 2004: xviii).

[163] Dans la mesure où, dans notre périmètre de recherche, le sens est déterminé par l'activité scientifique, on préférera parler, plutôt que de contexte sémantique, d'espace épistémologique tel que défini *supra* (p. 107).

En second lieu, la dimension anthropologique et épistémologique de l'écriture de recherche, que nous avons tenté de mettre en lumière, ne peut, selon nous, être ignorée. Qu'il s'agisse de rédiger une thèse ou un article de recherche, entrer dans une nouvelle écriture académique mobilise des compétences de communication, c'est-à-dire, comme on l'a rappelé, des savoir-faire linguistiques mais aussi la maîtrise d'un ensemble d'usages et de pratiques. La prise en compte de ces différentes dimensions liées à la mobilité scientifique conditionne, à nos yeux, l'insertion des chercheurs dans leur nouvel environnement. C'est en fonction de ces enjeux que nous entreprendrons de mettre en place des démarches d'appropriation de l'écriture de recherche en langue et contexte étrangers.

3.3 Concepts opératoires

3.3.1 La didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES)

Nous nous situons dans le champ du français langue étrangère, dont la définition et la délimitation scientifiques ont été clarifiées par de nombreux travaux (Porcher, 1995b; Cuq & Gruca, 2005; Spaëth & Narcy-Combe, 2014 pour les plus récents). Ce syntagme, familier pour les enseignants et les didacticiens des langues étrangères, et dont la diffusion a été facilitée depuis plusieurs décennies par la simplicité de l'acronyme FLE, ne doit pas faire oublier sa polysémie. Le français langue étrangère peut ainsi désigner un statut et des contextes d'usage de la langue française, quand celle-ci est pratiquée par des non-natifs. On dira ainsi que Radio France Internationale est écoutée au moins en partie par un public pour qui le français est une langue étrangère. Cependant, on parle essentiellement de FLE dans des situations d'enseignement et d'apprentissage, au sujet des conditions d'appropriation de cette langue par des non-natifs (cours, manuels, méthodes de FLE). Les démarches de sélection d'objectifs, de contenus et de méthodologie visant à cette appropriation constituent l'objet de la didactique du FLE. Notre réflexion s'inscrit donc dans la didactique des langues étrangères, sous-ensemble de la didactique des langues et des cultures, elle-même située au sein de sciences du langage. Nous renvoyons, en ce qui concerne cette configuration, à la modélisation de Cuq et Gruca, (voir *supra*, p.45), ainsi qu'à leur définition de la langue perçue comme étrangère par « tous

ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins conscient d'appropriation [...] » (Cuq & Gruca, 2005 : 94), à laquelle nous souscrivons.

Ce premier cadre correspond, pour les doctorants qui participent à cette étude, aux débuts de leur appropriation du français, dans la mesure où tous reconnaissent une autre langue comme maternelle ou première, et ont commencé cet apprentissage dans leur pays d'origine. Il est pourtant nécessaire de préciser le statut du français dans leur situation d'étudiants en mobilité relativement longue. Dès lors qu'ils résident en France et sont inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur, cette langue devient celle d'une partie de leurs usages sociaux, sa connaissance conditionne des démarches administratives importantes ainsi que, le cas échéant, la scolarisation de leurs enfants. Surtout, elle passe d'objet d'apprentissage à vecteur de savoirs disciplinaires. Il ne s'agit donc plus d'une langue à proprement parler étrangère, et correspond davantage au concept de langue seconde, au sens de Cuq (1991, 2003). Ce statut, intermédiaire entre l'étranger et le familier, inconfortable de par la tension qu'il crée souvent entre nécessité de communiquer efficacement et difficulté à le faire, requiert l'élaboration d'une posture didactique adaptée, qui est l'objet de la didactique du français langue seconde[164] dans laquelle nous nous inscrivons. La référence à ce champ didactique en contexte hexagonal témoigne du « déplacement du centre de gravité » du FLS de l'Afrique, où la notion a émergé dans les années 1980, vers les pays du Nord, particulièrement la France (Maurer, 2017). À nos yeux, une démarche d'enseignement / apprentissage, qui « pense l'articulation entre les langues des apprenants et le français » (*Ibid.*) et met à profit les situations quotidiennes de contacts des étudiants entre leur(s) langue(s) et le français, est prometteuse. En effet, les doctorants participant à ce travail résident et étudient en France pour une durée relativement longue ; leur famille, les y ayant souvent rejoints, a besoin de communiquer en français au quotidien. Cette langue, quoiqu'imparfaitement maîtrisée dans la plupart des cas, n'est donc plus étrangère pour eux dans la mesure où elle est investie d'une valeur sociale et institutionnelle forte et se trouve porteuse d'enjeux décisifs dans leur parcours. C'est dans cette mesure que son appropriation requiert une démarche didactique adaptée à ce nouveau statut.

On peut affiner davantage la description des enjeux liés à l'emploi du français langue seconde. Si cette notion correspond effectivement à la situation des étudiants qui nous intéressent, elle vaut également pour tout acteur de la mobilité longue, quelles que soient les visées de son

[164] Les frontières sont souvent poreuses, pour les langues de grande diffusion comme l'anglais ou le français, entre situations relevant des langues étrangères et secondes. C'est pourquoi on parle généralement de didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES).

installation en France. En quoi l'entreprise d'études supérieures, qui plus est d'études doctorales, attribue-t-elle au français une valeur particulière ? Le contexte universitaire a ceci en commun avec le scolaire que le français y revêt, pour le sujet allophone, une double fonction : il est tout d'abord, comme à l'école, langue d'enseignement, au sens de :

> large corpus de pratique discursives disciplinaires à la fois spécifiques et transversales qui fonde les différentes disciplines scolaires d'un point de vue rhétorique et narratif [...] [et qui] prédétermine à la fois les discours d'enseignement, les pratiques et les frontières disciplinaires [...] (Spaëth, 2017 : 33).

Cette première fonction présente donc, en plus d'une dimension discursive, une dimension organisatrice des pratiques de l'enseignant ainsi qu'une dimension épistémologique d'institution et de cloisonnement des disciplines. Cependant, le français est, pour l'étudiant comme pour l'élève non francophone, la condition même de son insertion scolaire ou académique. Cette seconde fonction correspond, en contexte scolaire, à la notion de français langue de scolarisation (FLSco), qui « désigne un horizon dynamique pour l'élève allophone, dans l'école même (progression, réussite) et en dehors de l'école (intégration sociale) » (Spaëth, 2017 : 34). Ces deux fonctions permettent ainsi de distinguer le français comme vecteur de connaissances disciplinaires du français comme facteur d'insertion et d'inscription dans un système éducatif. Quel serait l'équivalent universitaire du FLSco ? Force est de constater qu'aucun terme de la langue française ne correspond à *scolariser* ni à *scolarisation*, peut-être parce que l'entrée dans le supérieur n'est en principe pas le résultat d'une relative passivité comme à l'école, mais de la libre décision d'un sujet. Pourtant, ce processus, bien que volontaire, demeure conditionné par l'appropriation suffisante du français. Il nous semble qu'à la scolarisation de l'élève, processus résultant des efforts du sujet, de l'institution scolaire et de la famille, peut correspondre le processus d'affiliation décrit par Coulon (voir *supra*, p. 121), fruit des efforts de l'étudiant guidé par les signes qu'envoie l'institution universitaire. Le français serait ainsi, pour les doctorants internationaux, langue d'enseignement et langue d'affiliation, ce qui nécessite une prise en compte sur le plan didactique.

3.3.2 Apports de la didactique de l'écrit

La première partie de ce cadre théorique a présenté synthétiquement les principales orientations de la recherche en didactique de l'écrit universitaire, dans les domaines de la langue maternelle comme de la langue étrangère et seconde. Sans revenir sur ce tour d'horizon, nous indiquons

ici les concepts utilisés dans ce travail qui nous aiderons à construire, analyser et interpréter notre corpus, et sous-tendront nos propositions didactiques.

Considérant l'écrit comme un objet social moins que linguistique, on privilégiera les outils d'analyse issus d'une perspective socio-anthropologique, détaillée précédemment, voir *supra*, p. 108 *sqq*. L'écrit résulte d'un ensemble de pratiques et de stratégies héritées et acquises, dont la mobilisation, chez le scripteur littératié, s'assimile à un *habitus* (Bourdieu, 1984). Cet ensemble se déploie au sein d'une communauté qui est, dans le cas qui nous intéresse, de type scientifique et universitaire. Un tel contexte socio-culturel, qui conditionne la production et la réception de l'écrit, nous apparaît comme complexe et protéiforme, ce dont le terme de culture, parfois employé pour le désigner, rend insuffisamment compte. Celui-ci, en effet, renvoie tout autant à des pratiques ou à des capitaux qu'à des représentations ou à des langues et finit par recouvrir indistinctement tout l'objet de la recherche anthropologique. Pour cette raison, nous ne retenons pas ce concept comme opératoire, et n'emploierons le terme qu'associé à une épithète, comme dans *culture académique*, *culture scolaire*, ou dans le syntagme *culture d'enseignement et d'apprentissage*. En revanche, nous apparaît plus pertinent pour cette recherche le concept de *rapport au savoir* développé par Charlot (1997, 2006). Il s'agit, selon lui, non d'une « caractéristique de l'individu », mais d'un ensemble de relations et de processus, « une forme de rapport au monde, aux autres et à soi-même » (2006 : §11). Ce point de vue replace l'élaboration de la connaissance dans sa dimension située et relationnelle sur laquelle il est possible, pour le didacticien, d'intervenir.

L'écrit participe de ce rapport social au savoir, construit par des conventions et des usages langagiers. C'est pourquoi on se tournera vers la mise au jour des *matrices* discursives et rhétoriques sous-tendant les pratiques rédactionnelles, telles que définies par Gohard-Radenkovic :

> C'est un modèle en quelque sorte, mais qui n'est pas définitif, c'est-à-dire qu'il est modelable, adaptable, modulable, transférable au regard de la situation, du contexte, des buts et du destinataire de l'apprenant. La matrice est une structure de base ou un canevas qui pose en quelque sorte les cadres dans lesquels se développe un certain nombre de règles (Gohard-Radenkovic, 1995b : 7).

Ces matrices, enracinées dans le contexte éducatif et lettré où elles se développent, sont constitutives de littératies ; par conséquent, leur description, leur caractérisation, peuvent contribuer à une démarche didactique visant à faciliter l'entrée dans une nouvelle littératie. On

les conçoit comme formées d'un ensemble de normes (Cavalla, 2010), dont est proposé ici un classement adapté d'Allouche & Maurer, (2010).

- Les **normes linguistiques** concernent le respect de la *grammaticalité* des énoncés, des *modèles syntaxiques* et des *règles sémantiques* (Allouche & Maurer, 2010 : 133). Ces normes fixent les limites de l'acceptabilité des énoncés, par exemple en termes de registres de langue ou de syntaxe.
- Les **normes communicatives** ont trait à tout ce qui distingue la *scripturalité* de *l'oralité* : haut degré de finition du discours, explicitation maximale des *éléments de la situation d'énonciation*, souci de la *cohérence discursive* (*Ibid.* : 132). Les questions relatives à la polyphonie du discours scientifique (citations, sources, renvois), à l'intégration normée d'éléments non-textuels (schémas, graphes, tableaux), à la progression thématique, par exemple, relèvent de ce type de normes.
- Les **normes stylistiques** correspondent aux procédés *d'allégement* du texte, à la recherche d'une forme *d'élégance*, de *concision*, à l'emploi de *rituels démarcatifs*, ou à l'effacement du « je ». Si elles « n'étaient pas respecté[e]s, les énoncés produits n'en seraient pas moins [...] conformes à l'économie générale d'un discours écrit [...] » (*Ibid*. :133). Ces normes visent à faciliter le travail du lecteur, mais également à instaurer une forme de connivence avec lui en manifestant la connaissance d'un code partagé de l'expression écrite.
- Les **normes organisationnelles**, enfin, permettent la structuration générale du texte, par le respect d'une macro-structure. Celle-ci est manifestée par la présence d'introductions, de transitions, de conclusions et d'un découpage en chapitres équilibrés, respectant un ordre canonique attendu, (voir *infra*, p. 218). Cette organisation est mise en évidence par des procédés de mise en page et de typographie : espaces, titres et intertitres, polices de caractères.

Ce découpage n'est pas un cloisonnement, et certaines caractéristiques discursives peuvent relever de plusieurs normes. La passivation, en ce qu'elle contribue à l'effacement du « je », est un exemple de norme stylistique, mais elle est également un phénomène du positionnement énonciatif académique et, en cela, se rattache aux normes communicatives.

La question du rôle de la rhétorique dans les écrits scientifiques nous ramène, de manière plus large, aux liens entre logique, pensée et écriture. On se souvient que Luria avait, il y a près d'un siècle, posé l'hypothèse d'une relation entre l'aptitude au raisonnement fondé sur la logique aristotélicienne (notamment illustrée par de célèbres exemples recourant au syllogisme) et la

scolarisation donnant accès à l'écrit et, selon lui, à une forme d'abstraction. La pensée serait ainsi conditionnée par l'apprentissage graphique. Une autre forme de détermination de la réflexion a été théorisée plus tard par Sapir et Whorf (Whorf, 1956). Selon ces linguistes, ce serait la langue elle-même, par ses caractéristiques morphologiques ou sémantiques, qui orienterait la pensée et la vision du monde des locuteurs. Inversement, Kaplan (1966) a tenté de démontrer comment les schémas de pensée pouvaient façonner le raisonnement et, partant, l'organisation textuelle. Ces auteurs ont été renvoyés dos à dos par Olson (1994), dont le travail a mis en lumière la dimension biaisée et ethnocentrée de ces théories. Selon lui, il existe bien des formes de pensée abstraite en dehors de toute culture écrite, ce qui s'oppose à toute tentative de hiérarchisation des formes de pensée et d'expression. De ce qui précède, nous retenons l'idée qu'en tant que didacticien, il est possible d'intervenir dans le domaine de l'organisation et des matrices de l'écrit en tentant de conscientiser les schémas de pensée et de mettre en lumière les matrices textuelles de la langue-cible.

3.4 Un regard renouvelé sur l'écriture de recherche des doctorants internationaux

La constitution de ce cadre conceptuel pluridisciplinaire nous conduit à voir les énoncés des doctorants, ainsi que les discours à leur sujet qui composeront nos corpus à analyser, sous un nouveau jour. Ceux-ci nous apparaissent désormais comme :

- des moyens d'insertion dans la communauté universitaire et de construction d'une image de chercheur, ou des points de vue sur ce processus inscrit dans une mobilité académique,
- des marqueurs ou des témoins du processus d'acculturation aux usages universitaires de la communauté d'accueil, qu'ils soient de type rédactionnel, heuristique ou plus largement épistémologique,
- ainsi que des faits sociaux, situés dans un paysage scientifique précis, avec lesquels ils entrent en consonance ou en dissonance.

Il s'agit maintenant de confronter cette perspective à notre terrain de recherche, c'est pourquoi le chapitre suivant présentera la méthodologie de constitution et d'analyse des corpus rassemblés.

Chapitre 4 : Méthodes et outils

Nous avons tenté de décrire le cadre administratif, scientifique et institutionnel dans lequel les doctorants qui contribuent à cette étude doivent s'inscrire (chapitre 2), et présenté l'ensemble conceptuel qui permettra la lecture des données empiriques collectées (chapitre 3). Il est à présent nécessaire de préciser dans quelle optique elles seront analysées (4.1), la composition des corpus et les démarches qui ont permis leur construction (4.2), ainsi que les outils utilisés dans leur analyse (4.3).

4.1 Approche des sujets dans leur globalité

En cohérence avec notre cadre théorique, qui privilégie une conception de la thèse comme fait social attestant de l'appropriation de postures discursives, rhétoriques et épistémologiques qui sont celles de la communauté scientifique d'accueil du doctorant, nous prendrons le contre-pied d'une tradition établie dans certains courants de recherche en sciences humaines (tant en sociologie qu'en psychologie ou en linguistique) tendant à faire parler les sujets par le biais de données chiffrées. En effet, statistiques, sondages et questionnaires à choix multiples, s'ils fournissent aisément des données rappelant formellement les recherches conduites par les sciences de laboratoire, font payer cette illusion de scientificité au prix d'une déshumanisation du sujet qui fait oublier sa prise en compte, essentielle à nos yeux, dans sa globalité. Le chercheur est ainsi privé d'éléments fondamentaux pour la compréhension des phénomènes étudiés. En d'autres termes, on ne peut dissocier un énoncé scientifique du cheminement personnel et collectif dont il résulte.

4.1.1 Choix d'une démarche qualitative interprétative

Cet ancrage pluridisciplinaire esquissé, se pose la question de l'approche à retenir dans l'analyse et l'interprétation des éléments collectés, ce dont on détaillera plus loin la démarche. Comment appréhender le réseau dense et complexe de causes et de conséquences aboutissant à la rédaction d'un texte à visée scientifique de la part de l'apprenti chercheur ? On l'a dit, la méthode hypothético-déductive, issue des sciences naturelles et formelles, et fondée sur l'analyse quantitative de données chiffrées obtenues par mesures et par statistiques, ne saurait convenir à ce type de travail. En effet, bien que l'investigation par questionnaires écrits et traitements automatisés des textes soit possible et largement pratiquée par de nombreux travaux de linguistique et traitement automatique des langues, on voit mal comment elle pourrait

s'adapter à « des êtres [...] et des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité » (Blanchet, 2011:14). Ce ne sont pas des phénomènes grammaticaux ni lexicaux qui sont à comprendre, ni des choix binaires de la part des étudiants participant à cette recherche. Il s'agit de connaître ces derniers dans leur humanité, de comprendre la logique et les contingences qui ont présidé à l'élaboration du texte, à la mise en discours d'une pensée. De ce fait, on adoptera une approche dite qualitative, en ce qu'elle privilégie l'étude d'un corpus restreint, dont le statut, pour reprendre à nouveau les termes de Blanchet :

> relève du principe de *significativité* et non du principe de *représentativité*. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs [...] (*Ibid.* : 14) [soulignement de l'auteur].

Dans cette optique, un travail d'analyse proche de la démarche empirico-inductive, sans s'interdire le recours à de nécessaires outils théoriques, recherchera par analyse de contenu (voir *infra* p. 168) des récurrences jusqu'à parvenir à une interprétation du terrain étudié.

Précisons ici notre positionnement épistémologique et heuristique. Si le rejet de la démarche hypothético-déductive nous rapproche de la théorie ancrée ou *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2010 [1967]), laquelle propose de faire émerger la théorie de l'analyse du terrain, nous avons respecté, on l'a vu, le précepte bachelardien de la place première de la théorie dans cette recherche. Celle-ci s'orientera donc vers un mouvement de navette entre analyses des corpus et références au cadre théorique. C'est, en effet, une démarche de type abductif que nous privilégierons, et c'est dans cet esprit que nous avons parlé d'intuitions scientifiques et non d'hypothèses.

L'analyse des différents types de textes rassemblés tentera de descendre à un niveau de détail permettant l'observation de traces, de coutures et d'indices, tant aux plans syntaxique qu'énonciatif ou émotionnel, révélant les matrices et modèles dont ils sont issus. Les éléments ainsi repérés et classés seront alors interprétés, dans la mesure où on ne les percevra pas en tant qu'image de la réalité, du parcours de vie des sujets, de leur psychisme, de leurs compétences, mais comme ce que les sujets en donnent à voir, c'est-à-dire comme construction plus ou moins consciente d'un éthos tel que défini par Fløttum et Thue Vold « image de soi que l'auteur projette et qui est produite par le discours » (2010 :2). Afin de clarifier l'élaboration et l'analyse du corpus, on présentera ici les principales caractéristiques de notre terrain de recherche.

4.1.2 La thèse vue comme fait social

Comme on l'a précisé *supra* (p. 108 et *sq*.), c'est une démarche générale de type socio-anthropologique qui guidera cette étude : on considère ici l'ensemble de la question de la réussite du doctorant allophone comme un processus de transfert et de passage d'un contexte social à un autre. Le diplôme du doctorat, clé de la carrière universitaire, marquant l'entrée dans une communauté scientifique, et facteur, selon les contextes, d'un certain prestige, n'est-il pas l'expression d'un rite social majeur ? Ce point de vue se rapproche du concept de fait social total développé par Mauss, qui, cependant, ne nous semble pas opératoire en l'état. En effet le sociologue précise que dans les faits sociaux totaux :

> s'expriment à la fois et d'un coup toutes sortes d'institutions : religieuses, juridiques et morales – et celles-ci politiques et familiales en même temps ; économiques et celles-ci supposent des formes particulières de la production et de la consommation, ou plutôt de la prestation et de la distribution ; sans compter les phénomènes esthétiques auxquels aboutissent ces faits et les phénomènes morphologiques que manifestent ces institutions » (Mauss, 1950 [1925]:147).

Il est, certes, probable que la poursuite d'études doctorales, la rédaction et la soutenance d'une thèse, mobilisent à plusieurs niveaux des institutions (au sens maussien) non seulement universitaires mais également économiques, politiques ou familiales ; l'enjeu de cette formation dépasse le cadre strictement académique et touche aux milieux professionnels, modifiant parfois en profondeur le statut social du doctorant ; les nécessaires questionnements épistémologiques qui se présentent lors de ce cheminement peuvent remettre en cause des certitudes et des évidences de nature religieuse. Pour autant, le devenir docteur se différencie des faits sociaux analysés par Mauss. Le processus doctoral lui-même se déroule dans un milieu semi-ouvert. En effet, l'institution universitaire n'est ouverte qu'à ses membres, mais la soutenance est publique ; le texte de la thèse n'est accessible que dans le cadre universitaire, mais est susceptible d'être publié. Les enjeux du titre de docteur, en revanche, dépassent largement les limites du milieu universitaire, en termes de carrière professionnelle mais aussi de capital symbolique conféré au lauréat par le diplôme. À défaut d'être total, ce fait serait plutôt transversal, dans la mesure où il n'impacte que des parties d'un contexte social.

Ce point de vue privilégiant la dimension sociale de l'écriture doctorale trouve sa concrétisation dans l'usage, tout au long de ce travail, du concept de littératie universitaire (voir *supra* p. 112). La méthode de recherche adoptée se rapproche en effet des travaux britanniques se réclamant

des *Academic literacies* (voir *supra* p. 75), qui ont choisi « une méthodologie ethnographique [...] pour comprendre le terrain spécifique que représente l'université [...] » (Delcambre, 2012 : 29). Les acteurs de la recherche académique que sont l'institution universitaire, les enseignants, les étudiants, et les interactions qui se développent entre eux sont indissociables pour nous des écrits rédigés au sein de cette institution. Pour cette raison, on postule ici qu'on ne peut connaître les uns sans étudier les autres. L'écriture de la thèse, comme toute activité de littératie, « a toujours à voir avec des pratiques sociales et culturelles de lecture et d'écriture dans des contextes particuliers, plutôt qu'avec une activité cognitive individuelle » (*Ibid.*).

Ayant souligné la dimension fondamentalement socio-anthropologique de cette recherche, on donnera ici les grandes lignes de sa démarche. On s'attachera donc à retrouver les schémas rhétoriques et les postures épistémologiques sous-jacents à la rédaction des brouillons de thèse analysés, et d'évaluer les écarts qui les distancient des schémas et postures adoptés au sein de l'institution d'accueil des doctorants, explicités entre autres par l'analyse de manuels d'aide à la rédaction de l'écrit de recherche, d'extraits de « thèses réussies »[165], ou de guides pour la recherche.

Cependant, suivant une perspective phénoménologique qui place le chercheur en méta-position, c'est-à-dire à la fois sujet et partiellement objet de connaissance, on adoptera une attitude réflexive interrogeant notre propre parcours de formation, l'origine de nos schémas rhétoriques et de nos postures épistémologiques, tout à la fois en tant que matrices d'hypothèses de recherche et source partielle de connaissance des *attendus académiques* français. Nous ne nous interdirons donc pas de confronter, occasionnellement, certains résultats à notre propre expérience.

4.2 Démonter les mécanismes de l'écriture doctorale

Ce travail, consacré aux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de l'écrit de recherche, repose sur la participation de six doctorants et de leurs directeurs de recherches. Les corpus constitués et étudiés ont pour objectifs principaux

[165] Ces thèses ont pu être repérées grâce à l'aide des directeurs de recherches du laboratoire Elliadd qui ont permis la réalisation de ce travail (voir *supra*, p. 135).

- de **connaître le plus précisément possible la situation globale des étudiants**, en quelque sorte leur position actuelle dans le cheminement vers l'obtention du doctorat, ce que devrait permettre l'analyse des corpus *entretiens avec les doctorants* et *brouillons de thèse*, voir chapitres 8 et 9,
- et de **définir les attendus académiques** par l'analyse des corpus *manuels et ouvrages d'aide à la rédaction universitaire* (chapitre 5), *entretiens avec les directeurs de thèse* (chapitre 6) et *thèses réussies en sciences du langage* (chapitre 7). On pose en effet l'hypothèse d'un décalage fort entre le *demandé* et *l'attendu* (voir *supra*, p. 121), fruit des nombreux implicites qui organisent les relations entre les acteurs universitaires en France (voir Coulon, 1997 et Romainville, 2000). Savoir précisément à quoi doit parvenir un doctorant, sur les plans discursif, textuel, rhétorique ou épistémologique, ne va en effet pas de soi, n'est précisé par aucun texte officiel, et semble relever de savoir-faire incorporés et enfouis. C'est pourquoi, avant de procéder à leur étude, on détaillera la démarche de constitution des corpus ainsi que les outils de leur analyse. Cette présentation respecte la chronologie de l'élaboration progressive de ces ensembles avec ses tâtonnements, et ne correspond pas à la logique suivant laquelle ils seront étudiés dans les chapitres 5 à 9. Afin de clarifier la structure du travail d'analyse qui va suivre, le tableau suivant (Figure 19) reprend l'ensemble des données construites, regroupées en corpus.

Données construites et exploitées						
Nom des données	*Entretiens grands témoins des SdL à Besançon*	**Corpus 1** *Textes de guidage*	**Corpus 2** *Entretiens avec les directeurs de recherches*	**Corpus 3** *Extraits de thèses réussies*	**Corpus 4** *Entretiens avec les doctorants internationaux*	**Corpus 5** *Brouillons de thèses doct. internationaux*
Contenus	**Enquêtés :** **- Témoin 1** (Mégevand) **-Témoin 2** (Mégevand) **-Témoin 3** (CLA)	**Niveau primaire** : Textes officiels (1985-2015) **Niveau secondaire 1 :** Textes officiels (1985-2015) **Niveau secondaire 2 :** Textes officiels (2001-2003) **Niveau supérieur :** *Public FLM* - Cislaru *et al.* (2009) - Schnedecker (2002) - Eckenschwiller (1994) - Beaud (1998) *Public FLES* - Allouche &Maurer (2010) -Garnier&Savage (2011) - Cotentin-Rey (1995) - Gohard-Radenkovic (1995)	**Structure** : - Définition d'une thèse réussie - Questions de forme - Statut de l'écrit - Postures épistémologiques - Difficultés des doctorants internationaux **Enquêtés :** • Dir. 1 • Dir. 2 • Dir. 3 • Dir.4	**Structure :** - Plans - Introductions /conclusions - Cadres théoriques - Analyses de corpus - Bibliographies **Auteurs :** • Pégase • Véga • Sirius • Cassiopée (voir p. 167)	**Structure :** - Parcours de vie - Confrontation avec les brouillons **Enquêtés :** • Rahma • Li • Abder • Shafika • Baha • Paco	**Auteurs :** • Rahma • Li • Abder • Shafika • Baha • Paco
Chapitres	**1**	**5** – 9	**6** - 7 – 9	**7** - 9	**8** – 9	**9**

Figure 19 : Tableau récapitulatif de l'ensemble des données exploité

4.2.1 Des thèses en train de se faire

On s'est attaché, afin de maintenir une unité et une cohérence dans le corpus, à sélectionner des doctorants selon trois critères fondamentaux :

- tous sont en situation de mobilité longue, en ce qu'ils ont quitté leur pays d'origine dans le but de poursuivre des études en France, pour une durée d'au moins trois ans,
- tous sont allophones, c'est-à-dire qu'ils se présentent comme ayant une langue maternelle autre que le français,
- Tous réalisent leurs recherches au sein d'une même discipline scientifique, les sciences du langage, et dans la même institution scientifique, l'Université de Franche-Comté.
- Ces critères sont relativement souples, dans la mesure où ils laissent un espace à plusieurs variables :
- les doctorants peuvent provenir de différentes aires linguistiques et culturelles,
- ils peuvent, au sein des sciences du langage, adopter différentes approches scientifiques et épistémologiques, dont le choix du directeur de thèse est souvent l'expression,
- leur degré de familiarité avec la langue, les conventions et les pratiques de la communauté scientifique dans laquelle ils doivent s'insérer peut fortement changer d'un doctorant à l'autre.

Afin d'éviter le biais possible que représentent les relectures et corrections successives dont fait généralement l'objet le texte final de la thèse, tant par son auteur que par le directeur de recherches et le réseau social plus ou moins dense qui entoure l'apprenti chercheur[166], l'angle retenu a été de s'intéresser aux brouillons des doctorants (voir *infra* p. 345). On entend par brouillon un texte rédigé par l'étudiant, la plupart du temps sous forme numérique, et relu seulement par lui-même, qu'il considère comme suffisamment abouti pour être communiqué au directeur de recherche et intégré au texte final.

Le repérage des participants potentiels s'est d'abord fait à partir de la liste des doctorants de l'école doctorale (anciennement ED 38 LETS, voir *supra*, p. 30 pour son historique et son évolution) disponible en ligne, où chaque étudiant fait l'objet d'une fiche scientifique présentant, en plus du titre de la thèse, du directeur et de la première année d'inscription, les

[166] Réseau dont témoigne généralement la page des remerciements en début de thèse, et qui est mis au jour par les entretiens, voir chapitre 8.

langues pratiquées dont la langue maternelle. Une vingtaine de possibilités ont été identifiées, ce qui a été suivi de l'envoi par courrier électronique d'une demande d'autorisation aux directeurs et co-directeurs de thèse. Après réception de leur accord, ce qui a pu représenter plusieurs semaines et nécessiter quelques relances par le même canal, un courrier de présentation du projet a été adressé à chaque doctorant.

À ce moment-là s'est posée la question du statut à mettre en avant dans cette lettre, et plus généralement dans nos interactions avec les étudiants. Certains d'entre eux étaient d'anciens participants à des formations que nous avions dispensées au CLA. Afin de ne pas être perçu comme un évaluateur potentiel, nous avons choisi, dans ce courrier, de nous présenter simplement comme doctorant en demande d'aide pour la constitution de son corpus :

Besançon, le 15 avril 2015

Sébastien Favrat

Doctorant ED 268 / DILTEC (Paris 3) – Centre de plurilinguisme / Université de Fribourg (Suisse)

Enseignant au CLA / UFC

À _____

Doctorant ED LETS - Université de Franche-Comté

Cher(e) collègue,

Je réalise une thèse portant sur l'insertion universitaire des étudiants allophones, et dont l'un des objectifs est l'analyse des différents obstacles rencontrés par les doctorants allophones lors de l'écriture de leur thèse en Sciences du langage / linguistique. C'est un travail qui pourrait aider tous les doctorants qui n'ont pas le français comme langue maternelle.

Ayant obtenu l'aval de votre directeur/directrice de thèse, je vous propose donc aujourd'hui de participer à mon étude. En effet, je constitue un corpus à partir de « brouillons » de thèses. Il s'agit de réunir des textes « bruts », non corrigés par un tiers, mais simplement par vous-même. Autrement dit, si vous avez rédigé/ êtes en train de/ allez rédiger une partie ou un chapitre de votre thèse (contexte, cadre théorique/méthodologique, présentation du corpus…) d'une longueur de 12 à 15 pages, je pourrais travailler sur votre texte

Si vous acceptez, voici comment les choses pourraient s'organiser :

Vous m'envoyez le/les document(s) par mail

Je vous propose un rendez-vous (date à convenir, maximum une heure) destiné à connaître votre parcours et comprendre comment vous êtes parvenu à ce résultat écrit.

Je sais qu'il n'est pas facile de montrer un texte en cours de rédaction et que, comme tous les doctorants, vous manquez de temps. C'est pourquoi je vous offre en échange, si vous le souhaitez, une aide rédactionnelle pour le passage concerné (qui peut porter sur le style, la langue, la structure…) : je donne en effet des cours d'aide à la rédaction de la thèse dans le cadre des écoles doctorales de l'UFC.

Je vous remercie par avance de votre collaboration et espère pouvoir travailler bientôt avec vous.

Bien cordialement

Sébastien Favrat

Il est sans doute difficile de confier à un inconnu un écrit personnel, potentiellement porteur de fautes, d'erreurs, voire de lacunes ou d'incohérences, qui plus est rédigé dans une langue encore insuffisamment maîtrisée[167]. Il y va de l'image de soi, en tant que chercheur en formation, en tant qu'homme ou femme déjà riche d'une première carrière professionnelle (Rahma, Baha) voire de toute une vie (Paco). L'échange de services proposé a donc pour objectif de limiter les refus et les non-réponses. Progressivement se constitue ainsi un premier corpus écrit allant, pour chaque doctorant participant, d'une quinzaine de pages à la totalité de la thèse, auquel cas une sélection des passages les plus représentatifs des obstacles constatés est opérée. Précisons que nous n'avons pas cherché à obtenir des extraits de certaines parties des thèses plutôt que d'autres, mais que nous avons accepté d'emblée le caractère aléatoire, et parfois fragmentaire des brouillons remis[168]. Dans quelques rares cas, plusieurs versions d'un même passage sont remises, ce qui est l'occasion d'observer une partie du processus d'écriture/réécriture. Il arrive également que ce « tapuscrit » soit annoté de la main du directeur de thèse, donnant ainsi à voir le dialogue entre chercheur débutant et chercheur expert. Le tableau suivant (Figure 20) présente les différents fragments recueillis.

Pseudonyme	**Nombre de pages**	**Situation dans la thèse**
Rahma	10	Cadre théorique Analyses de corpus
Li	47	Cadre contextuel
Abder	45 + 9	Cadre contextuel Analyses de corpus
Paco	22	Introduction générale Cadre contextuel État de l'art
Baha	25	Cadre théorique
Shafika	14 + 12	Cadre contextuel Analyses de corpus

Figure 20 : Composition du corpus 5 « Brouillons de thèses »

[167] Les entretiens expriment clairement cet inconfort lié à l'usage du français en tant que doctorant, *cf* par exemple Rahma : « (…) après on / on a commence l'inscription pour le doctorat/ [intonation attirant l'attention] la difficulté commence / [narratif] la difficulté commence / / par la langue parce que il manque beaucoup de choses / c'est-à-dire / on ne maîtrise pas la langue / même quand j'ai beaucoup des idées **j'ai** [accentué] **essayé de dire mes idées à mon directeur je trouve c'est beaucoup de difficultés** de [accentué] connecter ou pour / exprimer mes idées / donc il y a il y a du / **c'est coupé la parole** [geste de la main mimant un couperet] parce que je n'arrive pas / à soumettre mes idées à / mon directeur » (nous soulignons).

[168] Nous avons ainsi conservé et analysé un brouillon de Shafika qui, bien qu'incomplet, constituait un exemple précieux d'écriture remontant au tout début de sa recherche.

4.2.2 Replacer les textes dans la vie et les logiques des auteurs

Cette collecte, si elle donne lieu à un repérage et une classification des difficultés rencontrées, ne permet cependant pas de comprendre toutes les causes de ces obstacles. Comment reconstituer le cheminement d'une pensée dont le texte n'est que l'aboutissement ? Ou en d'autres termes, comment analyser des énoncés écrits, par nature statiques, sans connaître leurs conditions d'énonciation, processus en soi dynamique[169]. En cohérence avec l'esprit de la démarche qualitative a été retenue l'idée d'un entretien destiné à comprendre le parcours personnel du doctorant ainsi que la logique ayant conditionné la rédaction de son texte (Corpus 4). On donnera ici les grands principes à partir desquels ont été préparés et conduits ces entretiens.

4.2.2.1 Conceptions de l'entretien

Les éléments recueillis dans ces entretiens ne seront pas considérés, dans une démarche qui serait quelque peu simpliste et naïve, comme fragments d'une réalité immédiatement exploitables. L'entretien de recherche est ici envisagé, ainsi que l'écrivent Blanchet et Gotman, comme interaction socialement située. Il s'agit bien de :

> la production d'une **parole sociale** qui n'est pas simplement description et reproduction de ce qui est, mais communication sur le devoir-être des choses et moyen d'échange entre individus (Blanchet & Gotman, 2005:17, soulignement des auteurs).

Cette situation d'interaction, ce contexte propre à l'échange entre chercheur et informateur, sont donc indissociables de la lecture qui sera faite des éléments obtenus, vus comme expression d'un « devoir-être » plus que d'une réalité. Par ailleurs, le fait que l'entretien soit « une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information » (*Ibid.* :6*)* justifiera qu'on précise à chaque fois le cadre spatial, temporel et communicatif dans lequel il a lieu.

Ce premier point étant posé, on s'engagera dans une conception plus précise de l'entretien en adoptant l'épithète de *compréhensif* employé par Kaufmann (2007). Ce faisant, on se reconnaît dans le refus d'un entretien impersonnel pendant lequel le chercheur imposerait une distanciation forte, vue comme gage de scientificité. Il s'agit au contraire, afin d'obtenir des

[169] On adhère ici à la position de Benveniste pour qui « c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet » (Benveniste, 1966: 80).

réponses engagées, de se présenter en tant qu'enquêteur lui-même engagé et de « rompre la hiérarchie » entre enquêteur et enquêté. L'empathie du chercheur est ainsi une attitude féconde, dans la mesure où elle favorise, de la part de l'informateur, l'expression de soi[170]. Faire parler, laisser parler sont ainsi des maîtres mots, qui permettront de recueillir des témoignages appelés ensuite à être interprétés. Il est en effet nécessaire de « faire parler les faits » (Kaufmann, 2007 : 95), se laissant guider par l'idée selon laquelle la parole de l'enquêté est porteuse d'indices (récurrences, contradictions, banalités) trahissant la tension entre discours attendu et discours personnel, entre ce qui doit être dit et ce qui ne peut pas l'être.

4.2.2.2 Quel(s) lien(s) entre parcours de vie et cheminement scientifique ?

Malinowski, cité par Winkin (1996 :104), se donnait pour but en 1922 de « saisir le point de vue de l'indigène [...], de comprendre sa vision du monde. » Même si la connotation ethnocentrique et colonialiste du terme « indigène » nous met mal à l'aise, on se reconnaît dans cette entreprise de compréhension d'une logique autre. Les entretiens débutent ainsi par une partie « vie », s'approchant du récit de vie théorisé par Bertaux (2005), tout en s'en démarquant de par le cadrage plus serré des questions. Il ne s'agit en effet pas de recueillir un récit de vie dans son intégralité, mais des informations de type biographiques permettant de mieux comprendre les conditions de production du discours de recherche. Le tableau ci-dessous reprend synthétiquement le lien entre les parties du récit attendues et ce que l'on cherche à savoir :

Récit	**Principales informations attendues**
Parcours de formation scolaire et universitaire	Capitaux culturels et sociaux
Biographie langagière	Capitaux de langues
Origine du projet de thèse	Motivation(s) profonde(s) pour le projet doctoral
Récit de mobilité	Conditions d'inscription en doctorat à l'UFC - Capitaux de mobilité – stratégies déployées
Contacts avec l'université / inscription en doctorat	Degré d'acculturation à l'université française - Difficultés rencontrées

[170] À titre d'exemple, cette empathie semble particulièrement nécessaire quand l'enquêté raconte ou révèle des moments de son parcours chargés émotionnellement. Une attitude plus distante pourrait être perçue comme de l'indifférence et tarir le discours.

4.2.2.3 Comprendre les processus rédactionnels

Cette première partie de l'entretien revêt donc bien une fonction exploratoire, dans la mesure où elle permet de « baliser le terrain » (Bertaux, 2005 : 49), de repérer les spécificités du parcours du doctorant, de connaître les grandes lignes biographiques[171] qui ont abouti à la rédaction du texte-support à la seconde partie de l'échange. Celle-ci se focalise en effet, à l'intérieur du texte remis par le doctorant, sur quelques passages entrant en résonance avec nos questions de recherche et intuitions scientifiques, et vise à l'y confronter matériellement par des questions cherchant à dégager les rhétoriques sous-jacentes à ses écrits. À titre d'exemple, on peut citer cet extrait transcrit de l'entretien avec Paco où l'on tente de comprendre la présence d'une conclusion partielle qui semble imposée à son auteur :

> SF : d'accord /[172] par exemple là cette conclusion
>
> P : t'as remarqué quelque chose
>
> SF : pourquoi/ oui enfin c'est sur la / la manière de la / de la rédiger / ce que je voulais déjà te demander c'est / / est-ce qu'il y a une raison [accent] précise pour laquelle tu as fait une conclusion [accent] pour ton premier chapitre est-ce que tu en as senti la nécessité
>
> P : non pas vraiment
>
> SF : ou est-ce qu'on t'avait demandé de le faire
>
> P : c'est/ le [accent] formalisme dont on parlait tout à l'heure / il faut faire une conclusion / par chapitre

L'enjeu est donc d'attirer l'attention du doctorant sur un phénomène sans lui suggérer notre interprétation. Ce mouvement de navette entre le brouillon et les propos de son auteur nous a semblé prometteur dans la mesure où il a aidé à mettre au jour au moins une partie des mécanismes de la conscience au travail.

4.2.2.4 Aspects matériels : lieux, enregistrement, transcription

Différents lieux peuvent se prêter au déroulement des entretiens ; dans la mesure où nous nous présentons comme doctorant, les salles de travail de l'université[173] sont cohérentes avec ce statut affiché, si leur configuration garantit la discrétion nécessaire à l'expression de soi, à

[171] Il arrive que cette phase révèle un aspect totalement insoupçonné du parcours de vie : un premier doctorat en mathématiques appliquées, une première carrière professionnelle dans le secteur médical…
[172] Les normes de transcription sont présentées p. 155.
[173] Par exemple, salle de travail des doctorants, salles du laboratoire, salles de travail du CLA. Nous avons cependant respecté le choix des étudiants qui ont préféré un autre lieu : domicile personnel, cafétéria du CLA.

l'évocation d'éléments personnels demandant une relative confidentialité, ainsi que l'isolation phonique suffisante pour garantir une qualité d'enregistrement permettant une réécoute efficace. Nous présentons ci-après (Figure 21) les caractéristiques matérielles de leur réalisation.

Pseudonyme	**Lieu**	**Date**	**Durée**
Paco	Salle de travail du DILTEC, Paris	27 mai 2016	1 heure 15 mn
Rahma	Salle de cours du CLA, Besançon	22 octobre 2016	1 heure 47 mn
Li	Domicile personnel de Li (Besançon)	12 mai 2017	1 heure
Abder	Salle de cours du CLA (Besançon)	16 novembre 2017	1 heure 35 mn
Baha	Salle de cours du CLA (Besançon)	30 novembre 2017	1 heure 43 mn
Shafika	Cafétéria du CLA	19 janvier 2018	1 heure

Figure 21 : Lieux, dates et durées des entretiens constituant le corpus 4

Les entretiens sont enregistrés après autorisation des enquêtés et retranscrits afin d'être ensuite analysés[174]. Afin de limiter les refus et les appréhensions, on suit le conseil de Bertaux (2005 :66) : « Au début de l'entretien, [...] posez [le magnétophone] sur la table et dites le plus naturellement du monde "Ça ne vous ennuie pas que j'enregistre ?" Si cela doit vous amener à promettre l'anonymat, faites-le et tenez ensuite votre promesse. » On ajoutera que, pour des raisons de commodité, le magnétophone a été remplacé par un simple téléphone portable, objet plus familier et plus facile à oublier. Les enregistrements constituent ainsi un second corpus, dit oral. Leur transcription reprend les principales normes de la sociolinguistique : marquage des pauses et des hésitations par une ou deux barres obliques en fonction de leur durée, respect de la syntaxe propre à l'oral[175], abandon du cadre de la phrase écrite matérialisé par la majuscule et la ponctuation au profit de périodes reliées entre elles de façon relativement souple par juxtaposition et coordination. À ces règles s'ajoutent des conventions propres à ce travail, liées au public allophone parvenu à un stade plus ou moins avancé de son interlangue : respect des calques syntaxiques de la langue maternelle ou seconde, des réalisations phonétiques dues au

[174] Précisons que les parties « vie » ont été intégralement retranscrites. Les parties « textes » de ces entretiens ont, dans certains cas, fait l'objet d'une transcription partielle à l'issue d'un repérage de passages saillants au cours de plusieurs écoutes.
[175] Absence de double négation, ruptures de construction, dislocation à gauche…

crible phonologique, expliquant parfois des séquences d'incompréhension comme dans l'échange suivant (Rahma) :

> R : permettez-moi de comparer / entre le stage de CLA et le stage de / à Turin / par exemple
> SF : à Turin
> R : Turin
> SF : en Italie
> R : non non non Turin à / à Tours
> SF : ah à Tours
> R : Tours / l'institut de Touraine
> SF : d'accord/ à l'institut de Touraine.

Par ailleurs, conscient de l'aspect partiel de cette transcription dans le cadre global de l'interaction entre deux sujets, on suivra la recommandation de ne pas « noter que les activités verbales et ignorer d'autres indications communicationnelles. » (Baude, 2006:76) Il s'agira au contraire de matérialiser dans la mesure du possible les différents canaux de la communication comme la gestuelle, les sourires, la toux ou les rires par des indications entre crochets. Ces précisions seules seraient cependant insuffisantes et l'ensemble donnerait « une image aberrante de certains comportements des locuteurs » (*Ibid.*), sans indications relatives à l'intonation du locuteur. Celle-ci, au moment de l'actualisation du discours oral, donne chair et sens à la parole de l'enquêté. Ainsi le passage suivant, extrait de la transcription de l'entretien avec Paco, serait-il relativement obscur sans indications :

> donc évidemment l'espagnol qui est déjà / là-bas mais c'est pas lui que / lui tout seul / y a des déclarations comme ça je /j'en ai/ en pagaille comme ça et qui montrent que / effectivement la langue / n'est pas en danger tout simplement parce que/ [intonation d'énumération négative] c'est / ça devient âgé parce qu'il y a pas de scolarité euh tout ça [accentué] c'est en plus parce qu'il y a des gens carrément qui veulent le faire disparaître.

De plus, la prosodie est le canal privilégié de l'expression d'une subjectivité, d'une relecture du passé qui fait revivre émotions et souvenirs souvent incompatibles avec le devoir-être construit par l'enquêté. Il s'agit donc d'indices précieux dont la lecture permet la mise au jour d'évidences, de non-dits, d'implicites et d'indicibles de la communication qui seront exploités lors de la phase d'analyse du corpus.

On souhaite donc, par l'analyse de ces deux premiers corpus, situer les doctorants dans leur processus d'appropriation de l'écrit doctoral. Ce travail demeurerait cependant incomplet sans la description des attendus rhétoriques, méthodologiques et épistémologiques concernant la thèse de doctorat en sciences du langage. Comment caractériser cet *écrit de recherche en formation* (Reuter, 2004) sur les plans formel, rhétorique, stylistique ? On touche là à un

ensemble de strates formées au fil des années par un contexte éducatif, scolaire, littéraire et académique ; ensemble incorporé voire enfoui, partagé comme évidence par la communauté universitaire, et souvent désigné par les notions vagues de *style* plus ou moins léger ou adroit.

4.2.3 Mettre au jour les normes rédactionnelles de la thèse

Reprenant l'idée d'une acculturation progressive à l'écrit, d'un continuum (voir *supra* p. 113), nous tenterons de retracer les étapes de la construction d'une littératie doctorale. À grands traits, et en se limitant au repérage des principales caractéristiques, on se proposera de montrer comment l'écriture de la thèse est sous-tendue par des normes rédactionnelles aux origines diverses. Dans cette optique, nous avons rassemblé un troisième corpus constitué de manuels et d'ouvrages d'aide à l'écriture académique, tant pour un public relevant du français langue étrangère et seconde que maternelle. Ce corpus devrait en effet être le lieu privilégié d'explicitation des conventions d'écriture universitaire On y a ajouté des extraits de textes prescriptifs officiels organisant l'apprentissage de l'écrit scolaire en France, et, dans la mesure où cette acquisition est réalisée dans le cadre de la discipline *Lettres*, on essayera de mettre au jour quelques exemples de circulation des modèles d'écriture au sein d'un *paysage discursif* (Keller-Gerber, 2016 : 16) dessiné par l'étude scolaire de la langue et de la littérature française. Ce corpus a été réuni par recherche bibliographique, dans les catalogues du service de documentation de l'Université de Franche-Comté et particulièrement en explorant le fonds patrimonial de la bibliothèque universitaire *Éducation*[176], à l'aide de différentes combinaisons des mots-clés *rédaction, écrit, écriture* avec *supérieur, académique, universitaire, thèse, recherche*, ainsi que *FLE*. Nous détaillons ci-dessous la composition des trois sous-corpus : programmes scolaires en français et Lettres (Figure 22), manuels d'aide à la rédaction universitaire-publics FLM (Figure 23), manuels d'aide à la rédaction universitaire-publics FLES (Figure 24).

Ministère	**Titre**	**Date**
Niveau de l'enseignement primaire (6-11 ans)		
Ministère de l'Éducation nationale	*Programmes et instructions à l'école élémentaire*.	1985
Ministère de l'Éducation nationale	*Programmes pour chaque cycle de l'école primaire*.	1995

[176] Il s'agit des collections rassemblant l'ensemble des textes officiels et manuels conservés par les instituts successifs de formation pédagogique (écoles normales, instituts universitaires de formation des maîtres, écoles supérieures du professorat et de l'éducation, actuellement institut national supérieur du professorat et de l'éducation, INSPE, rattaché à l'UFC) depuis la deuxième moitié du XIXe siècle.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche	*Programmes pour les cycles 2-3-4*	2015
Niveau de l'enseignement secondaire : Collège, 12-15 ans		
Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche	*Programme du cycle d'adaptation : Classe de 6e*	1996
Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche	*Cycle central des collèges*	1997
Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie	*Programmes des classes de troisième des collèges*	1998
Niveau de l'enseignement secondaire : Lycée, 16-18 ans		
Ministère de l'Éducation Direction des collèges; direction des lycées.	*Français, latin, grec*	1978
Ministère de l'Éducation nationale-Direction de l'enseignement scolaire	*Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*	2001
Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche	*Programme de philosophie en classe terminale des séries générales*	2003

Figure 22 : Corpus 1.1 Programmes scolaires en français et Lettres

Auteur(s)	**Titre abrégé**	**Éditeur**	**Date de publication**
Cislaru, Claudel & Vlad	*L'écrit universitaire en pratique*	De Boeck	2009
Schnedecker	*Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*	De Boeck Université	2002
Eckenschwiller	*L'écrit universitaire*	Editions d'organisation	1994
Beaud	*L'art de la thèse*	La Découverte	1998

Figure 23 : Corpus 1.2 Manuels d'aide à la rédaction universitaire-publics FLM

Auteur(s)	Titre abrégé	Éditeur	Date de publication
Garnier & Savage	*Rédiger un texte académique en français*	Ophrys	2011
Allouche & Maurer	*L'écrit en FLE*	Presses Universitaires de la Méditerranée	2010
Cotentin-Rey	*Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*	CLE International	1995
Gohard-Radenkovic	*L'écrit : stratégies et pratiques*	CLE International	1995

Figure 24 : Corpus 1.3 Manuels d'aide à la rédaction universitaire-publics FLES

Pour autant, la littératie ne fait pas la thèse. Si établir un ensemble de normes rédactionnelles que l'on postule valables, non pour toutes les thèses, mais du moins pour celles qui s'inscrivent en sciences humaines, permet de saisir leurs caractéristiques formelles ainsi que leur *tour de main discursif* (Bouchard, 2010), qu'attend-on en termes d'attitude, de posture épistémologique du doctorant ? Qu'est-ce qu'une thèse réussie, dans le domaine des sciences du langage et de leurs différentes branches, analyse du discours, traitement automatique des langues, linguistique comparée, didactique des langues ? Existe-t-il des attendus particuliers, propres à l'Université de Franche-Comté? Il semble impossible de répondre à ces questions sans conduire une enquête directement auprès des directeurs de recherches des doctorants partenaires.

4.2.4 Connaître les attendus épistémologiques et rédactionnels des encadrants

Nous avons voulu, en cohérence avec nos références théoriques, poursuivre notre enquête ethnographique et mettre en lumière certains des usages et attendus propres à la communauté scientifique des sciences du langage au sein du laboratoire ELLIADD. C'est pourquoi les directeurs de thèse des doctorants qui participent à cette étude ont tous reçu, début 2017, le courriel suivant, envoyé afin de prendre contact :

> Bonjour Madame/Monsieur,
>
> Actuellement en cotutelle de thèse en sciences du langage (sous la direction de V. Spaëth, Paris 3 et A. Gohard-Radenkovic, Fribourg) sur la didactique de l'écrit de recherche, j'ai choisi de travailler sur les doctorants allophones accueillis par le laboratoire ELLIADD. Il se peut d'ailleurs que je vous aie déjà contacté pour entrer en contact avec un de vos étudiants.
>
> Dans ce cadre, j'essaie de cerner les attendus académiques auxquels sont confrontés ces doctorants, et j'aurais besoin de connaître le point de vue de quelques directeurs de recherches de cette unité.
>
> Accepteriez-vous donc de m'accorder un entretien relativement court (maximum une heure) afin de m'aider à comprendre ce qui, à vos yeux, caractérise une bonne thèse dans votre discipline ?
>
> Je suis disponible pour vous rencontrer à Besançon et plus occasionnellement à Paris. Je suis particulièrement disponible en janvier, mais je peux également me libérer dans les temps qui suivent.
>
> Je vous remercie par avance et vous présente mes meilleurs vœux pour cette nouvelle année.
>
> Sébastien Favrat

Quatre d'entre eux ont accepté cette proposition ; des contraintes matérielles ont conduit à réaliser l'une des rencontres par le biais du logiciel Skype, tandis qu'une autre a été remplacée par un questionnaire adressé par courrier électronique. Le tableau ci-dessous (Figure 25 reprend l'ensemble des enseignants contactés, et permet de mieux situer chacun de ces échanges.

Pseudonyme	**Réponse**	**Orientation**	**Doctorant.e.s**	**Modalités de l'échange**
Dir.1	Positive	T.A.L.[177]	Li, Paco	Café parisien, le 20 janvier 2017
Dir.3	Positive	Analyse du discours, sociolinguistique	Abder	Skype, le 10 juillet 2017
Dir.2	Positive	Linguistique et sémiotique	Abder	Bureau ELLIADD, le 11 juillet 2017
Dir.4	Positive	Linguistique générale	Rahma, Baha, Shafika	Courriel du 12 juillet 2017
Dir.5	Négative	Linguistique	Naïma	

Figure 25 : Présentation des échanges avec les directeurs de thèse (Corpus 2)

[177] Traitement automatique des langues

Les entretiens, d'une durée d'environ une heure, ont fait l'objet d'une prise de notes minutieuse. Deux facteurs nous ont convaincu de ne pas les enregistrer. Tout d'abord, ces enseignants, en tant que co-acteurs de la mobilité des étudiants (voir *supra*, p.125), ne sont pas l'objet de cette recherche. La visée des entretiens est la collecte d'informations relatives à la conception d'une thèse réussie chez les directeurs de recherche, il n'est donc pas nécessaire de procéder, comme pour les doctorants, à une analyse des non-dits véhiculés pas la prosodie. Par ailleurs, il nous a semblé que l'absence d'enregistrement, ajoutée à l'anonymat proposé, pouvait contribuer à donner une tonalité de conversation informelle à l'échange, plus propice à une parole en quelque sorte libérée du rôle de professeur d'université. À plusieurs reprises, des introducteurs de type « entre nous soit dit » ont confirmé cette impression.
Deux parties rythmaient l'échange : dans un premier temps, les enseignants étaient amenés à s'exprimer librement sur leur vision d'une « bonne thèse » dans leur discipline. Cette parole non guidée, moins soumise à l'influence des hypothèses de l'enquêteur, était suivie de questions plus précises portant sur quatre thèmes en lien avec nos hypothèses : l'importance de la forme et de la structure générale du texte, l'écrit vu comme expression d'une pensée préexistante ou comme condition de sa réalisation, les postures épistémologiques attendues du doctorant dans sa recherche et sa rédaction, ainsi que les principaux types de difficultés rencontrées par les étudiants. Quelques exemples récents de ces thèses réussies étaient demandés en conclusion.
Précisons que les questions ne concernaient pas que les doctorants internationaux encadrés. Cependant, conscients de notre objectif de recherche, les enseignants ont souvent donné spontanément des précisions à leur sujet, en plus de l'avant-dernière question qui les visait directement. À l'issue de l'entretien, les notes prises ont servi de point d'appui à la rédaction d'une synthèse, annexée, avec le canevas des questions, au présent travail. Cette synthèse a elle-même fait l'objet d'une analyse de contenu.

Si les attendus des enseignants-chercheurs ont ainsi pu être mis au jour, il demeurait nécessaire de savoir dans quelle mesure les thèses soutenues sous leur direction y répondaient effectivement. Suivant le point de vue de Goffman (1973), on considère en effet que, comme dans toute interaction, les acteurs présentent une image d'eux-mêmes (leur *face*) compatible avec leur rôle social et institutionnel. Dans quelle mesure les attendus exprimés s'actualisent-ils dans les « bonnes thèses » des doctorants ? Le dernier corpus permet ainsi de mesurer l'écart entre souhaits et réalité, et de tester certaines hypothèses.

4.2.5 Exemples de thèses réussies en sciences du langage

Comment repérer une thèse correspondant précisément aux attentes scientifiques et formelles de sa discipline ? Aucune indication de la mention obtenue ne figure sur le texte ni dans les fiches des services de documentation. Seuls les pré-rapports et rapports de soutenance rédigés par certains membres du jury permettraient d'en avoir une idée exacte, mais ces documents ne sont pas publics. C'est pourquoi il a semblé simple et méthodologiquement acceptable de recueillir l'avis des directeurs de thèse rencontrés. De manière assez surprenante, certains se sont trouvés embarrassés par cette question[178], ne parvenant pas à identifier, certes à brûle-pourpoint, un texte particulièrement satisfaisant. D'autres, en revanche, ont cité spontanément quatre ou cinq travaux. Dans la dizaine de thèses indiquées, une sélection a été opérée d'après deux critères : les plus récentes, plus représentatives du public actuel des études doctorales, ont été privilégiées. On a par ailleurs tenté de faire apparaître différentes orientations de la recherche en sciences du langage ainsi que le montre le tableau suivant (Figure 26) :

Pseudonyme	Date de soutenance	Orientation scientifique
Pégase	2016	Sémiotique et analyse des discours
Véga	2014	Linguistique, épistémologie, analyse du discours
Sirius	2012	Traitement automatique des langues
Cassiopée	2011	Ethnolinguistique

Figure 26 : Présentation des quatre thèses « réussies » analysées (Corpus 3)

Comme pour le corpus précédent, une analyse de contenu a été réalisée. Cependant, le volume important ne permettait pas une lecture complète des travaux. On s'est donc focalisé sur certaines parties comme l'introduction générale, la conclusion, la table des matières ou le cadre théorique, dans la mesure où elles pouvaient suffire à illustrer les matrices discursives et rhétoriques ainsi que les postures épistémologiques adoptées. On trouvera, en préambule de l'analyse de ce corpus (voir *infra* p. 216), la présentation détaillée des extraits sélectionnés. Ces passages, extraits du texte original, anonymisés et annexés au présent travail, ont été interrogés d'après nos intuitions scientifiques de départ mais aussi d'après d'autres questions, issues de l'analyse des deux premiers corpus.

[178] Certaines réponses restaient très générales (« environ [1/3] étaient très bonnes, [1/3] étaient bonnes et [1/3] passables » ou éludaient la question « toutes sont bonnes ».

4.3 Faire parler les corpus

4.3.1 Une méthode qualitative interprétative

L'ensemble des textes réunis sera exploité et interprété dans une démarche analytique, la plus à même, selon nous, de mettre en lumière les évidences invisibles qu'ils pourraient contenir. Deux outils sont généralement employés à ce moment de la recherche : l'analyse de contenu et l'analyse du discours.

Cette dernière, longtemps pratiquée en sciences du langage et en linguistique, repose sur un ensemble de principes et de méthodes issus de la tradition scolaire et universitaire française de l'explication de texte, du développement de la linguistique et du courant structuraliste, développé à partir des années 1960. Il s'agissait alors d'analyser les écrits dans une perspective perçue comme réellement scientifique, par le repérage et l'interprétation de caractéristiques discursives, et d'en mettre au jour les intentions sous-jacentes et parfois inconscientes ou cachées (analyse du discours politique, journalistique, littéraire…). Cependant, si cette méthode a pu faire ses preuves dans l'interprétation fine des textes, elle présente des limites liées à sa focalisation sur des microphénomènes. Elle est par ailleurs régie par des procédures relativement rigides et contraignantes, et demande une formation théorique qui nous fait défaut. Si l'analyse française de discours *stricto sensu* ne peut donc convenir à l'étude complète de notre corpus, on verra plus loin qu'elle pourra être ponctuellement mobilisée sous une forme aménagée.

4.3.1.1 L'analyse de contenu

Comment donc analyser scientifiquement et efficacement des matériaux, constitués selon une démarche qualitative, abondants et protéiformes, en évitant, d'une part, l'écueil que constituerait l'étude de chaque élément sémantique du corpus[179], véritable travail de bénédictin, et de l'autre, la perte d'informations précieuses liée à une analyse parcellaire ?

[179] Dans l'introduction de sa thèse, Keller-Gerber décrit le désarroi de l'apprentie-chercheure submergée par les données à traiter : « il s'agissait de considérer les discours à analyser dans leur complétude. […] la lecture non segmentée d'un corpus qui, retranscrit, se déroulait sur plusieurs centaines de pages, était envoûtante et bloquante à la fois. Après de longues journées passées à écouter des pistes sonores en boucle en prenant des notes, ce fut l'impasse, j'étais noyée » (Keller-Gerber, 2015 :17).

On résoudra ce problème en s'orientant vers l'analyse de contenu (AC), méthode emblématique de l'analyse qualitative. Ainsi que le précise Bardin[180], l'AC, quoique partageant un intérêt pour la langue avec la linguistique, s'en distingue dans la mesure où cette dernière :

> étudie la langue pour décrire son fonctionnement. L'analyse de contenu [en revanche] cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche. La linguistique est une étude *de* la langue, l'analyse de contenu est une quête, à *travers* des messages, de réalités autres. (Bardin, 2013 [1977] : 48)

Cette visée interprétative se double d'une prudence épistémologique qui nous semble salutaire. En effet, pour Bardin, la nécessité d'adopter vis-à-vis des textes recueillis une posture de « vigilance critique » est « d'autant plus utile pour le spécialiste des sciences humaines que celui-ci a toujours à l'égard de son objet d'analyse une impression de familiarité, exige le détour méthodologique et l'emploi de 'techniques de rupture' » (*Ibid.* : 36). Il convient donc, sur un plan épistémologique, de suivre Bachelard et de :

> se « faire méfiant » à l'égard des prénotions, lutter contre l'évidence du savoir subjectif, détruire l'intuition au profit du « construit », repousser la tentation de la sociologie naïve qui croit pouvoir saisir intuitivement les significations des acteurs sociaux mais n'atteint que la projection de sa propre subjectivité. (Bardin, 2013 [1977] : 36.)

En quoi l'AC est-elle méthodologiquement pertinente pour l'exploitation d'un matériau tel que le nôtre ? Elle permet tout d'abord, par un travail de catégorisation et de typification, de venir à bout de textes longs et, dans le cas des entretiens, peu structurés, caractérisés par une « apparence parfois tortueuse, contradictoire, "à trous", avec digressions incompréhensibles, dénégations troubles, retours en arrière, raccourcis, échappées fuyantes ou clartés trompeuses. » (Bardin, 2013 [1977] : 94). Nous procéderons selon deux démarches distinctes. Dans le cas des corpus 1, 2 et 3, qui sont clairement découpés en parties aisément identifiables, nous poserons à chacune de ces sections des questions inspirées des intuitions présentées dans l'introduction générale, puis développées et approfondies dans l'avancée de notre réflexion.

Les corpus 4 et 5, en revanche, sont nettement moins structurés. Bardin nous suggère une piste face à une difficulté de taille : comment synthétiser les résultats d'analyse, orientés vers les mêmes problématiques et thèmes, sans « jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de "sac à thèmes", détruisant définitivement l'architecture cognitive et affective des

[180] La monographie de Laurence Bardin, plusieurs fois rééditée depuis 1977, présente clairement la généalogie, l'épistémologie et les méthodes de cette méthode essentielle pour nos analyses, c'est pourquoi on s'autorise ici de longues citations.

personnes singulières. » (*Ibid.* : 95) ? Peut-on concilier respect de la cohérence interne de chaque entretien et dégagement de régularités, de récurrences ou d'écarts au sein du corpus ? L'auteure nous propose un travail en deux temps, dont nous ne retiendrons que le premier : entretien par entretien, il s'agit de « suivre le cheminement [...] d'une pensée qui se manifeste par une succession de mots, de phrases, de séquences » (*Ibid*.) Aussi un premier temps sera-t-il consacré à reprendre le parcours de chaque doctorant, sa biographie langagière, sa situation présente, ses pratiques de littératie, afin de saisir dans leurs grandes lignes les logiques et les finalités de son projet de thèse. Nous aurons recours à nos outils théoriques éclairant les processus de mobilité pour chercher dans ces récits de vie quelques clés : difficultés rencontrées, capitaux disponibles et stratégies déployées pour faire face aux obstacles.
Ces synthèses nous aideront à mieux comprendre certains points mis au jour dans les analyses transversales qui suivront, à savoir celles du corpus 5, et de la partie « texte » des entretiens. Face à ce corpus abondant, nous procéderons d'abord à plusieurs repérages de difficultés, en nous éclairant des résultats d'analyses des corpus 1, 2 et 3. (voir *supra* p. 152) Les obstacles identifiés seront regroupés et typifiés, après quoi nous tenterons d'identifier ce qui, dans les déclarations des doctorants, permet de mieux en comprendre l'origine.

4.3.1.2 L'analyse de discours

L'AC permettra donc une lecture interprétative globale et efficace des documents réunis. On ne s'interdira pas, pour autant, de changer d'outil lorsque s'en présentera le besoin. Il arrive en effet qu'un bref passage, oral ou écrit, se révèle d'un grand intérêt tant il est révélateur d'une posture que l'on cherche à caractériser, par exemple sur le plan lexical, ou de l'emploi des pronoms énonciatifs. La focalisation sur ces quelques lignes pourra alors employer une démarche apparentée à l'analyse de discours, mettant en lumière quelques caractéristiques discursives.

4.3.2. Outils de la linguistique textuelle

Définie par Sarfati (2020) comme l'une des *linguistiques discursives*, ce qui l'inscrit dans le courant théorique fondant sa réflexion sur le discours plus que la langue (Benveniste, 1966a), la linguistique textuelle (LT) permet de penser le fonctionnement du discours au-delà du seul horizon de la phrase. L'auteur des *Niveaux de l'analyse linguistique* affirmait en effet que « [l]a phrase est l'unité du discours. […] La phrase est une unité, en ce qu'elle est un segment de discours » (Benveniste, 1966 : 130) Cette approche linguistique a permis de montrer en quoi un texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases, mais obéit à des logiques propres qui

régissent sa *progression*, sa *cohésion* ou encore sa *cohérence*. La mise au jour de ces logiques est à l'origine de nombreux transferts dans le champ de la didactique de l'écrit, tant en langue maternelle qu'étrangère. Adam a consacré une grande partie de son travail à la théorisation de la LT (Adam, 1999), ainsi qu'à l'établissement d'une typologie des textes (Adam, 2011b). La LT propose donc des outils capables de mesurer l'efficacité du texte pour exprimer une pensée. Les tableaux ci-dessous (Figure 27 et Figure 28) détaillent les différentes phases de l'analyse ainsi que les éléments qui seront recherchés :

Phases	***Corpus 1 « Textes de guidage »***	***Corpus 2 « entretiens avec les directeurs de thèse »***	***Corpus 3 « thèses réussies »***
Analyse préparatoire	Lecture approfondie Repérage d'indices de matrices discursives, de consignes formelles et organisationnelles, de postures épistémologiques	Lecture approfondie (lors de la synthèse écrite des entretiens) Premier repérage de thèmes (compétences et postures attendues, conception de l'écrit, attentes rédactionnelles)	Anonymat, sélection et regroupement des parties à analyser Première lecture
Exploitation des données	Identification des consignes et conventions d'écriture transmises par le système éducatif et constitutives d'une littératie doctorale	Regroupement des données par types de questions Synthèse par thèmes	Recherche des attendus et des normes identifiés dans les deux premiers corpus
Lecture et interprétation des données	Description des attendus rédactionnels au niveau universitaire et doctoral dans le domaine des sciences humaines	Mise au jour des attendus rédactionnels et épistémologiques des thèses en sciences du langage du laboratoire ELLIADD	Repérage des caractéristiques discursives, organisationnelles, et stylistiques de quatre thèses soutenues au laboratoire ELLIADD

Figure 27 : Démarche générale d'analyse des corpus 1, 2 et 3

Phases	**Corpus 4 « entretiens avec les doctorants »**	**Corpus 5 « brouillons de thèses »**
Analyse préparatoire	Lecture approfondie lors de la transcription des entretiens Premier repérage de thèmes (acquisition de compétences rédactionnelles, recherche d'aides et de modèles, postures épistémologiques)	Lecture approfondie (en vue de la préparation de l'entretien) Préparation du matériau (anonymat, découpage, identification des parties de la thèse)
Exploitation des données	Repérage d'obstacles, de stratégies, de capitaux	Typification des obstacles, puis croisement avec la partie « texte » des entretiens (2ème partie du corpus 4)
Lecture et interprétation des données	Mise en lumière des finalités du projet doctoral et des principaux écarts entre attendus doctoraux (analyses des corpus 1, 2 et 3) et ressources des étudiants	Etablissement d'une typologie des obstacles rencontrés et hypothèses quant à leurs origines

Figure 28 : Démarche générale d'analyse des corpus 4 et 5

Cette analyse de contenu sera complétée et enrichie par un mouvement de va et vient entre le travail sur les éléments recueillis et la consultation du journal de thèse tenu tout au long de la recherche, contenant les notes prises pendant les entretiens, qui stabilisent certains points volatils comme les gestes, les sous-entendus ou le degré de proximité entre enquêteur et enquêté, ainsi que l'évolution de notre questionnement et de notre réflexion. L'ensemble permettra ainsi de recontextualiser le travail réalisé par rapport au cheminement de la recherche. On souhaite donc, par l'ensemble des outils méthodologiques mobilisés et détaillés ci-dessus, obtenir des résultats suffisamment clairs et exempts de biais pour être exploitables.

Proposons ici un rapide bilan de cette première partie : nous avons pu voir plusieurs facteurs institutionnels et historiques susceptibles de conditionner le travail des doctorants internationaux. Ils s'inscrivent en effet dans un réseau de tensions et d'enjeux qui peuvent conditionner leurs orientations scientifiques ainsi que leurs pratiques rédactionnelles. Nous avons ensuite mesuré la multiplicité des démarches didactiques visant à faciliter l'entrée dans l'écrit universitaire, et avons pu montrer ce qu'une approche socio-anthropologique, mais aussi une mobilisation des apports de la philosophie des sciences pouvaient apporter à notre problématique. Nous avons enfin choisi de constituer un ensemble de corpus visant à appréhender au plus près les différents mécanismes de l'écriture de la thèse, et opté pour leur analyse selon une démarche qualitative interprétative. Munis de ce bagage, nous nous penchons maintenant sur notre terrain afin de le confronter à nos questions de recherche.

Partie 2 : L’écriture au cœur d’un système : analyses et remédiations

Chapitre 5 : Une littératie élaborée par enchâssements

> L'archéologie cherche à définir [...] [l]es discours eux-mêmes en tant que pratiques obéissant à des règles. [...] Son problème [...] est [...] de définir des discours dans leur spécificité [...]. Elle définit des types et des règles de pratiques discursives qui traversent des œuvres individuelles, qui parfois les commandent entièrement et les dominent sans que rien ne leur échappe [...]. [C]'est la description systématique d'un discours-objet.
>
> M. Foucault, *L'Archéologie du Savoir* (1969, pp.182-183)

Nous proposons dans ce chapitre un regard panoramique sur la constitution progressive de la littératie scolaire et universitaire au sein du système éducatif français, pour un public local. On peut légitimement s'interroger sur le lien entre ce bagage transmis par l'institution scolaire et universitaire française, dans le cadre de la didactique du français langue maternelle, et les compétences que doivent construire des doctorants internationaux travaillant en France, pour qui le français est une langue étrangère ou seconde. Le travail d'analyse présenté ici, qui peut s'apparenter à un détour, nous semble pourtant indispensable. Nous avons pu constater, en élaborant les différents corpus, que c'est une littératie scolaire et universitaire clairement située en contexte français qui constitue l'horizon d'attente des directeurs de recherches de ces doctorants. Par conséquent, nos analyses préparatoires nous conduisent à postuler un écart relativement important entre les attendus des encadrants et les réalisations des étudiants que nous suivons dans cette recherche. C'est pourquoi, en cohérence avec notre cadre théorique qui a présenté l'écriture comme pratique sociale élaborée progressivement, dans un continuum allant des premiers apprentissages scolaires jusqu'aux différentes phases de l'insertion dans l'enseignement supérieur (voir *supra* p. 113), nous tenterons à présent de comprendre quelles sont les matrices scripturales, en usage au niveau doctoral, qui sous-tendent aujourd'hui la rédaction d'une thèse. En quoi la manière française de rédiger ce type de texte, sur un plan discursif mais aussi argumentatif ou stylistique, se distingue-t-elle des pratiques en usage dans d'autres contextes ? Il faut, pour répondre à cette question, se départir de toute naturalisation des conventions scripturales et garder à l'esprit leur caractère situé. On tâchera donc de mettre au jour, dans l'enseignement scolaire et universitaire, un ensemble de matrices et d'attendus scripturaux qui forment peu à peu une compétence rédactionnelle, de l'école élémentaire aux niveaux supérieurs de l'université. Il conviendra également de s'interroger sur les processus de transmission de ces normes et leur degré d'explicitation.

5.1 Changement d'échelle : l'intérêt des textes prescriptifs

Précisons ici la logique de la démarche analytique mise en œuvre dans ce chapitre. Si nous étudions, dans les corpus 2 à 5, les énoncés formulés par les personnes elles-mêmes, ce chapitre, consacré à l'élaboration progressive des littératies universitaires, puis doctorales, doit opérer un changement d'échelle. Nous nous intéressons en effet aux pratiques d'écritures en milieu scolaire et universitaire. Il n'est pas possible, dans le cadre de ce seul chapitre, de construire un corpus comprenant des extraits de copies d'élèves et d'étudiants inscrits dans les différents niveaux du système éducatif français. Face à cet obstacle, nous avons changé de focalisation en recherchant le moyen d'accéder aux normes progressivement acquises qui façonnent les manières d'écrire à l'université. La centralisation du système éducatif français nous fournit une piste : aux niveaux primaire et secondaire, des programmes scolaires uniques sont diffusés et imposés à la communauté enseignante. Nous avons donc choisi d'y repérer, dans les pages consacrées à l'enseignement de l'écrit, les consignes explicitement ou implicitement formulées, en postulant qu'au moins une partie de ces normes peuvent conditionner les pratiques d'écriture dans l'enseignement supérieur.

En conséquence, différents types de documents, constituant un premier corpus (ou *corpus 1*), seront analysés afin de faire émerger ces matrices. La compétence scripturale se construit, en France, essentiellement au sein de la discipline *français*, enseignée par des professeurs de l'école primaire, puis, dans l'enseignement secondaire, des professeurs de *lettres*, chargés de l'enseignement de la langue et de la littérature. Nous nous attacherons donc à l'étude de textes prescriptifs fixant les contenus, les méthodes et les compétences devant être acquises par les élèves. Dans la mesure où ces documents, rédigés par des francophones natifs et scripteurs experts, s'adressent à un public similaire, ils ont rarement besoin d'expliciter les attendus scripturaux auxquels les apprenants doivent se conformer, et nécessitent parfois une lecture interprétative. Nous ne perdrons pas de vue, par ailleurs, le fait que les instructions officielles ne sont pas nécessairement mises en œuvre à la lettre dans les classes, et qu'on ne peut les tenir pour le reflet des apprentissages effectivement réalisés. Nous garderons donc à l'esprit la mise en garde de Richterich :

> la formulation d'un objectif, même dans un texte officiel, ne signifie pas qu'on va automatiquement chercher à l'atteindre (Richterich, 1985 : 76).

Ces textes seront lus plutôt comme un ensemble d'objectifs vers lesquels tendent, globalement, les enseignants à un moment ou à un autre de leur travail[181].

Aux niveaux plus avancés, la complexification des exercices demandés, qui préfigurent les écrits attendus dans l'enseignement supérieur, est à l'origine de publications parascolaires destinées à aider les élèves souhaitant renforcer leurs compétences. Ces ouvrages, souvent rédigés par des enseignants en charge des classes correspondant au public visé, présentent l'intérêt de devoir formuler clairement des conseils d'ordre stylistique, méthodologique ou touchant à l'organisation de texte, fixant ainsi un discours habituellement volatil car énoncé oralement dans les salles de classe. Des ouvrages équivalents, destinés aux étudiants universitaires, ont commencé à paraitre depuis une quinzaine d'années et nous fourniront des indications sur les attendus scripturaux de l'enseignement supérieur.

L'accroissement de la mobilité académique (voir *supra* p. 27) a créé, de plus longue date, de nouveaux besoins pour les étudiants internationaux, nécessitant des guides et manuels d'écriture universitaire pour un public non francophone de langue maternelle. Les auteurs[182] ont ainsi dû y expliciter, à des degrés divers, certaines des matrices scripturales enfouies, des conventions « connues de personne, entendues par tous » (Winkin, 1996 : 211). La liste complète des textes analysés a été donnée *supra* (p. 163).

5.2 Des pratiques d'écriture profondément enracinées

5.2.1 Structurer et planifier dès l'école primaire

La lecture des programmes et instructions officielles les plus récents[183] (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015), pour ce qui est des pages consacrées à l'enseignement de l'écriture, permet de repérer la présence d'attentes en termes de cohérence textuelle et d'identification de la situation de communication, même chez

[181] L'application effective des programmes en classe a été contrôlée en France, jusqu'aux années 2010, par les corps d'inspection qui se déplaçaient dans les établissements scolaires, en moyenne tous les cinq à sept ans. Ce système garantissait l'observation *a minima* des grandes orientations didactiques et pédagogiques.

[182] Dont certains, comme Schnedecker, ou Cotentin-Rey, ont effectué une première carrière de professeurs de lettres dans l'enseignement secondaire en France.

[183] La perspective en partie diachronique adoptée ici rend nécessaire la connaissance des enjeux et modalités qui ont conditionné l'évolution du système éducatif français, en lien avec les mutations socio-économiques du pays depuis 1945. On peut se reporter pour cela à l'ouvrage de Knittel & Castets-Fontaine (2015).

de jeunes élèves. En effet, on attend des élèves en fin de cycle 2, âgés d'environ 8 ans, de pouvoir « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire » (*Ibid* : 20). Alors que l'on pourrait s'attendre à des productions assez libres sur le plan formel de la part d'enfants sortant de l'école maternelle, on constate que le cadrage est déjà relativement fort[184]. Chez des élèves un peu plus âgés (cycle 3, environ 10 ans), on voit se renforcer cette attente quant à la cohérence : on leur demande en effet une « prise de conscience des éléments qui assurent la cohérence du texte (connecteurs logiques, temporels, reprises anaphoriques, temps verbaux) » (MENESR, 2015 : 113). Il s'agit donc de mettre en œuvre des connaissances syntaxiques et grammaticales dans une démarche de production écrite qui semble inféodée aux activités de découverte de la langue[185]. La dimension textuelle de l'écriture fait, elle aussi, rapidement l'objet de recommandations officielles. Ainsi, toujours au cycle 3, est demandée la « prise en compte de la notion de paragraphe et des formes d'organisation du texte propres aux différents genres et types d'écrits. » (*Ibid*.) L'élève doit donc, préalablement à la rédaction, associer l'organisation textuelle de son écrit au genre auquel celui-ci doit se rattacher. On remarque, par ailleurs, dès l'école primaire, la nécessité du paragraphe comme unité textuelle de base, au sein de laquelle la pensée devra se déployer. Le lien entre développement des compétences rédactionnelles et découverte de la littérature est constant. Dès le CM1/CM2 (élèves âgés de 9 à 10 ans), des activités d'écritures fondées sur des modèles littéraires sont conduites : « tous les genres (différents types de récits, poèmes, scènes de théâtre) sont pratiqués en prenant appui sur des corpus littéraires (suites, débuts, reconstitutions ou expansions de textes, imitation de formes, variations, écriture à partir d'images, de sons…). » (MENESR, 2015 : 113)

L'ensemble de ces savoir-faire devra se construire dans le cadre d'une démarche clairement codifiée, qui n'est pas sans rappeler l'*inventio / dispositio / elocutio* de la rhétorique classique :

[184] Il est à remarquer, à titre de comparaison, que les programmes italiens (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012 : 29) demandent eux aussi aux élèves « d'être en mesure de produire des textes de différents types et formes, faisant preuve de cohésion et de cohérence, adaptés à leur visée communicative et au destinataire, et soignés sur le plan formel » (« *essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali* »), mais seulement "à la fin du collège » (« *al termine della scuola secondaria di primo grado* »).

[185] On lit, dans la même page des programmes, cette consigne éclairante : « En lien avec l'étude de la langue, **mobilisation des connaissances** portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet ; morphologie verbale en fonction des temps ; accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom ; accord de l'attribut du sujet » [nous soulignons].

> Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchainer avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelle (MENESR, 2015 : 112).

On voit ainsi que, dès les tous premiers niveaux de l'école française, les élèves doivent s'habituer à **produire des écrits i) très structurés sur le plan formel, ii) fortement articulés aux apprentissages grammaticaux et littéraires, et, iii) loin de toute improvisation, clairement préparés en amont de la phase de rédaction proprement dite**.

On remarquera que les programmes de 2015 ne témoignent que de la situation actuelle des enseignements dispensés à l'école, et que les étudiants universitaires d'aujourd'hui, écoliers du début du siècle, ont sans doute appris à écrire dans d'autres perspectives. Dans une démarche exploratoire, on procédera à quelques coups de sonde dans les instructions officielles antérieures afin de savoir dans quelle mesure les attentes repérées peuvent s'apparenter à une tradition scolaire.

Opérons un premier retour en en arrière. Les programmes de 1995 requièrent, pour le cycle des approfondissements[186], des travaux écrits exigeants sur le plan de la forme et de l'organisation textuelle : « Les productions sont nombreuses et de plus en plus conformes aux exigences d'organisation et de présentation : articulation des idées, organisation en paragraphes. » (Ministère de l'Éducation nationale, 1995 : 36). Cette notion *d'articulation des idées* semble sous-tendue par la maîtrise des connecteurs logiques et l'existence de pratiques pré-rédactionnelles (brouillon, plan mettant les idées en ordre). Si l'on note dans ce passage la mention du paragraphe qui, juxtaposé à l'évocation des idées, semble en constituer le réceptacle logique, l'écrit doit, en outre, témoigner du développement d'une pensée analytique et critique : « La rédaction de textes dépasse progressivement le stade de la simple transcription ou relation pour faire appel aux facultés d'analyse et de jugement qui seront sollicitées au collège » (*Ibid.*)

Remontons à nouveau le temps d'une décennie : on retrouve, par la lecture des programmes en vigueur au milieu des années 1980, la mention d'attentes similaires, quoique formulées de manière moins précise. Il est en effet stipulé qu'au cours moyen (9-10 ans), l'enseignant doit entraîner sa classe « à la pratique de la composition écrite (plan, articulation des idées, organisation en paragraphes) en différents genres, notamment narratif » (Ministère de l'Éducation nationale, 1985). On ne peut que noter le caractère récurrent et régulier, à trente

[186] Classes de CE2, CM1 et CM2, soit de 8 à 10 ans.

années d'intervalle, des prescriptions concernant l'emploi du paragraphe, du plan organisateur, et la recherche de cohérence textuelle.

Cette démarche rétrospective montre la pérennité des trois attentes mises au jour ci-dessus, sur laquelle nous nous appuierons pour postuler l'existence d'une tradition scolaire suffisamment stable dans le temps pour marquer durablement de son sceau les écrits produits en contexte scolaire, universitaire et professionnel français, et constituant une première strate de la littératie doctorale. L'antériorité de cet habitus scolaire dans le parcours de formation peut contribuer à lui donner son caractère particulièrement enfoui, incorporé et donc à effacer le souvenir de son acquisition.

5.2.2. Au collège, mettre en discours le raisonnement

D'emblée, la lecture des programmes du collège[187], comme pour le lycée[188] témoigne d'une diminution quantitative des instructions relatives aux normes d'écriture, à mesure que l'on se rapproche de l'examen terminal du Baccalauréat[189], diplôme napoléonien qui revêt une fonction symbolique forte dans ce contexte scolaire[190]. Progressivement, les prescriptions développent les activités pédagogiques à mettre en œuvre, et surtout les thèmes et œuvres littéraires à étudier, au détriment des attendus en termes de production écrite comme le volume, les registres de langue, l'organisation textuelle ou les caractéristiques discursives ou stylistiques. On peut postuler que la cause de cette évolution est à chercher dans le changement de la catégorie d'enseignants destinataires de ces textes : on passe en effet de professeurs des écoles didactiquement polyvalents à des professeurs de lettres[191] focalisés sur une seule discipline. Cette spécialisation professionnelle favorise la circulation dans l'espace disciplinaire[192] d'attendus implicites partagés par ses membres. Il devient nécessaire, par conséquent, de se référer à des lieux d'explicitation de ces attendus tels que les ouvrages de type parascolaires pour le niveau du lycée, en plus de la consultation de notre écrit réflexif. Concernant le collège,

[187] Élèves de 12 à 15 ans.
[188] Élèves de 16 à 18 ans, voir *supra* p. 151.
[189] Rappelons qu'aujourd'hui comme hier et malgré de nombreuses réformes, l'essentiel des évaluations en vue de l'obtention de ce diplôme s'effectue à l'écrit.
[190] En témoigne la numérotation à rebours des niveaux scolaires, de la classe de 6ème (11 ans) à la classe de 1ère (17 ans), orientant implicitement tout le système vers ce diplôme.
[191] Les professeurs de lettres se répartissent en deux spécialités : *Lettres modernes* (formation orientée vers la littérature moderne et contemporaine) et *Lettres classiques* (formation similaire aux lettres modernes, à laquelle s'ajoutent les langues et littératures de l'Antiquité : latin et grec).
[192] On entend par *espace disciplinaire* l'ensemble des acteurs qui construisent et mettent en œuvre le périmètre, les méthodes et contenus d'une discipline scolaire, produisant ainsi des matrices disciplinaires (voir *supra* p.105) : corps d'inspection, rédacteurs de programmes, formateurs et conseillers pédagogiques, enseignants, auteurs et éditeurs de manuels.

nous porterons une attention particulière aux programmes en vigueur de 1996-1998 à 2015, dans la mesure où ils ont orienté la scolarité de la grande majorité des doctorants natifs actuellement inscrits[193]. Cependant, on complétera cette analyse par la consultation des textes en vigueur aujourd'hui et de quelques textes officiels antérieurs.

Globalement, les activités de rédaction au collège s'organisent en deux temps : après avoir encouragé la narration et la description, on amène les élèves à l'explication puis à l'argumentation, dans des volumes allant d'une à trois pages (Ministère de l'Éducation nationale, 1996; 1997; 1998; 2015). La cohérence textuelle reste un objectif d'apprentissage (MENESR, 1996: 19 ; 1997: 75 ; 2015[194]), dans le prolongement des attendus de l'école élémentaire. L'institution continue à recommander l'emploi du paragraphe (MENESR, 1996 : 20), ainsi que l'articulation constante des activités d'écriture avec l'apprentissage de la grammaire et l'étude de la littérature, que l'on retrouve déjà dans des programmes plus anciens : « [on veillera à] la liaison entre les sujets de rédaction, les explications de textes et [...] les dictées. » (Ministère de l'éducation, 1978).[195]

La dimension sociale de l'écriture est prise en compte relativement tôt, puisque les élèves, dès la classe de 4ème [196]« [...] [doivent comprendre] que leurs récits entrent dans des genres que la pratique culturelle a fixés et qui déterminent en partie la planification de l'écriture et les attentes de la lecture » (MENESR, 1997). Cette notion de genre, qui nous semble ici empruntée à Bakhtine, introduit la nécessité de connaître et prendre en compte les « types relativement stables d'énoncés » (Bakhtine, 1984 : 265) qui caractérisent chaque discours et sont constitutifs d'une littératie.

S'ajoute enfin, à cette compétence, l'apprentissage systématique et organisé de la mise en discours d'un point de vue accompagné d'un entraînement au raisonnement : « [on découvre en classe de 4ème] l'exercice de la pensée logique, [...] la compréhension et l'expression des rapports de cause et d'opposition » (MEN, 1985 : 56), tandis qu'en classe de Troisième on amène les élèves « [...] à mettre de l'ordre et du mouvement dans leur raisonnement, à justifier un point de vue, à exprimer une conclusion personnelle. » (MEN, 1985 : 60-61) Les élèves sont

[193] Un doctorant âgé de 23 ans en 2018 a fréquenté le collège approximativement de 2006 à 2010, tandis qu'un collègue âgé de 35 ans y était inscrit entre 1994 et 1998.
[194] Les programmes officiels ne sont plus édités en support papier, mais seulement publiés sur le site du ministère, sans pagination ni numérotation des paragraphes, ce qui rend difficile une référence précise au texte.
[195] À titre personnel, nous retenons également, de notre côté, ce lien très fort. La rédaction était souvent perçue comme une application de la leçon de grammaire, et l'on y trouvait souvent des remarques marginales en correction sur la « concordance des temps », la « conjugaison », ou l'« accord du participe passé ».
[196] Élèves de 14 ans.

donc rapidement entraînés à produire ce type de texte. Les instructions de 1998 précisent qu'ils doivent être conscients de leur posture en termes d'énonciation (engagement ou distanciation) et maîtriser l'emploi des citations, de la rhétorique, du schéma argumentatif. Ils sont également habitués à rédiger des résumés et des expansions de textes.

Âgés d'une quinzaine d'années, les élèves français devraient donc être nantis d'une compétence rédactionnelle solidement construite[197] ; ils sont théoriquement porteurs d'un capital scriptural fondé sur une pratique régulière et abondante de l'écrit, et possèdent un répertoire expressif qui leur permet de **rédiger explications, argumentations, résumés ou narrations, i) en les structurant formellement et logiquement, ii) en se plaçant dans un genre de discours donné et iii) en y insérant des références à leurs lectures**.

5.2.3 Matrices littéraires et philosophiques transmises au lycée

Poursuivant l'évolution observée dans les textes qui régissent le français au collège, les programmes du lycée développent largement les contenus à maîtriser en termes de connaissance de la littérature et de ses différentes formes. À cette connaissance, constamment reliée au perfectionnement des compétences scripturales, s'ajoute l'acquisition de compétences de raisonnement, cristallisées autour de la notion d'argumentation.

Élaborer une culture littéraire essentiellement française, faite d'auteurs situés entre les XVIe et XIXe siècles, est une priorité pour les enseignants comme pour les élèves, dans la mesure où elle représente la clé de l'épreuve anticipée de français au baccalauréat, organisée à la fin de la classe de première (17 ans). Ces lectures, en plus de fournir un bagage culturel, revêtent une fonction que l'on peut qualifier de matricielle pour l'écriture, dans la mesure où elles créent les conditions d'une circulation des modèles scripturaux entre les activités de lecture et d'analyse de textes d'une part, et les travaux de rédaction[198]. Selon l'institution scolaire (M.E.N, 2001: 58), il convient en effet de « faire comprendre aux élèves [...] que l'écriture suppose des modèles, des références, qu'on imite, qu'on déforme, qu'on s'approprie ». Ainsi « l'étude des genres [récit, théâtre, littérature d'idées] a pour buts [...] la mise en place de relations entre la

[197] On n'entend pas par là qu'il s'agisse d'une quelconque spécificité française ; tant le *Plan d'études romand* (Suisse) que les *Indicazioni nazionali* (Italie) mentionnent des objectifs similaires en termes d'argumentation, par exemple, même si l'on n'y trouve pas un développement comparable concernant l'appropriation de ce savoir-faire.
[198] Les épreuves changent avec le temps, mais on retrouve des constantes dans les exercices demandés, comme la dissertation et le commentaire de texte littéraire.

lecture [...] d'une part, et les exercices de commentaires, de dissertations [...] d'autre part ». Il s'agit donc de reproduire des schémas scripturaux essentiellement proposés à travers l'étude de l'argumentation ; la maîtrise de ce discours atteste chez l'élève d'une aptitude au raisonnement abstrait, compétence explicitement mentionnée (M.E.N. : 2001 : 23) : « [en classe de seconde], on développe chez l'élève la capacité de rédiger des textes argumentatifs fondés sur les raisonnements déductif et inductif ou sur la critique de la thèse adverse », tandis qu'au niveau suivant, « l'accent est mis sur la syntaxe du raisonnement logique [...] et sur le vocabulaire du jugement : [...] analyser, démontrer [...], concept, preuve, problématique [...]. [Ces termes] constituent un substrat notionnel commun à maîtriser en fin de première » (M.E.N., 2001 : 45).

La littérature française, tant romanesque que théâtrale ou philosophique[199], représente donc un fonds rhétorique dans lequel le cours devra puiser. C'est ainsi que dans le cadre de l'étude de l'argumentation, on rappelle aux enseignants que « les "Stances" de Rodrigue dans *Le Cid* sont un exemple frappant de délibération personnelle, la "tempête sous le crâne" de Jean Valjean dans *Les Misérables* de même [...] » (M.E.N., 2001:22). Les Lettres[200] fournissent tout à la fois des schémas argumentatifs comme la concession ou la gradation, des matrices rhétoriques avec l'emploi du répertoire stylistique classique, par exemple les figures fondées sur l'analogie, l'opposition ou la substitution, et des conseils d'écritures transmis directement, par la lecture de textes littéraires, ou indirectement par les enseignants à travers les corrections de devoirs. Rappelons, pour illustrer le propos, quelques exemples de métadiscours littéraire portant en germe plusieurs qualités ou techniques rédactionnelles attendues. On peut citer la clarté : « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement »[201] ; la concision : « Je n'ai fait [cette lettre] plus longue que parce que je n'ai pas eu le loisir de la faire plus courte »[202] ; l'annonce du plan :« et ces deux importantes considérations feront le sujet de ce discours[203] » ; la hiérarchisation des idées : « Pour bien écrire, il faut sauter les idées intermédiaires, assez pour n'être pas ennuyeux, pas trop, de peur de n'être pas assez entendu »[204]. Sans être connus de chaque élève, ces énoncés à valeur proverbiale font partie de l'espace disciplinaire des Lettres. On postule donc la circulation de ces principes au sein du cours de français, générant des habitus scripturaux rapidement incorporés par les apprenants. Culture littéraire, habileté rhétorique et aptitude au

[199] On entend par littérature française philosophique principalement les écrits du XVIIIe siècle, dits « des Lumières » : textes de Voltaire, Rousseau, Montesquieu, articles de l'Encyclopédie. Ils demeurent traditionnellement dans le champ des Lettres plus que de la philosophie.
[200] Voir note 191.
[201] Boileau, *Art poétique*, v.153.
[202] Pascal, XVIe *Provinciale*.
[203] Bossuet, Sermon sur la Mort.
[204] Montesquieu, *Pensées*, 554.

raisonnement abstrait dit « logique » sont donc des attendus fondamentaux au moment d'accéder à la classe de Terminale, qui confronte l'élève à l'exercice prestigieux de la dissertation philosophique[205].

Placée en fin de parcours scolaire, obligatoire pour toutes les spécialités, réputée exigeante, la discipline *philosophie* impose sa logique de pensée et de rédaction à tous les candidats à l'enseignement supérieur[206]. L'un de ses principaux objectifs, « initier à la pratique d'une argumentation visant la vérité » (M.E.N.E.S.R., 2003:28), articule pratique de la pensée critique et mise en discours de cette pensée. Les programmes de 2003 réaffirment la place centrale de la dissertation structurée par un plan dialectique. Celle-ci, définie comme « la mise en scène argumentative d'une réflexion, [...] doit être assumée et défendue comme le patrimoine non négociable de l'enseignement philosophique élémentaire. » (*Ibid*.) Tout élève doit donc maîtriser cet exercice, ou son pendant, le commentaire de texte philosophique, au moins *a minima*, au moment de l'épreuve. Les notions abordées recouvrent la métaphysique, la logique, l'ontologie et l'épistémologie, assurant à tout étudiant une culture philosophique minimale lors de son entrée dans l'enseignement supérieur.

Au terme de leur parcours scolaire, les futurs étudiants devraient donc être munis d'un riche ensemble de savoir-faire scripturaux. Le tableau ci-dessous (Figure 29) en reprend les principales caractéristiques.

[205] Pour l'histoire de l'introduction de cet exercice dans le système scolaire français au XIXe ainsi que ses liens avec la composition latine, on peut se reporter à Poucet, (2001), particulièrement II, 2-3-4.
[206] Signalons que le concours de l'agrégation de philosophie a longtemps formé les élites intellectuelles françaises au-delà des seuls spécialistes de cette discipline : Jaurès, Bachelard, Lévi-Strauss, Bourdieu, Porcher, Ducrot…

Normes linguistiques	Normes communicatives	Normes organisationnelles	Normes stylistiques
- Variété et richesse lexicale - Maîtrise des temps verbaux - Usage pertinent de la ponctuation - Travail constant sur les micro-habiletés (orthographe)	- Cohérence discursive et textuelle - Identification de la situation de communication (visée, destinataire) - Prise en compte du genre du texte à produire (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) - prise de conscience de la posture d'énonciation -Références aux sources, citations	- Emploi du paragraphe -Articulation des idées entre elles - Démarche de planification/mise en texte/révision - Introductions et conclusions	- Connecteurs, reprises anaphoriques - Évitement de la répétition - Acculturation aux écrits objectivés
- Lexique du raisonnement abstrait	- Travail sur des modèles discursifs (« genres ») littéraires	- Structuration en mouvements, étapes, parties clairement identifiables (plan thématique, dialectique…)	- Maîtrise de l'argumentation - répertoire des figures rhétoriques - Règles scripturales d'origine littéraire (concision, clarté…)
Richesse lexicale et syntaxique	**Connaissance des modèles discursifs / coopération avec le lecteur**	**Structuration forte du texte, attestée par la mise en page**	**Efficacité de l'écriture (rhétorique, argumentation) et légèreté (modèles littéraires)**
Entraînement progressif à l'exposition du raisonnement, à l'abstraction, à la mise en scène des mouvements de la pensée attestés par l'écriture			

Figure 29 : Normes scripturales transmises par l'enseignement primaire et secondaire français

5.3 Tours et atours de l'écriture académique

Aucun texte officiel n'explicite la façon d'écrire attendue à l'université[207], à quelque niveau que ce soit, et ce pour des raisons liées à la répartition des missions au sein du système éducatif, précédemment exposées (voir. *supra* p. 25). Après avoir présenté les postures scripturales relevées dans quatre manuels d'aide à la rédaction, destinés à un public local[208], selon la classification d'Allouche et de Maurer (voir *supra* p. 145) que nous avons adaptée, on procédera à la même analyse pour cinq manuels visant un public allophone. Cette présentation reprendra la distinction entre écrit vu comme objet linguistique ou objet social, développée *supra* (p. 87).

5.3.1 Construire une posture scientifique par l'écriture

Comme on l'a vu *supra*, p. 87, les ouvrages consultés considèrent essentiellement la rédaction dans sa dimension textuelle et linguistique. Ils traitent pourtant relativement peu des **normes linguistiques**, semblant considérer qu'elles ne relèvent pas d'une problématique propre aux écrits universitaires, et craignant peut-être un effet de redondance avec les nombreuses publications parascolaires existantes[209]. Cislaru *et al*. consacrent cependant un chapitre intitulé *Boîte à outils* aux questions de typographie, ponctuation ou d'emploi des majuscules, à un degré élevé de précision. Si ces manuels ne postulent pas, de la part de leur public, une maîtrise sans faille des micro-habiletés morphosyntaxiques, ils reportent à la fin du travail la « relecture "au plumeau" [...] permettant de traquer les petits défauts de syntaxe, les fautes d'orthographe [...] » (Eckenschwiller, 1994: 66). On recommande donc, implicitement et sans s'appesantir, l'observation stricte des normes morphosyntaxiques de la langue écrite.

Les **normes communicatives** sont abordées plus abondamment. Beaud dispense des conseils relatifs à l'insertion de données non textuelles comme schémas et tableaux, ce en quoi il est

[207] Notons qu'à la fin 2017, la réforme de l'accès à l'université conduit à la formulation d'« attendus » (qui s'apparentent plutôt à des prérequis) indiquant sommairement cinq compétences nécessaires à l'inscription pour chaque licence. En sciences humaines, la formulation relative à l'écrit est « Savoir mobiliser des compétences en matière d'expression écrite et orale afin de pouvoir argumenter un raisonnement ». Dans quelques cas (droit), on spécifie la nécessité de « qualités rédactionnelles » et la maîtrise « *ab initio*, [d]es fondamentaux de la langue ». Rien ne dit, pour autant, en quoi consistent ces qualités. Pour l'ensemble des attendus, voir http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/16/8/AttendusLicence-_12-12-2017_867168.pdf .

[208] Désormais « Manuels FLM ».

[209] Ces publications sont rejointes par une offre croissante de services de remédiation en ligne : sites spécialisés, blogs, formations payantes à distance.

rejoint par Schnedecker. Ces deux textes, et particulièrement le second, abordent les relations sémiotiques entre texte et éléments visuels, ainsi que les modalités d'insertion et de renvoi. On préconise, dans ces séquences, un lien fort entre les données : complémentarité entre elles, efficacité de l'illustration ou de l'étayage, ainsi que précision des renvois. Les manuels, par ailleurs, s'intéressent à la dimension intertextuelle de l'écrit universitaire : insertion des citations, références au discours d'autrui, présentation de la bibliographie, à quoi est souvent adjointe la question de l'insertion de notes explicatives (Schnedecker, 2002). Les principaux usages observés, comme la norme ISO : 690, ou la méthode auteur-date, sont ainsi présentés et illustrés : on recommande l'observation stricte de ces normes, ainsi que l'emploi des différentes modalités de citations, intégrées au texte ou disjointes, par exemple, garantissant la lisibilité du résultat.

Cette abondance relative de conseils, dispensés par trois manuels sur un ensemble d'une cinquantaine de pages, contraste avec le caractère succinct des préconisations liées au positionnement du scripteur et à la progression du texte. La cohérence textuelle et la progression thématique ne font l'objet d'aucun développement spécifique[210] tandis que les questions d'énonciation ne sont présentes que dans un chapitre de sept pages de Cislaru *et al.*. On y recense rapidement six caractéristiques des discours universitaires comme la passivation, la localisation par deixis, l'emploi des pronoms énonciatifs *on* et *nous* ou le recours à la modalisation, présentées comme nécessaires à tout écrit universitaire car « relatives à l'identité même du genre "discours académique" » (Cislaru et al., 2009 : 107). Cet ensemble de normes communicatives, s'appliquant au niveau de la phrase, est complété, au niveau de la structure générale du texte, par l'introduction de quelques **normes organisationnelles**.

C'est ainsi qu'Eckenschwiller (1994 : 85) se penche sur la dimension formelle du texte académique, particulièrement en ce qui concerne la mise en évidence de sa structure : l'emploi des titres et intertitres, la variation typographique, les pratiques de mise en page comme les marges, blancs ou alinéas, et la présence de dispositifs guidant le lecteur de type index, tables et glossaires, concourent, selon elle, à la qualité et à la lisibilité du texte final. Les propositions détaillées de Schnedecker (2002 : 53 *sqq*) visant à faire comprendre la fonction de ces « textes périphériques » amènent, quant à elles, le lecteur à prendre conscience des enjeux liés à ces textes et, partant, à veiller à leur présence soignée dans son travail. Ces outils très visuels ne suffisent pourtant pas à organiser le texte en profondeur. Le lecteur trouve chez Beaud des

[210] Alors que les travaux d'Adam figurent dans la bibliographie de Cislaru *et al.*

conseils pour élaborer un plan de rédaction « dynamique », distinct du plan de recherche, permettant d'« "armer" le raisonnement qui va sous-tendre l'ensemble du texte que [l'étudiant va] rédiger » (Beaud, 1998 : 65). Schnedecker ainsi que Cislaru *et al*. insistent, quant à elles, sur l'importance d'introductions, transitions et conclusions rédigées selon des schémas relativement rigides. Les premières doivent respecter un canevas de type contextualisation/problématisation/programmation, inscrit dans une filiation évidente avec celui de la dissertation, de même que les conclusions, rédigées sur un modèle de type bilan/perspective. Les transitions, visant à permettre au lecteur de « suivre plus facilement le raisonnement » (Cislaru *et al*., 2009 : 177), articulent les chapitres ou les parties par un procédé de fermeture/ouverture. Il est donc nécessaire, dans le droit fil de la formation reçue dans l'enseignement secondaire, de mettre en scène les mouvements de la pensée tant au niveau *micro* que *méso* et *macro*-textuel (Adam, 2018: 84), et ce par l'usage des normes organisationnelles. Cependant, si la dimension organisationnelle est très présente dans ces ouvrages, on y trouve plus difficilement les traits distinctifs de ce que serait un style académique.

Les **normes stylistiques** telles que définies par Allouche et Maurer (voir *supra* p. 145) jouent pourtant un rôle fondamental dans l'identification d'un écrit universitaire. Les observer insuffisamment expose l'étudiant à des critiques quant à la légèreté ou à l'élégance de son texte. On ne peut que s'étonner, dans ces conditions, de l'absence presque complète de conseils stylistiques précis dans les manuels analysés. Certes, Cislaru *et al*., dans leur chapitre consacré à l'énonciation, traitent, en un peu plus d'une page, de l'effacement du *je* et de son corollaire, la passivation. Ce silence, en comparaison du luxe de conseils quant à l'organisation et la présentation du texte, nous semble symptomatique de l'embarras des auteurs à expliciter les conventions d'écriture incorporées depuis l'enseignement secondaires et circulant au sein de l'espace disciplinaire des Lettres. Ce n'est que sous forme de métaphore qu'Eckenschwiller nous décrit les choix stylistiques à opérer : « Il s'agit de jouer avec les mots de la même façon qu'avec les couleurs et les sons. » (Eckenschwiller, 1994 : 58) Peut-être les auteurs répugnent-ils à décrire ce qui s'apparente à un habitus langagier, à une manière d'être par les mots, caractéristique de cette *langue académique* décrite par Bourdieu et Passeron, où :

> l'aisance que l'on dit « naturelle » affirme la maîtrise bien maîtrisée du langage dans la désinvolture du débit, [...] la litote stylistique [...], l'art de cacher l'art, manière suprême de suggérer [...] l'excellence en puissance de son dire (Bourdieu & Passeron,1970 :150).

Il devient logique, dans cette perspective, d'estimer ne pas pouvoir transmettre ce qui est « naturel », ou plutôt naturalisé, et dont l'apprentissage, comme tout échafaudage, a été soigneusement gommé. Ce style académique, « amalgame achronique d'états antérieurs de l'histoire de la langue » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 143), nous semble relié aux pratiques langagières des groupes sociaux dominants, et même en constituer un marqueur, selon une filiation très ancienne. On retrouve, en effet, cette manière de s'exprimer sans affectation, tout en recherchant l'élégance, dans une tradition remontant à la Renaissance, formulée au XVIe siècle par Baldassar Castiglione. Son traité du parfait courtisan indique :

> [qu'] il est une règle universelle [...] à savoir de fuir autant que possible [...] l'affectation ; et [...] user en toute chose d'une certaine sprezzatura[211], [...] qui montre que nos actions et nos dires se font sans peine et presque sans y penser »[212] (Castiglione, 1981 [1528]:59-60).

Dans cette perspective, le style propre à l'écrit universitaire est donc perçu soit comme un art, soit comme une disposition naturelle, ce qui, dans les deux cas, justifierait de ne pouvoir l'enseigner[213]. On peut au contraire, et c'est le point de vue défendu ici, le considérer comme un ensemble de techniques, progressivement élaboré au sein d'un contexte éducatif, mais dont la didactisation représente encore largement un *impensé* au sens de Laplantine (1995). Avant d'analyser quelques manuels d'aide à l'écrit universitaire, on reprend dans le tableau ci-dessous (*Figure 30*) les principales normes dégagées dans ce sous-chapitre.

[211] Concept forgé par l'auteur, qu'on peut traduire par « détachement ». Pour l'influence de ce texte, aujourd'hui méconnu en France, sur la Renaissance française et européenne, voir Burke (1995).
[212] trovo una regula universalissima, […] e ciò è fuggir quanto piú si po, […], la affettazione ; e […] usar in ogni cosa una certa sprezzatura, che nasconda l'arte e dimostri ciò che si fa e dice venir fatto senza fatica e quasi senza pensarvi. [notre traduction]
[213] Allouche et Maurer partagent ce point de vue au sujet de l'enseignement pré-universitaire. Selon eux, jusqu'aux années 1980, « on apprenait parfois à écrire, mais on ne l'enseignait pas : dans les représentations des enseignants, partagées par les élèves, le "don" occupait une place de choix » (Allouche & Maurer, 2011 : 9).

Normes linguistiques	Normes communicatives	Normes organisationnelles	Normes stylistiques
- emploi rigoureux de la typographie - précision lexicale et syntaxique	- précision et cohérence des renvois (citations, notes) - passivation - modalisation - localisation par deixis - complémentarité entre textuel et non textuel (schémas)	- soin apporté au péritexte (sommaire, index, bibliographie, tables), aux titres et intertitres - mise en scène des mouvements de la pensée par un plan dynamique	- effacement du « je » - emploi d'un style académique difficile à définir (un « je-ne-sais-quoi », Allouche & Maurer)
Richesse lexicale et syntaxique	**Connaissance des usages relatifs à la présence de soi (énonciation) et d'autrui (renvois) dans le texte**	**Structuration forte du texte, attestée par l'emploi d'outils adéquats**	**Manifestation d'une langue académique incorporée**

Figure 30 : Normes scripturales issues des manuels FLM

5.3.2 Conventions d'écriture françaises pour un public international

Le cadre théorique (voir *supra*, p. 87) a regroupé les manuels consacrés à l'écrit universitaire en deux familles, l'une à ancrage linguistique prédominant et la seconde d'inspiration socio-anthropologique. Cette distinction peut expliquer l'inégale répartition des normes présentées dans ces ouvrages. Les premiers détaillent ainsi plus volontiers les normes linguistiques, tandis que les seconds se consacrent davantage à l'explicitation de pratiques incorporées, comme les normes stylistiques.

Bien que la **dimension linguistique** soit abondamment traitée, particulièrement chez Garnier et Savage (2011), on ne retiendra ici que les points propres à l'écrit universitaire. On préconise ainsi dans cet ouvrage de respecter strictement la « règle de longueur » régissant la syntaxe d'une question à visée problématique[214], ou d'une phrase déclarative complexe dans un texte académique. L'emploi des marqueurs de l'argumentation, quant à lui, fait l'objet d'un chapitre complet, qui détaille les règles sémantiques et syntaxiques conditionnant l'emploi de ces adverbes et locutions (comme la distinction entre *parce que* et *car*), et suggère de varier ces différents outils[215]. Cette « mise en lumière de la progression d'une pensée » par les connecteurs logiques (ou « mots de liaison ») est également proposée par Cotentin-Rey (1995 : 55), qui conseille, en outre, d'employer toutes les nuances expressives de la ponctuation afin de garantir la clarté et la précision des phrases complexes, ce en quoi elle est rejointe par Gohard-Radenkovic (1995b : 14). Le raisonnement doit ainsi être explicité et mis en scène par un ensemble de procédés discursifs, ce qui fournit une sorte d'ossature au discours. Cotentin-Rey y ajoute la recommandation de s'approprier et de développer le bagage lexical relatif au contexte dans lequel se développe le texte à rédiger, lui permettant ainsi de s'épaissir et de prendre chair (Cotentin-Rey, 1995 : 92). On constate donc que de larges pans des ouvrages analysés, particulièrement celui de Garnier et Savage, s'attachent à donner des conseils d'ordre linguistique au lecteur désireux de perfectionner ses écrits universitaires. Cet étayage est

[214] Il s'agit de la règle selon laquelle, dans le cas de l'inversion sujet-verbe, le sujet doit être de longueur au moins égale à celle du groupe verbal (2011 : 30 *sqq*.).
[215] « Le nombre de marqueurs (…) est très important en français. (…) L'objectif est de sensibiliser à leur fonctionnement les scripteurs qui ne les emploient jamais (…) » (Garnier & Savage, 2011 : 175).

complété, sur le plan de la **scripturalité**, par des propositions plus brèves mais tout aussi essentielles.

Gohard-Radenkovic, tout comme Allouche et Maurer, s'efforcent d'expliciter et de justifier les particularités du positionnement énonciatif propre aux écrits académiques. Observant une posture épistémologique solidement installée dans le contexte académique français[216], à savoir le principe de disjonction (Morin, 1990), le sujet scientifique de l'énonciation évite de s'inscrire en tant que sujet de ses énoncés. Selon l'auteure de *L'Écrit, stratégies et pratiques*, il convient de se conformer à l'une des « habitudes culturelles françaises bien ancrées dans la pratique de [la composition] », à savoir « la notion d'expression objective ». Celle-ci est réalisée en « effaçant le "je" »[217]. Les auteurs de *L'Écrit en FLE*, qui parlent à ce sujet d'*évitement*, recensent quatre procédés permettant la mise en œuvre de ce procédé (emploi des pronoms *nous* ou *on*, choix de tournures impersonnelles ou passives). La présence récurrente de cette norme communicative, tant dans les manuels FLES que FLM, témoigne de sa participation à l'identité même de l'écrit universitaire.

À cette norme s'ajoute la prise en compte d'une contrainte propre à l'écrit, à savoir l'impossibilité du retour en arrière visant à corriger ou préciser, qui, lui, caractérise l'oral. En résulte la nécessité d'une cohésion textuelle forte, destinée à guider le lecteur et éviter les ambiguïtés et ruptures de sens. Garnier et Savage consacrent plusieurs dizaines de pages à l'exposé des procédés existants : qu'il s'agisse de reprises totales, partielles ou conceptuelles d'un référent initial sous forme pronominale (pronoms anaphoriques), nominale, ou par construction détachée, tous aident le lecteur à ne pas « perdre le fil » du discours écrit. La recherche de la cohésion textuelle est donc, selon ces auteurs, un enjeu important de la rédaction d'un texte universitaire long, clair et explicite qui, à aucun moment, ne fait usage de l'allusion ni de l'ellipse. Les ouvrages FLES contiennent cependant d'autres types de conseils, relatifs, eux, à la **structuration** du texte et à son **organisation**.

Gohard-Radenkovic, de même que d'autres auteurs de manuels FLM (Cislaru *et al.*) souligne le caractère indispensable d'une élaboration en trois temps du texte académique, quel qu'il soit, selon une « structure sous-jacente fondamentale ». L'auteure choisit de nommer « tête » et « base » les moments de l'introduction et de la conclusion, rappelant ainsi qu'il ne s'agit pas de

[216] Ce point est à moduler : on verra que cet effacement ne recueille pas l'unanimité de la communauté scientifique en France. Par ailleurs, la lecture d'articles publiés dans d'autres contextes montre sa présence en dehors de l'espace francophone.
[217] Gohard-Radenkovic, 1995b : 169.

simples rituels matérialisant le début et la fin d'une démarche, mais que l'ensemble de la construction est régi et innervé par une première étape qui lui donne sens, et que cet ensemble repose sur un dernier temps textuel, réponse à une question initialement posée, lequel lui procure son équilibre. Par ailleurs, l'auteure est l'une des rares à expliciter et illustrer, dans cette même page, les différents types de plan permettant d'organiser un texte académique attendu en contexte hexagonal (*plan dialectique, analytique, comparatif, inventaire*).

Plus étroitement centrée sur la démarche de la synthèse,[218] Cotentin-Rey met en garde contre le plan parfois qualifié de « catalogue ». L'étudiant doit ainsi faire montre de sa capacité à décomposer les documents-sources pour reconstruire sa propre lecture critique :

> Vous n'allez pas rendre compte de chaque document l'un après l'autre. Il est nécessaire de **construire votre propre plan**, selon l'ordre qui vous paraîtra le plus satisfaisant par rapport au contenu des documents (Cotentin-Rey, 1995 : 146 *sqq*, soulignement de l'auteure).

Gohard-Radenkovic, quant à elle, propose une méthode d'élaboration de la synthèse fondée sur une analyse verticale (déconstruction) puis regroupement par thèmes des résultats de l'analyse[219].

Cette démarche critique est renforcée, au niveau rhétorique, par des stratégies argumentatives qu'on peut supposer acquises, en contexte de langue maternelle, grâce à des pratiques de lecture et d'écriture scolaires, particulièrement par la fréquentation des textes littéraires (voir *supra p. 184*). Allouche et Maurer identifient ainsi certains « ordres organisationnels » dans l'argumentation issus « de notre passé scolaire et universitaire » (Allouche & Maurer, 2011 : 100). Le classement des arguments du plus faible au plus fort, ou du plus évident au plus profond, témoigne d'une connaissance des stratégies issues de la rhétorique classique et contribue à l'efficacité du discours. La visée de ces procédés n'est pourtant rien moins qu'esthétique. Ils permettent en effet de guider le lecteur en l'aidant dans trois activités :

- *anticiper l'information* : indiquer qu'un argument est mineur et, par-là, qu'un argument majeur se profile,
- la *situer* : montrer en quoi deux arguments se complètent, ou
- la *faire mémoriser* : indiquer au lecteur ce qu'il doit retenir en vue de la suite du texte.

Ces procédés de haut niveau, jamais didactisés à notre connaissance, apparaissent comme emblématiques des allants de soi et des règles « connues de personne, entendues par tous » dont

[218] Ce savoir-faire est fréquemment mis en œuvre dans les écrits universitaires, qu'il s'agisse de dossiers analytiques ou d'études de cas, et a fortiori dans la thèse (revue de littérature, cadre contextuel, analyse de corpus).
[219] Gohard-Radenkovic, 2015b. : 97 *sqq*.

l'observation atteste de l'appropriation d'une littératie universitaire. Ces normes étant formulées, il reste à savoir si les manuels FLES réussissent à définir le **style académique** plus précisément que les ouvrages destinés à un public natif.

On constate d'emblée que ces publications sont beaucoup plus disertes sur la question, particulièrement celui d'Allouche et Maurer et de Cotentin-Rey. Plusieurs niveaux contribuent à créer un style académique, souvent décrit négativement par des procédés d'effacement. Sur un plan sémantique, d'abord, Cotentin-Rey recommande d'éviter l'imprécision et l'incorrection lexicale par une relecture rigoureuse : pléonasmes, ambiguïtés, « formules "creuses" », symptomatiques d'une appropriation incomplète des nuances sémantiques des mots, sont à remplacer par un lexique riche et précis. Allouche et Maurer ajoutent à ces conseils l'évitement de la répétition, que ce soit par synonymie ou paraphrase. Les auteurs soulignent à quel point cette « convention stylistique [est] particulièrement française » en citant Julien Green, selon qui « [c]ela semble étrange à des écrivains de langue anglaise »[220].

À ce niveau lexical s'ajoute un ensemble de préconisations concernant la syntaxe de la phrase complexe. Comment parvenir à cette légèreté et à cette élégance dans le phrasé dont l'absence pose tant problème ? Cotentin-Rey fait tout d'abord remarquer à quel point l'enchaînement de termes ou de syntagmes de même nature grammaticale (substantifs notamment, mais aussi participes ou propositions subordonnées) alourdit la phrase. Adjectivation, nominalisation, recours à l'infinitif sujet permettent ainsi l'emploi de « toute la gamme des ressources grammaticales » de la langue. L'auteure conseille également, dans l'élaboration de la phrase, d'éviter les subordonnées relatives ou conjonctives, et de se limiter aux circonstancielles. On parvient ainsi à renforcer la concision du propos, ainsi qu'à une écriture plus dense et dynamique.

Un dernier plan qu'on qualifiera de discursif, dans la mesure où il s'agit d'harmoniser la tonalité de l'écriture avec les pratiques discursives en circulation dans les écrits scientifiques de la communauté visée, est décrit par Allouche et Maurer. Ceux-ci remarquent finement que les connecteurs logiques, loin d'être indispensables à l'articulation des idées au sein d'un paragraphe, comme préconisé par Garnier et Savage, gagnent à être *allégés* en « [évitant] le plus possible l'appareillage démarcatif », particulièrement les outils de combinaison entre deux ou trois éléments : *d'une part / d'autre part, d'abord /ensuite /enfin* (Allouche & Maurer, 2011 : 95 *sqq*.). Ce procédé, en plus d'éviter une écriture trop scolaire, confie au lecteur la tâche

[220] Allouche & Maurer, 2011 :93 *sqq*.

de « compléter le travail [de l'auteur] tout en comprenant le motif de ces élisions ». Les auteurs proposent de compléter ce travail stylistique en introduisant la notion d'*unification langagière*, c'est-à-dire de vigilance quant à l'emploi d'un même registre de langue tout au long du texte. Les ruptures de registres par exemple entre « français écrit, français écrit oralisable et français familier » (*Ibid*.), sans nuire à l'intelligibilité de l'écrit, sont en effet susceptibles de dévaloriser l'image du scripteur aux yeux de son lecteur. Il s'agit donc pour l'auteur de faire la preuve, grâce à l'écriture, de sa *maîtrise langagière.*

Les manuels FLES réunissent donc à la fois des savoir-faire syntaxiques et sémantiques, et des conventions d'écriture liées à des traditions scolaires et littéraires. Le tableau ci-dessous (Figure 31) tente d'en récapituler les plus importantes.

Normes linguistiques	Normes communicatives	Normes organisationnelles	Normes stylistiques
- emploi précis de la ponctuation - variété et richesse lexicale - observation des règles sémantiques et syntaxiques des connecteurs logiques - syntaxe de la question problématique - « règle de longueur » dans la syntaxe de la phrase déclarative	- passivation, tournures impersonnelles - procédés de reprise visant la cohésion textuelle	- progression argumentative - plan thématique de la synthèse - structure fondamentale tête-corps-base	-évitement des relatives et conjonctives - recherche de la concision (nominalisation, infinitifs sujets, participes) -évitement des répétitions -évitement des « cascades » (de noms, de participes…) -rigueur sémantique (évitement des pléonasmes…) -allégement des marques démarcatives -unification langagière
Précision et rigueur de la langue	**Prise en compte des contraintes scripturales**	**Connaissance des canevas rédactionnels français**	**Aide et guidage du lecteur par la variété et la légèreté de l'expression**

Figure 31 : Normes scripturales issues des manuels FLES

5.4 Synthèse : une écriture située, mais naturalisée

Ce travail, dans une démarche archéologique au sens de Foucault[221] a permis de mettre en lumière les grandes caractéristiques de la littératie doctorale située dans le contexte français. Cependant, ces particularités sont, on l'a vu, fréquemment éludées et l'on y réfère de manière allusive dans les textes prescriptifs destiné au public de langue maternelle. Les normes dégagées peuvent, en définitive, être rassemblées autour de trois macro-opérations qui motivent toute écriture de recherche en formation.

- **Élaborer une pensée scientifique grâce à des outils d'écriture adéquats**. La perspective vygostkienne adoptée ici, concevant l'écriture comme condition de construction de la pensée, nous fait voir qu'une appropriation incomplète des nuances sémantiques ou des techniques de progression thématique, ne peut que gêner cette construction.
- **Guider le lecteur**, ou, pour reprendre le point de vue d'Olson (1994), l'aider à retrouver la *valeur d'illocution* des énoncés. L'auteur d'un texte scientifique, et donc d'une thèse, doit ainsi faciliter la compréhension du s*ens littéral* de son propos. Or, Olson nous rappelle que :

> une affirmation n'est considérée comme littérale que si l'auteur vise également à ce qu'on y perçoive ses conséquences logiques. [...] le langage ordinaire ne parvient que rarement à atteindre cette pureté logique, ce qui amène la science à lui préférer le langage technique et les formulations mathématiques (Olson, 1994 : 305).

  Cependant, la recherche en sciences humaines ne dispose pas de l'outillage langagier des sciences formelles. Le chercheur doit donc employer le *langage ordinaire* afin de flécher, baliser, marquer son discours par des progressions argumentatives, des rituels de démarcations, ou des annonces de structure qui matérialiseront sa volonté de coopération avec son public.
- **Revendiquer l'appartenance à une communauté scientifique** par la présentation d'une image de soi (*éthos*) construite grâce à l'écriture. Tant sur un plan communicatif, par l'insertion de notes, schémas, tableaux, de renvois à d'autres travaux de recherche), que stylistique, en utilisant des matrices rhétoriques issues de textes littéraires et

[221] « description systématique d'un discours-objet » (Foucault, 1969:183).

> philosophiques, la rédaction crée une connivence avec le lectorat qui contribue à instituer l'auteur en tant que chercheur reconnu par ses pairs. L'écriture démontre ainsi la connaissance des codes et usages scripturaux en circulation dans un contexte scientifique, clé de la valeur communicative des énoncés (voir *supra* p. 114).

Écrire pour penser, pour se présenter, puis pour autrui : cet enchâssement d'opérations, au cœur d'une activité d'écriture ancrée dans le contexte académique de la recherche hexagonale en sciences humaines, semble donc représenter un macro-objectif que les doctorants internationaux doivent viser à leur tour. La démarche interprétative a souligné, cependant, la difficulté de certains auteurs, particulièrement en contexte de langue maternelle, à expliciter ces pratiques. Celles-ci semblent relever d'évidences invisibles, enfouies et naturalisées. Les pages qui suivent permettront de confronter ce premier résultat, à portée très générale, aux pratiques de recherche et d'écriture en circulation dans les structures d'accueil des doctorants bisontins en sciences du langage.

Chapitre 6 : Dits et non-dits de l'encadrement doctoral

Ainsi qu'on l'a indiqué précédemment, (voir *supra,* p. 166), l'objectif des entretiens constituant le corpus 2 est de contribuer à mieux connaître les attentes des enseignants-chercheurs vis-à-vis de leurs étudiants en doctorat. Nous tentons de décrire précisément les caractéristiques d'une thèse réussie en sciences du langage, préparée à l'école doctorale LECLA, au sein du laboratoire ELLIADD, et au sens des quatre titulaires de l'habilitation à diriger des recherches[222] (HDR) interrogés. En effet, nous avons entrepris de montrer comment l'activité scientifique est située dans un espace épistémologique (voir *supra*, p. 129) qui lui donne forme et sens (voir *supra,* p. 137). Nous avons également décrit le contexte local de la recherche en sciences du langage en mettant au jour les liens entre son historicité et ses spécificités scientifiques (voir *supra*, p. 57). Il semble donc logique de postuler une originalité des orientations méthodologiques et théoriques des recherches dirigées par ces quatre enseignants. On souhaite ainsi mettre au jour des micro-cultures de recherche, dont la connaissance peut représenter un enjeu important pour les doctorants.

Plusieurs interrogations, liées au cadre théorique de ce travail, ont été confrontées à ces entretiens. Nous abordons ainsi le problème de l'insertion des doctorants dans la communauté scientifique par le respect des différents types de normes. Cette démarche tente de montrer en quoi la perspective développée par l'anthropologie de la communication (voir *supra,* p. 114), qui postule une valeur communicative des énoncés et des attitudes visant à affirmer ou créer l'appartenance à un groupe social par une posture prévisible et acceptable, est pertinente quant à l'écriture de la thèse, particulièrement concernant les questions de forme[223].

Nous entreprenons ensuite de clarifier le rôle attribué à la rédaction dans la recherche. On verra que ces questions de statut de l'écrit,[224] relatives à l'adoption du point de vue vygotskien, peuvent se révéler particulièrement épineuses. Cerner les attendus des encadrants peut alors poser problème à certains doctorants internationaux.

[222] Pour une présentation synthétique de ces quatre enseignants, (orientation scientifique, doctorants encadrés voir *supra* p. 154)
[223] Questions codées *F* dans le canevas d'entretien.
[224] Questions codées par la lettre *S.*

Si ces deux premières hypothèses revêtent une grande importance pour ce travail, la question des postures épistémologiques attendues des doctorants est au cœur de cette recherche. L'analyse montre à quel point ces problématiques sont centrales dans l'écriture de recherche et permet de préciser les attendus des encadrants lors de six épreuves qui se présentent dans le cheminement épistémologique des étudiants, et particulièrement des doctorants internationaux.

Enfin, deux points s'avéraient nécessaires à éclaircir, sans pouvoir être rattachés à l'un de ces sous-ensembles[225]: il fallait en effet recueillir le point de vue des informants sur les difficultés propres aux doctorants internationaux, ce qui pouvait élargir nos hypothèses, et collecter quelques références de thèses récentes et réussies sous leur direction.

Une particularité se dégage de la plupart des affirmations des enseignants-chercheurs. Il est remarquable que, sur de nombreuses questions fondamentales quant à leurs attentes, les encadrants aient éprouvé des difficultés et des hésitations à répondre clairement, et faisant état de nombreux paradoxes. Tout se passe comme si l'explicitation et la verbalisation de ces attendus n'était pas un exercice habituel pour eux, comme si la transmission aux doctorants de ces normes plus ou moins stables se réalisait par d'autres canaux. De là vient notre intuition : ces attendus sont non-dits tout autant que dits, et l'entreprise de les faire énoncer n'en est que plus nécessaire.

Plusieurs thèmes ont été abordés spontanément par les enseignants dans la première partie « libre » de l'entretien (voir *supra*, p. 166), nous n'y sommes donc revenu que dans le cas contraire. Nous passons maintenant à la présentation des résultats de l'analyse de ce deuxième corpus (ou *corpus 2*), structurée par la confrontation entre questionnements et informations collectées.

6.1 S'insérer dans la communauté en observant les normes

Il existe, aux yeux des directeurs de recherche interrogés, une valeur communicative de la thèse visant à témoigner de l'aptitude du doctorant à entrer pleinement dans la communauté des chercheurs de sa discipline et à établir que celui-ci connaît les codes et les usages observés dans

[225] Questions codées *X*.

ce groupe. Plusieurs affirmations recueillies soulignent, en effet, l'importance de formes, d'attitudes et de postures dont le respect permet de garantir l'acceptabilité de la thèse.

« Un directeur n'est pas payé pour être torturé par un français de mauvaise qualité », nous dit Dir.4, posant ainsi avec quelque virulence la question de ce qu'est la lisibilité d'une thèse. Certes, comme tout enseignant, le directeur et les membres du jury sont capables de retrouver le sens d'un écrit doctoral confus, qui se trouve ainsi être *lisible*, au sens premier. On peut cependant considérer qu'exposer un raisonnement sans demander d'effort d'interprétation à son lecteur garantit un texte lisible, au sens où il se rapproche des standards de la communication scientifique écrite qui permettent au lecteur de se focaliser sur les idées exposées.

C'est dans cette optique qu'on lit les assertions relatives à l'**observation des normes de présentation du texte** : « La mise en page est un facteur de lisibilité » pour Dir.4, appuyé en cela par Dir.2, qui souligne, sur un plan plus rédactionnel, que « l'absence de paragraphe logique est grave, [...]. Il y va de l'accessibilité de la thèse ». Dir.3, quant à elle, rejoint son collègue sur ce point en affirmant que « la lisibilité est garantie par l'emploi du "paragraphe logique" » mais va plus loin et élargit cette notion à l'**exposition de la méthodologie** : « [la bonne thèse] est lisible [...] elle élabore clairement ses bases et son protocole de recherche », suivie en cela par Dir.4 selon qui ce type d'étude doit se placer « dans un cadre théorique et méthodologique bien défini ». Se référant à la théorie bakhtinienne des genres de discours, Dir.3 ajoute : « [le texte] est transmissible, et tient compte de la communication scientifique particulière qu'est une thèse » dans la mesure où la thèse réussie « est celle qui s'inscrit dans le genre de la thèse, qui observe une certaine conformité scientifique et académique ». Il importe donc **se situer dans une forme de tradition**, dans une culture entendue, au sens de Goodenough, comme « ce qu'il faut savoir pour être accepté comme membre » (voir *supra* p. 114).

L'acceptabilité du texte se joue également au moment de **faire état de sa culture scientifique**. Les enseignants convergent en effet vers une conception du cadre conceptuel comme témoin des lectures du doctorant et de sa capacité à comprendre et synthétiser des textes théoriques. La thèse doit en effet « prouver la connaissance de l'état de l'art [...], la maîtrise d'une culture universitaire suffisante » (Dir.1), « rendre lisible ce qu'on a compris », « réinterpréter, digérer du discours scientifique antérieur[226] », « expliquer et reformuler ce qu'on a compris » (Dir.3). « Comme l'écrit Benveniste », nous dit Dir.2, on montre qu'« on prend conscience

[226] « La thèse est une broyeuse », nous dit Dir.3 à ce sujet.

d'avoir compris » Cette appropriation de la littérature scientifique doit en outre s'inscrire dans les courants de recherche du moment : « Il est important que le cadre théorique soit réactualisé, c'est-à-dire qu'il mobilise, en plus des théories connues, des travaux récents. » (Dir.3) Il s'agit donc bien de **manifester la maîtrise d'un ensemble de références et de méthodes** partagées avec les membres de la communauté.

Un regard marqué par l'anthropologie de la communication permet ainsi d'attester une valeur communicative des normes formelles et rédactionnelles ainsi que de certains attendus scientifiques de la thèse, mais il éclaire également certaines parties du texte à rédiger d'un jour nouveau. Le doctorant peut en effet trouver stérile le fait de présenter des notions théoriques à un lectorat qui les connaît mieux que lui. Cependant, la compréhension du rôle clé de cette démarche dans le devenir membre, mis en lumière ici, pourrait l'aider dans son entreprise.

La thèse réussie, pour ces enseignants, est donc celle qui manifeste, par sa forme et ses renvois scientifiques, sa connaissance des usages et des codes adoptés par la communauté académique où le doctorant souhaite prendre place. Pour autant, on attendait également de ces entretiens un éclairage quant à une autre dimension de l'écrit doctoral, celle des liens entre rédaction et réflexion scientifique.

6.2 La controverse sur l'écriture et la pensée

Nous nous penchons ici sur le statut de l'écrit en tant que composante d'une culture de recherche locale. À cet effet, on verra que le point de vue vygotskien, rappelé *supra*, p. 109, voyant l'écrit scientifique comme activité simultanée à la pensée et condition de sa réalisation, ne fait pas consensus auprès des directeurs de thèse interrogés. En conséquence, savoir comment se positionner dans cette problématique peut représenter un obstacle supplémentaire pour les doctorants. En regardant de plus près, néanmoins, se dégage une forme de logique à la diversité des partis-pris.

Si certains enseignants comme Dir.3 affirment d'emblée que « clairement, l'écrit est la condition qui permet de réaliser une réflexion scientifique », cette position est aussitôt nuancée : « On n'écrit pas en une fois. Il existe des pré-écritures dans la tête du chercheur, de même que les verbalisations de la réflexion, comme lors d'un séminaire, qui précédent l'écriture. » (Dir.3) Cette écriture en plusieurs temps est également évoquée par Dir.2 : « L'écrit, d'une part, matérialise une réflexion préalable, mais d'autre part, en écrivant on matérialise cette réflexion et on reformule autrement. » Réflexions préalables, pré-écritures anticipent ainsi la rédaction

elle-même, qui à son tour donne forme et matérialité à la pensée. Ces deux enseignants sont rejoints par Dir.4, selon qui « les deux [points de vue sont vrais], mais avec une préférence pour la deuxième option [vygotskienne]. Une pensée n'existe vraiment qu'à travers la formulation qu'on en donne. »

Il est donc illusoire, pour ces trois directeurs de recherches, de séparer temps de la réflexion et temps de l'écriture, même si celui-ci gagne à être préparé par des activités scientifiques telles que la présentation orale des recherches dans un séminaire doctoral, qui joue alors un rôle préparatoire. Tous s'accordent à **récuser la validité d'une réflexion immatérielle, tant qu'elle ne prend pas corps dans une rédaction qui lui donne sens, matérialité et structure**. On ne peut alors que constater la séparation théorique radicale entre eux et la position de Dir.1, qui voit la rédaction comme « l'expression de la pensée scientifique et non la condition de sa réalisation. » La thèse, dans cette optique, se trouve être « un rapport de la recherche effectuée, qui doit être rédigé après le travail ». **L'écriture se trouve** ainsi **reléguée à un rôle secondaire de notation ou d'enregistrement**, en nette séparation d'avec le « travail » proprement dit de la recherche scientifique.

On constate ainsi qu'au sein d'une même discipline, d'une même université et de mêmes structures académiques, comme une école doctorale et un laboratoire de recherche, des différences scientifiques et méthodologiques fortes existent d'un directeur de thèse à l'autre. Ce constat nous amène à mettre en doute l'idée d'une culture scientifique homogène dans les sciences du langage, et à postuler que **la connaissance des attendus épistémologiques** et, partant, rédactionnels, **des sous-champs disciplinaires** tels que l'analyse des discours, le traitement automatique des langues ou la linguistique, **est déterminante pour la réussite de la thèse**.

Ces attendus conditionnent la rédaction du texte, mais seulement à un niveau qu'on peut situer dans la mise en discours de la recherche. En amont de ce processus, on a constaté (voir *supra*, p. 139) que le caractère situé de toute activité scientifique conduisait à penser la mobilité du chercheur comme demandant l'appropriation de nouvelles postures, que l'analyse des questions codées *E* devrait mettre au jour.

6.3 Élaborer un rapport au monde, aux autres et à soi

Prendre position semble être une attitude fondamentale dans la construction du rôle de doctorant. Il ressort en effet des entretiens que six épreuves attendent l'étudiant tout au long de son parcours vers le titre de docteur.

6.3.1 Se singulariser par l'orientation de sa recherche

C'est tout d'abord face à l'activité de recherche elle-même qu'il faut faire des choix. Dir.4 rappelle que la bonne thèse doit « pose[r] une problématique nouvelle ou [...] apporte[r] un traitement original à une problématique ancienne ». Par ailleurs, de multiples ancrages théoriques sont possibles, et différentes perspectives scientifiques se présentent au chercheur, de même que des outils méthodologiques variés. Il s'agit d'un temps décisif pour la qualité du travail, car ainsi que le souligne Dir.3, « **la bonne thèse se caractérise par son originalité et son apport**[227] : **ça peut être l'élaboration théorique, la méthodologie, l'articulation disciplinaire, l'éclairage du corpus** ». Elle ajoute ensuite : « Il faut une certaine audace dans la mobilisation des sources théoriques. » Il importe ainsi de faire preuve d'inventivité et de créativité dans cette partie du travail doctoral où le « bricolage » méthodologique ou théorique[228], « l'innovation » (Dir.3), l' « originalité par rapport à l'existant » (Dir.2) sont appréciés. Cette facette du travail de recherche qui permet au doctorant de faire preuve d'originalité scientifique correspond donc à un attendu fort de la part des enseignants. Devant les choix qui l'attendent, le doctorant ne peut demeurer dans un entre-deux sécurisant, il doit s'exposer, affirmer sa singularité, énoncer clairement ses points de vue et ses convictions scientifiques.

6.3.2 Adopter une attitude critique vis-à-vis des théories

C'est ensuite face aux auteurs et aux théories de référence qui structurent le champ disciplinaire qu'il faut se positionner, ce qui ne va pas de soi. On a vu en effet (*supra, p. 99*) que des

[227] Nous pensons pouvoir faire correspondre à cette notion d'apport scientifique ce que Dir.1 appelle le *travail d'implémentation*, c'est-à-dire la réalisation d'un projet dans le domaine informatique. (Implémenter signifiant « effectuer l'ensemble des opérations qui permettent de définir un projet et de le réaliser » selon l'Académie française)

[228] Dir.3 donne ainsi en exemple d'audace théorique une thèse qui « combinait des outils issus de l'analyse du discours, de la linguistique de l'énonciation et de la théorie de la médiation ».

chercheurs comme Bouchard (2010) avaient déjà remarqué la difficulté des doctorants internationaux à remettre en question les travaux des « déjà docteurs ». Les quatre directeurs de recherche interrogés s'accordent pourtant à attendre de leurs étudiants une posture critique vis-à-vis des travaux théoriques lus. Dir.2 rappelle qu'« il faut prendre de la distance avec la théorie ». Celle-ci, même issue du travail d'un chercheur reconnu, ne saurait s'appliquer universellement car « [elle] est limitée : en dehors de ces limites, elle ne se prononce pas. Une critique consiste à donner les points forts et les limites d'une théorie. » **Cette attitude de questionnement de l'autorité académique**, nous dit Dir.1, **peut heurter les étudiants** issus de certains systèmes universitaires asiatiques, tels les doctorants chinois qui « semblent à la recherche d'une vérité et sont facilement déstabilisés par les affirmations contradictoires des enseignants-chercheurs. Ils se placent sous l'autorité morale des penseurs chinois anciens ». Dir.4 rejoint ses collègues quant à la nécessité d'une lecture critique des textes théoriques, et Dir.3 l'étend à l'objet de recherche lui-même. Citant le cas de Pégase[229], qui avait consacré une thèse, exemplaire selon l'enseignante, à l'analyse de la communication mise en œuvre par un grand musée, elle souligne que la doctorante avait « adopté un point de vue critique sur l'institution » en mettant au jour le décalage entre ses principes scientifiques affichés et les messages transmis par ses réalisations : « des articles de presse, des affiches, et des expositions ».

6.3.3 S'affirmer face au directeur de thèse

Ce n'est pas que dans le monde des idées que le doctorant doit affirmer sa singularité, mais également dans ses relations humaines et sociales, au tout premier rang desquelles figure le directeur de thèse. La complexité de cette relation, déjà abordée dans ce travail (voir *supra*, p. 123), ne saurait se résumer à un lien de maître à disciple. Selon Dir.4, un lien d'affiliation est indispensable car un doctorant qui ne tient pas compte de la production de son directeur est un "arriviste" ou un "monomaniaque" qui n'a pas beaucoup de chance d'avoir une production intéressante », et le travail réalisé doit en tout état de cause être « théoriquement et méthodologiquement compatible avec le directeur de thèse. Cependant, ses collègues attendent, de manière tout à fait compatible avec ce point de vue, une certaine indépendance de leurs étudiants : « la bonne posture est l'autonomie du doctorant, [cependant] il y a des lignes rouges à ne pas franchir », indique Dir.1. Remarquons que cette notion d'autonomie est suffisamment

[229] La thèse de Pégase fait partie des exemples de thèses réussies selon les enseignants-chercheurs interrogés, v*oir supra*, p. 184.

vague pour recouvrir des attitudes très diverses. Ainsi, Dir.3 a une conception plus souple de cette relation et considère qu'« **il doit exister un dialogue mais aussi une résistance de la part du doctorant dans ses échanges avec le directeur de thèse** ». Dir.2, quant à lui, envisage même une forme d'affrontement, puisque selon lui, même si « les doctorants ne sont pas totalement libres scientifiquement [car] ils doivent suivre l'orientation conceptuelle de leur directeur », il n'en reste pas moins que « le lien directeur-doctorant peut être conflictuel et stimulant. » Il est donc attendu de l'étudiant qu'il sache trouver un équilibre entre adhésion systématique aux points de vue de son directeur et démarcation scientifique inacceptable pour celui-ci. En d'autres termes, il est nécessaire de prendre son envol, mais dans la direction et au sein d'un périmètre indiqué de manière plus ou moins précise par le directeur.

6.3.4 Élaborer une image de chercheur à travers le style

L'enseignant responsable du « thésard » n'est pas le seul destinataire du texte rédigé par l'étudiant, loin s'en faut. La thèse est écrite pour un jury et, au-delà, pour un public plus ou moins large en fonction du sujet choisi. Comment le doctorant doit-il se positionner, par l'écriture, face à son lectorat ? Quel style doit-il adopter ? L'écriture scientifique n'est-elle pas parente de l'écriture blanche théorisée par Barthes (1953), c'est-à-dire dépourvue de toute recherche stylistique ? Prenant leurs distances avec ce point de vue, les enseignants interrogés reconnaissent la nécessité d'une « poéticité » de la thèse (Dir.2), tout en en marquant les limites : « Il est nécessaire d'avoir du style et de l'élégance, au sens d'une écriture claire et simple » pour Dir.1, qui semble par-là vouloir bannir l'emphase et la grandiloquence. Dir.3, pour sa part, plaide pour une dimension littéraire de la thèse : « la dimension esthétique compte, à condition de ne pas être un ornement », et d'ajouter : « cela va avec une conception non ornementale de la littérature et de la rhétorique ». La recherche stylistique est donc au service du texte et de sa visée épistémologique. Il est remarquable que deux enseignants soulignent spontanément le lien créé par cette tendance à l'esthétique de l'écriture scientifique entre le doctorant et son jury : « Cette dimension crée entre le doctorant et son jury une forme de connivence. » (Dir.3), « **Le jury apprécie cette recherche esthétique, qui crée une originalité** » (Dir.2). Implicitement, donc, cette élégance du propos vient signifier au lecteur la maîtrise d'un haut niveau de littératie[230] qui rapproche l'auteur de la communauté scientifique et discursive où il souhaite être admis. En faisant preuve d'une expression recherchée mais

[230] Ce point peut être illustré par quelques extraits de notes prises lors de soutenances de thèse : « J'ai apprécié la créativité de votre expression. » (Keller-Gerber, Fribourg, 12/11/2015), « Vous êtes hautement littératiée » (Ayer, Paris, 8/3/2017).

dépourvue d'affectation (« claire et simple »), le doctorant se présente à son lecteur comme scientifique nanti du bagage d'humanités qui sous-tend la littérature académique française.[231]

6.3.5 Gérer la tension entre engagement et distanciation

Théories, auteurs de référence, directeurs de recherches, membres du jury et lecteurs forment donc un ensemble auquel le candidat au doctorat ne doit pas craindre de se mesurer. Il reste cependant à régler la question de la (re)présentation de soi, c'est-à-dire à se confronter à lui-même. Dir.3 relève ainsi l'existence « d'une forme d'insécurité du doctorant, liée à sa sensation de légitimité/illégitimité. » Bien qu'ayant parfois des connaissances plus étendues que leurs collègues natifs, les doctorants internationaux, remarque Dir.2, se heurtent parfois à un « facteur psychologique, ou de représentation : ils connaissent, mais n'osent pas ». « Tout cela [la nécessité de prise de risque, d'audace] soulève la question de la représentation de soi », ajoute Dir.3. Comment se positionner en tant que sujet écrivant, comment « assumer sa posture de chercheur » (Dir.1), face à des injonctions contradictoires ? Il faut en effet, comme on l'a vu, affirmer sa singularité, son originalité scientifique et, d'autre part, observer une distanciation d'inspiration wébérienne[232] vis-à-vis de son objet de recherche.

Aucun consensus ne se dégage des affirmations des enseignants à ce sujet. « [L]a thèse doit dire quelque chose, prendre parti », selon Dir.1. Son collègue, Dir.4, va plus loin : la neutralité axiologique « est une illusion académique hypocrite », tandis que Dir.2 tient des propos plus nuancés :

> Je ne crois pas à la neutralité axiologique. La thèse est la rencontre de différentes subjectivités. **Il y a un sujet, une subjectivité, qui doit être contrôlée** [...] D'une part, il y a des règles et des contraintes, de l'autre, une personnalité qui doit s'affirmer. [Dir.2]

Cette subjectivité affirmée tout en demeurant contrôlée, qui s'apparente à une position d'équilibriste, condense, on le verra, une partie des difficultés auxquelles sont confrontés les doctorants internationaux. La difficulté des enseignants à s'accorder sur cette question se retrouve dans son corollaire, à savoir le choix des pronoms énonciatifs dans la thèse. Aucune position tranchée n'apparaît dans les assertions recueillies : « Le *je* est tout à fait possible »

[231] Voir *supra*, p. 112 et p. 184.
[232] On se souvient que Weber (1917/1919) avait développé le concept de *Wertfreiheit*, ou « absence de valeurs [morales], d'axiologie », traduit en français par « neutralité axiologique, » concept devenu paradigmatique en sciences sociales, à partir de la traduction par J. Freund en 1959, mais discuté et redéfini depuis : Bourdieu (voir Pinto, 2011), ou retraduit par I. Kalinowski (Weber, 2005). Il s'agit d'un cas exemplaire de concept redéfini et réinterprété après avoir été coupé de son contexte d'origine, voir *supra* p. 117.

selon Dir.1, de même que pour Dir.2 qui modalise en ajoutant « en principe ». « Le *nous* », poursuit-il, « est plus formel et protocolaire, mais choisi pour éviter le *je* qui serait plus la marque d'une prétention. » Le *je*, marque d'une subjectivité revendiquée, n'est écarté par aucun argument, mais reste évité : « Il est préférable d'utiliser le *on* ou le *nous* », clôt Dir.4. La contradiction entre le quasi-rejet de la neutralité axiologique et le respect de la convention *on/nous*, ainsi que l'absence de position commune à ce sujet sont donc frappantes, et ne peuvent qu'accroître la difficulté des doctorants à comprendre ce que l'on attend d'eux. Retenons cette notion d'insécurité du doctorant, qui doit confronter son rôle d'étudiant, stable et familier, à celui, attendu, de jeune chercheur autonome devant se présenter en tant que tel, tout en respectant les directives de son professeur.

6.3.6 Accepter les changements induits par sa recherche

Le positionnement face à soi-même est donc délicat pour l'étudiant, mais, à en croire certains enseignants, peut être encore compliqué du fait d'une posture scientifique appelée à évoluer tout au long du doctorat. Il peut s'agir de changements dans les perspectives d'avenir, induits par les progrès plus ou moins importants de l'étudiant :

> On remarque souvent une forte évolution du doctorant d'un bout à l'autre de la thèse. Certains commencent avec un bagage scientifique léger, puis prennent un nouveau départ en cours de route, inversement, des débuts prometteurs se révèlent parfois décevants à terme. [Dir.2]

De manière plus déstabilisante pour lui, le doctorant doit, toujours selon Dir.2, accepter d'avoir à revenir sur des ancrages théoriques péniblement dessinés. Certains : « ont du mal à trier [la documentation réunie] et aussi à choisir un système de concepts et à le défendre, à l'argumenter, quitte à le contredire en fin de travail ». Il importe donc d'admettre l'idée d'une transformation, non seulement de la recherche, mais également par cette recherche. En effet, nous dit Dir.3, si d'une part, dans une thèse réussie, « on observe un déplacement entre point de départ et point d'arrivée au niveau du projet de recherche [...] dans les hypothèses, l'objet de recherche, par exemple », c'est bien, en définitive, l'étudiant lui-même qui s'en verra changé : la bonne thèse est en effet « la manifestation d'une trajectoire intellectuelle, d'une transformation de l'auteur ». La rédaction en porte la marque, dans la mesure où cette évolution « est également attestée par la manière d'écrire de l'étudiant, qui change en fin de parcours ». L'enseignante décrit clairement et de façon imagée l'essor intellectuel du doctorant en fin de parcours, qui prend corps dans une discursivité : « [l]'auteur prend des initiatives, fait partager son travail, bref, ça décolle. Il y a une sauce qui prend dans la manière d'articuler les références, de rendre

intelligible le travail ». **Se défaire des certitudes, admettre l'imprévu, accepter l'instabilité** non pas comme obstacle mais **comme facteur de progrès**, c'est faire sienne la conception bachelardienne d'une connaissance scientifique en constante évolution, qui procède par essais et erreurs. L'adoption de cette posture épistémologique semble donc une condition nécessaire à l'élaboration d'une recherche réussie.

Outre cette posture, on attend donc du doctorant une affirmation forte en tant que sujet capable de prendre clairement position dans le champ où il doit s'inscrire. Originalité, apport scientifique, attitude critique, subjectivité maîtrisée, audace et poéticité sont les mots clés qui synthétisent les attentes auxquels ils doivent répondre. Ces postures sont cependant souhaitées de tout étudiant en fin de troisième cycle, quel que soit son système universitaire d'origine. Il reste à savoir si l'expérience acquise par les enseignants interrogés permet d'identifier des difficultés spécifiques aux doctorants venus d'ailleurs.

6.4 Des obstacles multiples pour les doctorants internationaux

Notons tout d'abord que deux enseignants soulignent certaines facilités chez ces étudiants. Déjà sélectionnés dans leur système d'origine, ils ont un niveau scientifique supérieur à la moyenne. Les étudiants boursiers, tout particulièrement, remarque Dir.2, « sont les meilleurs dans leur pays d'origine. » Souvent plus âgés, ils sont, à l'instar des doctorants en reprise d'études, « plus humbles, ils ont plus de maturité intellectuelle. » Paradoxalement, peut-être grâce au statut de langue seconde qu'a pour eux le français, ils « connaissent mieux la langue (mais ne parlent pas mieux) que les doctorants locaux ». Dir.1 ajoute que, peut-être du fait d'une formation à l'écrit différente, ils écrivent plus simplement : « accepter la répétition (le lien une idée = un mot) n'est pas un problème pour eux ».

Il est certain que de nombreux problèmes matériels et administratifs sont rencontrés, et peuvent considérablement freiner l'avancement de la thèse.[233] Plusieurs enseignants, cependant, pointent des difficultés d'ordre langagier :

> Le manque de vocabulaire crée parfois des difficultés d'expression » (Dir.2), « l'orthographe est catastrophique pour eux. De nombreux textes sont refusés pour cette raison. C'est le vrai problème (Dir.1).

[233] « Plusieurs facteurs psychologiques, familiaux, sociaux, compliquent ce travail. » « On peut citer aussi les cas des réfugiés, qui sont dans des conditions plus difficiles » (Dir.2).

Sur un plan plus méthodologique, Dir.2 repère plusieurs savoir-faire mal maîtrisés : montrer qu'on s'est approprié une théorie « la grande difficulté, c'est la reformulation », sélectionner et s'orienter dans ses lectures « ils disposent d'une documentation très abondante, [qu']ils ont du mal à trier », organiser et planifier son travail : « Quand et comment faut-il écrire ? Faut-il faire un plan préalable ou organiser a posteriori ? Lire les théories, puis les appliquer ? Avoir des idées, puis les confronter à la théorie ? »

Dir.3, pour sa part, situe les obstacles à un autre niveau en soulevant la question du lien entre difficultés rédactionnelles du doctorant international et **connaissance des codes et usages circulant dans le système universitaire d'accueil** :

> Ce point est lié à la question des littératies universitaires [...], qui insiste sur le fait que l'écriture dans le supérieur n'est pas un problème linguistique, mais est lié à la connaissance d'un genre. Il y a donc un niveau discursif à prendre en compte, un niveau culturel, lié à une culture éducative. [Dir.3]

En cela, cette enseignante rejoint clairement les positions de Pollet (2010 :136) selon qui « c'est prioritairement sur l'incompréhension des discours et des savoirs qu'il faut tenter d'intervenir, et pas sur les épiphénomènes qui la masquent ou qu'elle provoque »[234]. Les difficultés rédactionnelles seraient ainsi symptomatiques d'une perception partielle des liens entre modalités d'écriture de la thèse et cultures académiques. Dir.2, quant à lui, se détourne également d'une approche fondée sur la maîtrise de la langue, en relevant l'existence de particularités dans le raisonnement lui-même : « **Le mode de pensée, de reformulation**, par exemple, **est différent**. » Le constat de cet écart d'ordre cognitif entre chercheurs issus de systèmes académiques différents rejoint l'une de nos hypothèses initiales. Ces deux pistes font écho avec notre cadre théorique, ainsi qu'avec nos propositions didactiques (voir *infra*, p. 415 *sqq*).

Ne perdons pas de vue le fait que les remarques rassemblées ici sont des assertions exprimées sans préparation, issues de l'expérience des encadrants. Il s'agit donc d'esquisses de réflexion qui, dans un cadre plus préparé, auraient sans doute pu se développer davantage, ou dans d'autres directions. On ne considère donc pas comme significatif le degré de précision dont elles ont fait l'objet. De ces réponses se dégagent des difficultés réparties sur trois plans distincts :

[234] Sur ce point et, de manière plus large, sur les littératies universitaires, voir *supra* p. 74.

- des obstacles d'ordre langagier, dont l'origine reste à préciser. S'agit-il d'une compréhension insuffisante des discours scientifiques, ou des conséquences d'une insertion incomplète dans la communauté scientifique d'accueil ?
- des obstacles d'ordre méthodologique, peut-être dus à l'écart entre formation scientifique d'un système académique à l'autre,
- ou d'ordre littératien. On toucherait là à des questions liées aux transferts de compétences rédactionnelles et à l'acquisition d'une littératie universitaire doctorale.

Il reste enfin à définir ce que recouvre l'expression « mode de pensée différent », que nous rapprochons, pour l'heure, de la notion d'espace épistémologique définie précédemment, p. 129, et dont la pertinence sera testée dans les analyses suivantes des corpus (infra, p. 259 *sqq* et p. 345 *sqq*).

6.5 Synthèse : des attendus paradoxaux

L'analyse a permis de mettre au jour, de la part des directeurs de thèse interrogés, des attendus variés envers les doctorants encadrés. Certaines des hypothèses rappelées au début de ce chapitre s'en trouvent renforcées, quand d'autres points ont émergé de manière imprévue.

Une valeur communicative du texte de la thèse, particulièrement au niveau formel, tend à se dessiner. L'appropriation et la maîtrise d'un ensemble de normes citationnelles, de mise en page, bibliographiques, ou d'organisation du texte, permettent de témoigner de la connaissance des usages et des codes circulant dans l'espace académique d'accueil du doctorant. Prendre conscience de cette dimension sociale du texte permet à l'étudiant de percevoir la logique des séquences d'exposition des connaissances et des lectures comme c'est le cas dans le cadre conceptuel de la thèse.

Concernant le statut accordé à la rédaction et à sa relation avec la pensée scientifique, si l'on est frappé par le désaccord patent entre directeurs travaillant dans une même unité de recherche, une majorité se place néanmoins dans une perspective qui nous semble inspirée de Vygotski (1937), quitte à l'actualiser en insistant sur la nécessité des allers et retours entre écriture et réflexion.

Les postures épistémologiques souhaitées chez les doctorants peuvent se résumer comme suit : l'étudiant doit apprendre à se situer, à sortir de l'indétermination en tant que jeune chercheur,

c'est-à-dire constructeur de connaissance en devenir[235], assumé en tant que tel, adoptant donc une position d'originalité et de singularité scientifique, et faisant preuve de probité intellectuelle.

Prendre conscience de ces attendus et y satisfaire constitue sans doute un obstacle pour tout étudiant ; s'y ajoutent des difficultés repérées particulièrement chez les doctorants internationaux. Maîtriser ce que l'on peut appeler les discours académiques, les méthodes de recherche et d'exposition de ses résultats, les codes et usages de la communauté scientifique dans laquelle la thèse permettra l'insertion, sont pour eux des enjeux probablement conditionnés par l'importance de l'écart entre systèmes académiques d'origine et d'accueil.

Ayant montré quels peuvent être les éléments constitutifs, chez les étudiants natifs, d'une littératie doctorale (chapitre 5) et quels sont précisément les attendus des directeurs de recherche en sciences du langage de cette unité (chapitre 6), on veut à présent savoir dans quelle mesure ces matrices se retrouvent effectivement dans une sélection de thèses réussies récemment à Besançon dans ce domaine.

[235] Nous exploitons volontairement l'ambiguïté de cette tournure afin de montrer que l'un comme l'autre sont en évolution.

Chapitre 7 : L'art… ou la technique de la thèse « réussie » ?

Les chapitres précédents ont permis de mettre au jour les normes rédactionnelles incorporées par les scripteurs membres de la communauté scientifique française, tout particulièrement par les doctorants (chapitre 5), ainsi que les attendus scripturaux et épistémologiques de quelques directeurs de recherches du laboratoire ELLIADD (chapitre 6). On se propose à présent d'examiner des extraits de quelques thèses récemment soutenues au sein de cette unité afin de vérifier la fiabilité de ces dernières analyses : dans quelle mesure peut-on retrouver ces normes et attendus dans les textes des jeunes docteurs bisontins en sciences du langage ? Peut-on relever d'autres caractéristiques, en termes d'organisation du texte, de matrices discursives, de postures épistémologiques ou de construction d'un éthos du doctorant par le texte ?

La constitution et le mode d'analyse de ce troisième corpus (ou *corpus 3*) ont été présentés globalement dans le cadre méthodologique (voir *supra*, p. 167). Après avoir rappelé quelques éléments permettant de situer les quatre thèses analysées, on fera précéder l'analyse elle-même d'une description de la démarche de sélection des extraits.

7.1 Des travaux représentatifs de la variété des ancrages locaux

Pseudonyme	Date de soutenance	Orientation scientifique	Thèse dirigée par :
Pégase	2016	Sémiotique et analyse des discours	Dir.3 / Dir.2
Véga	2014	Linguistique, épistémologie, analyse du discours	Dir.5
Sirius	2012	Traitement automatique des langues	Dir.1
Cassiopée	2011	Ethnolinguistique	Dir.3

Figure 32 : Présentation des quatre thèses analysées

Comme on le voit, (Figure 32), il s'agit de quatre travaux relativement récents, représentatifs des ancrages scientifiques et théoriques les mieux implantés en sciences du langage à Besançon (*cf supra* pp. 52 et 57). Outre le fait d'avoir été signalées comme particulièrement réussies par leur directeur, ces recherches ont atteint un niveau d'excellence scientifique attesté par le parcours ultérieur des doctorants. C'est ainsi que Sirius a obtenu un poste de chercheur dans une université de son pays d'origine, tandis que Pégase et Véga ont poursuivi leurs recherches en tant qu'attachées temporaires d'enseignement et de recherche (ATER), ce qui représente souvent, en France, un tremplin vers une carrière universitaire. Seule Cassiopée est demeurée dans les fonctions de professeur de l'enseignement secondaire qu'elle occupait avant son doctorat. Les quatre directeurs de thèse, quant à eux, sont actifs à l'Université de Franche-Comté depuis plusieurs décennies, et y ont dirigé de nombreuses recherches. Tous, à l'exception de Dir.1, ont conduit leur propre thèse à Besançon sous la direction de Jean Peytard. En cela, on peut postuler qu'ils sont liés anciennement et étroitement à l'espace épistémologique bisontin précédemment décrit. On présentera maintenant, de manière succincte, le thème ainsi que les visées des recherches dirigées.

Le travail de Pégase entreprend de confronter les discours institutionnels (affiches, expositions…) d'un grand musée parisien avec ses objectifs officiellement annoncés. Les méthodes employées sont celles de l'analyse sémiotique et de l'analyse du discours, en mobilisant un cadre théorique croisant anthropologie, linguistique et sémiotique. Véga, de son côté, se donne comme objectif de faire connaître à la communauté scientifique francophone un courant peu connu de la linguistique britannique, en donnant à lire des traductions originales de larges extraits représentatifs de cette approche, et en en retraçant le développement et l'implantation en lien avec un contexte spécifique. Elle convoque, pour ce faire, l'analyse du discours, l'épistémologie de la linguistique, ainsi que la linguistique discursive. Sirius, quant à lui, tente de développer un outil de traitement automatique des langues (TAL) résolvant le problème de la traduction de l'arabe vers le français posé par certaines expressions semi-figées (noms propres, institutions…). L'informatique et la linguistique contrastives en constituent les fondements théoriques. Cassiopée, enfin, se penche sur les conditions de la transmission orale de contes traditionnels nord-africains en recourant aux apports de l'ethnologie, de la linguistique discursive, et des études sur l'interculturalité. On remarque ainsi la variété des objets de recherche ainsi que des fondements théoriques, qui s'inscrivent cependant dans les orientations historiques du laboratoire.

7.2 Une démarche pour radiographier des textes longs

Il n'est pas possible, même pour un nombre restreint de thèses, d'analyser dans le cadre de ce travail l'ensemble des textes déposés par les doctorants en vue de la soutenance. Les quatre travaux sélectionnés représentent en effet un volume total de plus de deux mille pages, hors annexes, index et bibliographies[236]. C'est pourquoi nous avons procédé par coups de sonde[237] effectués essentiellement en des lieux stratégiques de la thèse. Il s'agit d'étapes nécessairement observées par tout étudiant dans sa rédaction, dans la mesure où elles répondent à des normes organisationnelles telles que définies précédemment dans les analyses (chapitre 5). On peut ainsi rapprocher des passages comparables malgré la diversité des procédés d'écriture et des plans de rédactions. Nous partons de l'hypothèse que chaque extrait est susceptible d'illustrer au moins une des macro-opérations mises au jour à l'issue de l'analyse des textes de guidage : élaborer une pensée scientifique grâce à des outils d'écriture adéquats, guider le lecteur, et revendiquer l'appartenance à une communauté scientifique.

Les **plans de rédaction** (sommaires ou tables des matières) permettront d'examiner la structure générale du texte ainsi que la formulation des titres et sous-titres. Les **débuts d'introduction et conclusion générales** vus comme lieux privilégiés de construction d'un éthos, seront analysés particulièrement sur le plan des normes stylistiques. La coopération avec le lecteur et la valeur communicative des énoncés retiendront l'attention dans la lecture d'extraits du **cadre théorique** (ou de passages à dominante théorique dans le cas de dissémination de ce type de références dans la thèse) et des **analyses du corpus** et/ou présentation des résultats de la recherche. Enfin, deux pages tirées de la **bibliographie** feront l'objet d'une analyse des normes communicatives observées. L'ensemble, représentant une vingtaine de pages, permet une exploration approfondie des textes et de leurs caractéristiques. L'analyse de ce corpus sera organisée par types d'extraits plutôt que par auteurs, afin de privilégier un point de vue transversal et comparatif.

[236] Remarquons ici la grande variation, d'une thèse à l'autre, du nombre total de pages : moins de 150 pour Sirius, à près de 800 pour Cassiopée. Véga en dépose environ 700, et C. Pégase près de 1200, dont 600 d'annexes.

[237] Cette métaphore signale une analogie entre notre démarche et celle des fouilles archéologiques : une phase de prospection (ici, balayage par lecture diagonale de la thèse) permet d'identifier des secteurs (extraits de la thèse) qui seront précisément fouillés (pour nous, analysés). Dans le cas de sites étendus, la fouille de secteurs pré-identifiés comme potentiellement révélateurs peut être complétée par des fouilles aléatoires destinées à réduire la marge d'erreur.

7.3 Structurer avec originalité : enjeux des plans de rédaction

7.3.1 La mise en forme : un premier contact visuel déterminant

Un premier message, relatif à la clarté et à l'originalité du travail, est délivré par ces toutes premières pages de la thèse. Les quatre documents analysés ont manifestement été créés automatiquement à l'aide d'une fonction spécifique du traitement de texte. Les polices utilisées font partie de celles qui, traditionnellement, sont perçues comme exprimant sérieux et sobriété académique[238]. D'emblée, on constate que la distinction entre sommaire et table des matières n'est pertinente que pour un des quatre auteurs. Pégase détaille en effet, à l'issue de son travail, l'intégralité des sous-chapitres dans un document de quatre pages, qui fait écho à un sommaire en début de thèse, celui-ci se limitant aux titres de chapitres. Les autres travaux proposent un seul plan détaillé, intitulé *table des matières* (Sirius et Véga) ou *sommaire* (Cassiopée), placé en ouverture de la thèse (Sirius), dédoublé et inscrit en tête de chaque volume (Cassiopée), ou en fin de travail (Véga). On peut observer qu'en cela, les auteurs se conforment aux pratiques éditoriales universitaires, où ce double outillage tend à se raréfier.

L'examen de la mise en page fait apparaître deux types de pratiques typographiques : d'une part, la recherche d'une certaine sobriété (Pégase et Cassiopée), caractérisée par des interlignes minimaux, ainsi qu'une faible ou inexistante variété de types de caractères : polices, tailles de polices, droits / italiques. Il en résulte un document simple, lisible, et quelque peu austère. Les deux autres plans se distinguent par davantage d'expressivité. Le document de Sirius est marqué par une plus grande variété de caractères[239] et surtout par une redondance de procédés de mise en relief, par exemple dans le cas de titres écrits à la fois en capitales, en caractères gras et en taille de police supérieure au reste du texte. Les capitales sont utilisées pour tous les titres, le système majuscules/minuscules étant réservé aux sous-titres. L'œil perçoit ainsi une surcharge d'informations qui tend à brouiller le message typographique. Véga, quant à elle, livre un plan aéré par l'emploi d'interlignes plus larges, qui distingue les niveaux de détail par un recours

[238] Il s'agit essentiellement de Times New Roman, préconisée par la plupart des revues scientifiques du champ. Notons cependant l'exception représentée par Cassiopée, qui écrit le mot *sommaire* en police *Comic*.
[239] Chiffres arabes et romains, caractères gras et maigres, tailles de polices.

rigoureux aux caractères droits et italiques, gras et maigres, guidant l'œil de l'essentiel (titres de parties) au niveau de détail (titres de sous-chapitres). L'ensemble montre un haut degré de finition assorti d'une certaine recherche esthétique. Une première annonce de coopération plus ou moins étroite avec le lecteur est donc réalisée par ces extraits, dont le formalisme n'est qu'apparent.

7.3.2 Enjeux d'une architecture classique ou audacieuse

Ces éléments formels donnent à voir, dans un premier temps, une présentation du texte et de la pensée ; le plan est le lieu d'exposition de la structure globale du travail, et l'ordre des parties et chapitres témoignerait de la capacité de l'étudiant à *armer son raisonnement* (Beaud, 1998 : 65), ce que l'on peut comprendre comme « lui donner force et cohérence ». On montre ici que i) si les étapes de la recherche sont relativement stables, leur ordre de distribution peut marquer une recherche de singularité, et ii) que la notion de « dynamisme du plan » (*Ibid.* : 68) ne se retrouve pas clairement dans les structures choisies par les auteurs. Afin de limiter les dimensions de cette investigation, on se contentera d'examiner uniquement les relations des grandes parties[240] des textes entre elles, sans analyser la succession des sous-chapitres. Auparavant, une brève mise au point quant à l'organisation d'une thèse française en sciences du langage s'avère nécessaire.

Existe-t-il un ensemble d'étapes nécessairement respectées dans une thèse en sciences du langage ? Afin de répondre à cette question en évitant la posture normative autant que l'esquive consistant à postuler une absolue pluralité des démarches, on observe, dans le champ de la didactique des langues et des cultures, les présentations de recherches rassemblées par Blanchet et Chardenet (2011) dans la troisième partie de leur *Guide*. Un travail en analyse des discours peut, cependant, présenter une organisation différente, tout en appartenant au même domaine disciplinaire. C'est pourquoi on a confronté les résultats obtenus à notre propre expérience de lecture de thèses en sciences du langage. Il s'avère ainsi que ces travaux s'organisent autour d'un schéma relativement souple mais stable, comprenant (entre parenthèses, le nom choisi pour désigner désormais cette étape) :

- une présentation du travail, intégrant au moins l'exposition de questions et d'objectifs de recherche (**introduction**),

[240] On note un flottement terminologique entre « parties » et « chapitres ». Véga et Pégase rassemblent respectivement 17 et 13 chapitres en trois parties. Sirius et Cassiopée organisent leur thèse seulement en six et neuf chapitres.

- le système conceptuel ou théorique convoqué afin d'éclairer le corpus étudié, généralement précédé d'une synthèse des recherches existantes (**théorie**),
- des informations relatives à l'objet d'étude, au terrain de l'enquête (**contexte**),
- les outils et méthodes employés ou élaborés pour constituer et analyser le corpus, ou résoudre le problème soulevé en introduction (**méthodologie**),
- la présentation de la mise en œuvre de ces outils pour comprendre le terrain ou résoudre le problème (**intervention**),
- enfin, les réponses aux questions de recherche et des perspectives de prolongement du travail (**conclusion**).

En dehors de l'introduction et de la conclusion, strictement observées, l'ordre des étapes ci-dessus n'est pas figé, celles-ci pouvant se trouver en différents points de la thèse, rassemblées en une partie ou, au contraire, disséminées dans le texte. Les schémas suivants (Figure 33 et Figure 34) présentent de façon synoptique la structure des quatre thèses. Afin d'en faciliter la lecture, on a associé une couleur à chaque étape, et ni l'introduction ni la conclusion n'ont été mentionnées.

Véga		**Pégase**	
Partie	**Étape correspondante**	**Partie**	**Étape correspondante**
		Préambule	Contexte
1-Histoire de l'émergence d'un courant linguistique	Contexte Théorie	1-Analyse de la présentation médiatique du musée	Méthodologie Théorie Intervention
2-Objectifs, concepts et méthodes	Théorie (postures épistémologiques) Méthodologie	2-Analyse de la communication du musée	Théorie Intervention
3-Mise en œuvre : présentation du travail de huit chercheurs	Intervention	3-Analyse d'une sélection d'expositions du musée	Méthodologie Théorie Intervention

Figure 33 : Structure des thèses de Véga et de Pégase

Sirius		**Cassiopée**	
Chapitre	**Étape correspondante**	**Chapitre**	**Étape correspondante**
1-État de l'art	Théorie	1-État de l'art	Théorie
2-Choix typologiques	Théorie	2-Concepts linguistiques	Théorie
3-Élaboration d'un modèle	Théorie	3-Concepts anthropologiques	Théorie
4/5-Élaboration d'outils de traitement et traduction automatiques	Méthodologie	4-Contexte et méthodologie de collecte du corpus	Contexte Méthodologie
6- Mise en œuvre sur un corpus	Intervention	5-Outils pour l'analyse	Théorie Méthodologie
		6-Présentation du corpus	Méthodologie
		7-Concepts pour l'analyse de la transmission	Théorie
		8-Analyse des activités narratives	Intervention
		9-Analyse des stratégies et opérations discursives	Intervention

Figure 34 : Structure des thèses de Sirius et de Cassiopée

On distingue, dans trois des quatre textes, deux phases dans l'exposition de la recherche : un temps préparatoire, où l'étudiant présente ce qu'il compte faire, pour quelles raisons, dans quel cadre, à l'aide de quels outils et de quels concepts ; puis un temps consacré à la réalisation du projet lui-même et aux résultats de la recherche. Véga, Sirius et Cassiopée suivent effectivement ce schéma. On remarque, au sein de ce premier temps, la dimension facultative du contexte, la position relativement stable de la méthodologie avant l'intervention, ainsi que la place prééminente de la théorie. Ce dernier point entre en résonance avec ce qui nous semble être une culture de recherche hexagonale[241], décrite *supra* p. 129, et résumée par la formule de François Jacob : « Dans l'échange entre la théorie et l'expérience, c'est toujours la première qui engage le dialogue. » (1970 : 24). Une thèse réussie, en France, présenterait généralement ses fondements théoriques dans la première partie du texte attestant, par-là même, la place *première* qui leur a été réservée dans le processus de recherche[242].

Ce modèle majoritaire d'organisation présente l'intervention, que ce soit par analyse du corpus ou mise en œuvre de l'outil, comme aboutissement, voire couronnement du processus de recherche. Sur ce point, l'espace consacré à l'intervention par Sirius, soit moins d'un cinquième du texte, contraste avec la démarche de Véga et Cassiopée qui y consacrent près du tiers de la thèse. L'enjeu de la présentation de cette étape semble différer entre le TAL et les autres domaines de spécialité des sciences du langage. En effet, si le corpus objet du test réalisé par Sirius est très conséquent (plus de 4000 textes), il semble être considéré dans sa seule dimension textuelle, ce qui est corroboré par l'absence de contextualisation des éléments collectés et justifie une certaine brièveté d'analyse. Épistémologiquement, le chercheur en TAL s'apparente peut-être davantage à ses collègues de sciences de laboratoire, pour qui la phase empirique de la recherche n'importe que dans la mesure où elle valide ou non les hypothèses de départ, en dehors de toute considération sur le contexte et les conditions d'émergence du terrain[243]. Cassiopée et Véga tiennent compte, pour leur part, de la dimension, certes linguistique, mais

[241] En effet, sans voyager très loin, nous avons pu constater qu'il en va autrement à l'Université de Fribourg, distante de seulement 150 km de Besançon : si les lectures théoriques sont conseillées au début de la recherche, il est tout à fait possible de commencer rapidement l'analyse du corpus, quitte à revenir ensuite à la théorie.

[242] On renvoie, à ce sujet, à la partie 5.2 des présentes analyses où la question du cadre théorique a été abondamment traitée.

[243] Pour la dimension sémiotique ou non des objets d'étude, on s'appuie ici sur la lecture d'un article de Granger (2013), qui affirme notamment : « Les faits que les sciences de l'homme prennent pour objet ont un sens. D'une manière ou d'une autre, ce sont des signes. Il est vrai que les phénomènes étudiés par le physicien peuvent presque toujours fonctionner comme signes pour des humains. Mais il est alors possible, sans altération essentielle, de négliger cet aspect ; et cette décision même est une condition de leur représentation comme objets des sciences naturelles. Un comportement humain détaché de sa fonction signifiante cesse au contraire d'être humain ».

aussi anthropologique et historique, de leur corpus, en déployant longuement leurs analyses dans les méandres des textes rassemblés. On pose ici qu'elles démontrent, ce faisant, leurs compétences de chercheures en sciences humaines capables de faire parler des corpus complexes et foisonnants.

Les trois doctorants ont probablement voulu, en adoptant cette structure quelque peu canonique, s'inscrire dans les pratiques de recherches les plus reconnues par leur communauté académique. Comment interpréter, dans ces conditions, le choix par Pégase d'une structure originale, voire iconoclaste (Figure 33), rejetant la séparation entre préparation et mise en œuvre de l'analyse, et préférant organiser sa recherche autour d'une analyse en trois temps, où théorie et méthodologie sont convoquées au moment opportun ? Une observation attentive révèle cependant une certaine conformité du texte avec certaines normes organisationnelles. En plus du respect de l'introduction et de la conclusion, l'auteure conserve au contexte sa place d'entrée en matière pour le *corps*[244] du texte. L'intervention, bien que divisée en trois parties, reste à la suite de la théorie et de la méthodologie. Il se peut que l'étudiante ait recherché un équilibre entre observation de la norme et affirmation de sa singularité de chercheure en exposant en début de travail la rupture symbolique avec un plan traditionnellement observé. On repense ici aux propos de Dir.3, déjà évoqués au chapitre précédent : « À un moment du travail [...], l'auteur prend des initiatives, bref, ça décolle. » La liberté prise par Pégase serait symptomatique de la construction d'un éthos de chercheur ayant pris son envol tout en demeurant dans les limites de la loyauté due à ses formateurs.

Les structures choisies ont donc une valeur communicative, et leur présentation est en quelque sorte une carte de visite du doctorant. Au-delà de la succession des parties, c'est pourtant le dynamisme du plan qui nous reste à interroger. Jusqu'où peut-on suivre Beaud (1998) dans son point de vue sur le caractère dynamique du plan de thèse réussi ? Tentons une définition de ce type de plan en postulant qu'il pourrait aider à produire un texte rythmé, c'est-à-dire réduisant les longueurs, divisé en sections équilibrées en volume, et relativement concis, évitant donc un nombre de pages exagérément supérieur aux attendus. L'examen des quatre plans fait apparaître trois caractéristiques. Certains sont très progressifs et ne présentent la phase d'intervention que dans le dernier tiers de la thèse[245]. Aucun manuscrit ne se tend à se rapprocher du volume de 350-400 pages actuellement recommandé en sciences humaines puisque trois, on l'a vu, se situent entre 600 et 800 pages, tandis qu'une en compte moins de 150. Le plan n'a donc pas

[244] Au sens de Gohard-Radenkovic (1995).
[245] Dans les deux derniers chapitres pour Cassiopée, et le dernier pour Sirius.

permis la réalisation d'un manuscrit moyennement volumineux. Enfin, même si la structure finale de la thèse est généralement le fruit d'une réorganisation du texte à mesure de sa rédaction, voire a posteriori, plus que d'un projet initial, on observe que la place de certaines parties, comme le retour à la théorie dans le chapitre VII de Cassiopée, peine à être expliquée. Cette notion de dynamisme du plan nous semble donc sujette à caution, dans la mesure où elle s'avère difficile à observer dans les textes, et où elle ne correspond pas clairement aux pratiques constatées dans les thèses réussies.

7.3.3 Le sel de la thèse : des titres « parlants »

On terminera par l'examen de la formulation des titres et sous-titres, afin de souligner l'enjeu communicationnel représenté par ces énoncés. Au-delà de la présence de concepts et termes propres à un champ donné,[246] pouvant gêner le lecteur néophyte, on note le caractère nettement explicite de certains titres qui annoncent clairement un contenu comme « Démarche proposée pour la reconnaissance des EN en arabe » (Sirius, chap. 5). Inversement, certains énoncés revêtent un aspect plus surprenant, voire énigmatique, assorti de procédés de type poétique. C'est ainsi que « Sutures et ruptures de la "ligne" narrative : vers des lieux sensibles » (Cassiopée, chap. VIII), annonce un chapitre d'analyse du corpus. Cette opposition entre transparence et opacité ressort encore davantage quand on rapproche des énoncés en position analogue dans le plan, comme la première partie de Véga : « Le développement de la position critique dans les sciences du langage anglophones », et celle de Pégase : « Constructions discursives d'un évènement ». Quel éthos est construit par ces titres difficiles d'accès ? On pose l'hypothèse qu'ils visent à annoncer un contenu scientifique de haut niveau, ainsi qu'à suggérer une filiation textuelle, ou peut-être théorique, avec des textes prestigieux. On trouve en effet ce type de titres associant une part de mystère à des jeux de langue chez Bourdieu et Passeron (1964) : « Le choix des élus / Jeu sérieux et jeux du sérieux / Apprentis ou apprentis sorciers ») ou dans divers ouvrages collectifs récents : « La forêt de plumes et les six côtés du monde. La pensée linguistique et anthropologique de Giorgio Raimondo Cardona » (Bologna, in Londei & Santone, 2013). On a donc d'une part des énoncés misant sur une certaine simplicité d'expression, laissant ainsi facilement présager des contenus à venir, quitte à assumer une connotation quelque peu scolaire, quand d'autres tentent de susciter la curiosité ou l'étonnement du lecteur par des formulations pourvues d'un certain panache visant peut-être à attester, chez

[246] Implémentation, transducteurs [Sirius], discours expographique, iconotexte [Pégase], approche socio-cognitive, changement sociosémantique [Véga]…

leur auteur, la maîtrise de la langue académique décrite par Bourdieu (1970). Ce tour de main discursif (Bouchard, 2010) permettrait ainsi au doctorant de revendiquer son appartenance à la communauté scientifique visée grâce à la dimension littéraire de son écriture. L'analyse des ouvertures et des achèvements de ces recherches permettra de tester la validité de cette hypothèse.

7.4 La vitrine de la thèse : introductions et conclusions

Traditionnellement rédigées en fin de travail, ce qui garantit la précision de la vue d'ensemble offerte au lecteur, les introductions et conclusions, la plupart du temps qualifiées de « générales », sont probablement le moment de la thèse où les matrices scripturales héritées et acquises dans le système éducatif se font le plus sentir. Il ne s'agit pas, cependant, d'observer seulement des routines fortement codifiées afin de borner un travail de quelques pages. L'enjeu est ici tout autre, dans la mesure où l'étudiant endosse pour la première fois l'habit du chercheur en tant que futur pair de ses évaluateurs, et doit satisfaire, par ces présentations introductive et conclusive, aux attentes qui se portent sur lui. Lieux privilégiés de la *présentation de soi*, et de l'élaboration d'un *éthos discursif* (Amossy, 2010), ces textes à la longueur variable[247] se prêtent particulièrement à l'analyse de l'image que le doctorant dessine de lui-même par les mots. On tentera de voir, à présent, dans quelle mesure les doctorants actualisent dans ces extraits les trois macro-opérations mises au jour à l'issue du chapitre 5 : élaborer une pensée scientifique à l'aide d'outils adéquats, guider le lecteur et revendiquer l'appartenance à la communauté scientifique.

7.4.1 Préciser, distinguer, définir : montrer son savoir-faire

Dans quelle mesure l'étudiant met-il au service de la construction de sa pensée des ressources langagières adaptées ? L'examen des sommaires a montré la présence importante des concepts et des termes de spécialité issus du champ disciplinaire dont les doctorants se réclament. Ceux-ci, souvent associés entre eux : « socio-symbolique », (Pégase p. 547)[248], nominalisés ou adjectivés : « performantiel », (Cassiopée p. 713), contribuent à caractériser le discours de la

[247] On a, pour les introductions : 14 pages chez Cassiopée, 5 pour Sirius, mais 20 dans le cas de Pégase et un peu plus de deux pour Véga. Les conclusions varient de deux à 18 pages.
[248] On renverra, dans ce passage, aux textes par la mention des auteurs et des numéros de pages originaux. Un nombre élevé suffit à indiquer un extrait de conclusion, et inversement pour les extraits d'introduction.

thèse en tant que différent du langage ordinaire. À ces quasi-néologismes, symptômes de l'originalité scientifique du travail de recherche, s'ajoutent les marques d'une activité intense de définitions et de distinctions sémantiques indispensables à la présentation exacte de la recherche, à la mise au jour de nouvelles notions. C'est ainsi que Véga précise que les deux courants scientifiques étudiés :

> partagent [...] un même objet, mais se côtoient dans le paysage européen des sciences du langage sans réellement se rencontrer. (Véga, p. 9)

On remarque ici la finesse de l'emploi nuancé de termes proches (*partagent / se côtoient / sans se rencontrer*) indiquant la position sur le fil du rasoir de ces deux courants oscillant entre proximité et distanciation. Cassiopée, pour sa part, manie avec brio une autocorrection feinte lui permettant de décrire précisément le lieu de contacts humains à l'origine de son travail :

> C'est à la croisée des cultures berbère et française, ou plus exactement au point de rencontre entre les individus, que nous nous intéressons au conte [...] (Cassiopée, p. 13).

Pégase, enfin, s'applique à différencier deux notions très proches :

> la médiatisation journalistique et scientifique participant à créer l'événement au sein de l'espace public et la médiation culturelle qui est, elle, une production interne de l'institution via la construction de ses événements (Pégase, p. 9).

La finesse langagière repose ici dans l'opposition entre *[création de] l'événement au sein de l'espace public* et *production interne de l'institution*, soulignée par le pronom apposé *elle*. Cet emploi subtil de la langue montre la maîtrise, par les auteurs, des outils langagiers, mise au service d'un regard aiguisé et d'une réflexion novatrice. On trouve donc, dans les thèses réussies, les marques d'un maniement assuré de la langue permettant l'élaboration d'une pensée scientifique fine et précise.

7.4.2 Écrire la complexité sans égarer le lecteur

Sur le plan de la structure de ces textes, si les contenus, on l'a vu, sont fortement codifiés[249], l'étudiant jouit d'une certaine latitude pour les ordonner et choisir les modalités de leur présentation. En conséquence, le lecteur a besoin, plus encore que dans d'autres parties du texte, d'un balisage clair. D'emblée, on remarque deux démarches distinctes chez les doctorants : Sirius et Véga optent pour un texte court, voire lapidaire, de deux à cinq pages, rejetant une partie des contenus attendus dans le corps de la thèse, au sein des introductions de grandes parties ou des synthèses qui les terminent. Cassiopée et Pégase, en revanche, rédigent des textes

[249] Objet d'étude, problématique, hypothèses, objectifs de recherche et structure de la thèse pour les introductions, bilan de la recherche et perspectives pour la conclusion.

plus abondants, jusqu'à 20 pages, partagés par des sous-titres précisant le thème de chaque sous-partie. Au-delà de ces premières considérations, quelles autres stratégies de guidage du lecteur peut-on dégager ?

Le double mouvement d'établissement d'un programme en ouverture du travail, et d'un bilan assorti de rappels au moment de l'achever, nécessite un ensemble d'annonces à la fois explicites et discrètes[250]. Prenons pour exemple l'annonce des objectifs de la recherche :

> Ce travail [...] cherche, par un travail d'analyse et de traduction, à introduire les bases d'un courant [...]. [...] son projet est précisément de faire connaître, et de donner à lire et à voir de manière accessible des travaux [...]. (Véga, p. 9)
> Nous souhaitons donc interroger des discours et des pratiques communicationnelles mises en œuvre [...] pour confirmer, infirmer ou préciser l'analyse que fait Benoît de L'Estoile [...]. (Pégase, p. 8)

La discrétion de l'annonce est assurée par la litote : *Ce travail cherche à introduire, nous souhaitons interroger*, et non pas *va introduire, allons interroger*. Les verbes indiquant l'activité de recherche sont le plus souvent énumérés par groupes de trois, ce qui signale au lecteur issu du système éducatif français, par une sorte de conditionnement[251], la présence d'une structure ternaire du texte à venir. Le texte conclusif, dans la mesure où il reprend un travail conséquent, étendu sur des centaines de pages, demande lui aussi à être fléché à l'intention du lecteur. En témoignent ces extraits d'un bloc d'une page, présentant un « retour sur la démarche » :

> Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de nous inscrire dans une démarche d'ethnolinguistique discursive [...]. Nous avons opté pour une démarche ethnolinguistique [...]. [...] nous nous sommes intéressée au processus de transmission des contes [...]. Nous l'avons envisagé en tant que reprise / transformation différentielle d'une formulation source dans une langue autre [...]. Nous avons appréhendé les productions-contes dans leur matérialité textuelle [...] (Cassiopée, pp. 713-714).

Le balisage de ce passage quelque peu dense est assuré par un procédé rhétorique de type anaphorique : on rythme ce bilan d'une structure de type *nous + passé composé*, qui rappelle le sens du discours à l'issue d'une phrase parfois longue et complexe. Ce même type de procédé

[250] On renvoie, pour cette double exigence apparemment contradictoire, à la caractérisation de la langue académique, voir supra p. 160 et suivantes.
[251] On a vu (*supra* p. 156) l'importance du plan de dissertation française (le plus souvent en trois parties) en tant que matrice organisationnelle.

rhétorique est employé afin d'aider le lecteur à repérer ce qu'il doit retenir au sein de longues périodes énumératives :

> Nous avons opté pour une approche ethnolinguistique, dans la mesure où les textes de littérature orale y sont envisagés dans leur contextualisation culturelle et linguistique, dans les conditions de leur actualisation performantielle, dans leur rapport à une tradition et un acquis communautaire [...]. (Cassiopée, p. 713)

C'est ici le motif *dans leur* qui joue le rôle de balise pour le lecteur. Il est, dans ce cas, comparable à la fonction des puces proposées par les logiciels de traitement de texte, qui facilitent la lecture par une organisation graphique et spatiale distincte. La rhétorique permet également d'envoyer des signaux au lecteur, l'avertissant ainsi, avant de lire une assertion, qu'une seconde, plus importante, est à venir :

> Au-delà d'un centrage commun sur le discours et sa matérialité, nous montrons que les chercheurs [...] se fédèrent autour de l'adhésion à un certain nombre de postulats. Le postulat critique est celui qui [...]. (Véga, p. 10)

Ce procédé, communément appelé « mineure/majeure », très utilisé dans les textes argumentatifs, permet d'armer le discours dans la mesure où il renvoie l'argument le plus convaincant ou le plus remarquable en fin de période[252]. Remarquons également le choix de l'imprécision (*un certain nombre*) suscitant l'interrogation chez le lecteur, à laquelle il est répondu immédiatement après. On doit noter, pour terminer, que cette fonction de guidage peut se révéler quelquefois défaillante ou inachevée. C'est ainsi que le lecteur devra probablement parcourir plusieurs fois la phrase suivante avant de s'y orienter :

> La démarche d'ethnolinguistique discursive « appliquée » aux productions orales a fondé l'organisation de la thèse, l'approche des contes en tant que textes/discours selon que les productions sont envisagées dans leur mise en discours ou non – et la méthodologie d'analyse qui a consisté à pointer des phénomènes d'ordre micro-textuel et textuel, comme traces de l'activité discursive, elle-même en relation avec différents paramètres identitaires, situationnels contextuels et systémiques : individus [...], relation sociale, situation interculturelle et interlingue, contexte institutionnel et visée de la transmission, medium oral, ressources disponibles, normes et pratiques, langues et cultures en présence, etc[253]. (Cassiopée, p. 714)

[252] La diffusion de ce procédé dans l'espace francophone et bien au-delà s'explique probablement par ses origines antiques. On peut poser une filiation avec des schémas issus de la culture latine comme *non solum / sed etiam*, des stratégies discursives ou guerrières comme *in cauda venenum* ou la flèche du Parthe.

[253] Il s'agit d'un exemple intéressant d'une littératie doctorale, bien que très développée, touchant ses limites et montrant, par-là, les pratiques scripturales à renforcer. La longueur ou la complexité de la phrase n'est pas en cause : L'auteur de *Tristes tropiques* enchaînait avec brio dans une même phrase jusqu'à sept propositions sur une douzaine de lignes (Lévi-Strauss, 1955 : 63). Les deux auteurs ont simplement des niveaux de littératie différents.

Le guidage du lecteur, quoique d'efficacité inégale, est donc effectif dans ces extraits et s'actualise par des techniques variées : titres et sous-titres, annonces, procédés rhétoriques. Il est complété par un ensemble de choix destinés à insérer le doctorant dans la communauté scientifique visée, choix que l'on peut situer sur les plans énonciatif, pragmatique et stylistique.

7.4.3 Se faire chercheur : je, on, nous ?

Une tendance générale s'observe dans les débuts d'introduction : le discours n'expose que l'objet de l'énonciation (en l'occurrence, le thème de la thèse), tandis que le sujet en semble absent. Les faits présentés paraissent, selon l'expression de Boch (2013:545-546) : « se raconter d'eux-mêmes », et le doctorant n'entre dans son texte qu'à pas feutrés :

- derrière un pronom indéfini : « Si on peut noter un intérêt mutuel [...] » (Véga, p.9, 8ème ligne),
- un adjectif possessif : « notre objectif est d'étudier [...]» (Pégase, p.7, 11ème ligne),
- un impératif : « Notons que [...] » (Sirius, p.1, 11ème ligne),
- une seule fois par le biais d'un pronom personnel sujet : « nous nous intéressons au conte [...] » (Cassiopée, p. 13, 6ème ligne).

Au-delà de ces premières lignes cependant, le *nous* domine en tant que manifestation du sujet épistémique (Boch, 2013). Ce pronom pluriel est donc ressenti comme le plus adéquat à la présentation du sujet cherchant dans ces textes fortement ritualisés. *A contrario*, on peut percevoir une difficulté à se présenter comme chercheur dans l'abondance de tournures impersonnelles et de pronoms indéfinis dans l'introduction de Sirius :

> On pourrait parler de [...]. On les appellera [...]. Il faut trouver [...]. Il paraît impossible de [...]. (Sirius, pp. 1-2).

Sans doute plus assurés et légitimés par leur recherche achevée, les doctorants n'hésitent plus à conclure leur travail en s'affichant dès la première ligne comme chercheurs :

> Nous avons considéré, tout au long de notre thèse [...]. (Pégase, p.547),
>
> Dans le présent travail, nous avons développé [...]. (Sirius, p. 114.),
>
> Dans notre thèse, nous nous sommes proposé [...]. (Cassiopée, p.713).

La conclusion de Véga se détache nettement :

> Je ne souhaite pas reprendre ici [...] (Véga, p. 649).

Le passage du *nous* introductif au *je* conclusif affirme, par le discours, la revendication d'un statut de chercheur assumant, grâce à la thèse terminée et par ce pronom singulier, son originalité.

7.4.4 Employer les verbes du chercheur

Cette revendication se manifeste également par l'emploi délibéré de verbes propres à l'activité de recherche scientifique tels qu'*analyser*, *penser*, ou encore *se référer*. Souvent employés comme noyaux de proposition principale régissant une subordonnée conjonctive, ce qui manifeste l'action du chercheur, ces verbes présentent paradoxalement la caractéristique de ne pas être sémantiquement essentiels à la phrase. Ainsi les énoncés suivants :

> (1) La littérature autour de notre objet de recherche **nous amène à poser l'hypothèse directrice que** ce nouveau discours de reconnaissance de l'altérité se fonde sur une dialectique conflictuelle entre les normes et les valeurs de l'anthropologie et de l'histoire de l'art. (Pégase, p. 8)
>
> (2) Au-delà d'un centrage commun sur le discours et sa matérialité, **nous montrons que** les chercheurs [...] se fédèrent autour de l'adhésion à un certain nombre de postulats. (Véga, p. 10)

pourraient-ils être reformulés, sans changement de leur visée première, comme suit :

> (1') Compte tenu de la littérature autour de notre objet de recherche, ce nouveau discours de reconnaissance de l'altérité se fonderait sur une dialectique conflictuelle [...].
> (2') Au-delà d'un centrage commun sur le discours et sa matérialité, les chercheurs [...] se fédèrent autour de l'adhésion à un certain nombre de postulats.

On relève une nette abondance de ce type de formulations, qu'Olson nomme *lexicalisation de la valeur d'illocution* (1994/1998 : 113), dans les introductions étudiées. Le tableau ci-dessous (Figure 35) les regroupe exhaustivement par auteurs et par principales opérations.

Opérations	Auteurs	Énoncés
Étudier	Pégase	Nous prendrons comme objet les pratiques sémio-discursives [...]. (p. 8) [...] puisque nous travaillons sur une institution publique et culturelle. (p. 9)
	Cassiopée	C'est à la croisée des cultures berbère et française [...] que nous nous intéressons au conte [...]. Le conte est abordé, dans notre recherche par le biais du discours [...]. Les contes sur lesquels porte notre recherche (p. 13) Nous avons choisi de parler du « conte berbère », [...] parce que les contes sur lesquels nous travaillons [...] (p. 14)
Rassembler un corpus	Véga	[...] nous avons sélectionné un certain nombre d'approches [...] (p. 10)
	Cassiopée	Les contes [...] ont fait l'objet d'un recueil dans différentes situations [...]. (p. 11)
Énoncer une problématique	Pégase	[...] notre question principale sera de savoir comment cela se produit [...]. [...] nous nous demanderons si ce musée est interdisciplinaire [...]. (p. 8)
Prendre position, énoncer un choix	Cassiopée	[...] les nominations [...] qui sont adoptées dans notre thèse suivent les recommandations de [...]. Nous utiliserons, pour notre part, les deux appellations [...]. Nous avons choisi de parler du « conte berbère [...]. (p. 14)
	Pégase	Nous prendrons comme objet [...] en nous appuyant sur les concepts et les méthodes des sciences du langage [...]. (p. 8) Nous nous référerons principalement [...] aux discours fonctionnels [...]. Cette guerre idéologique passée, nous pensons qu'il en reste des traces [...]. Notre objet d'étude [...] supposent de recourir à la notion de médiation. (p. 8) Nous nous référerons principalement […] aux discours fonctionnels […]. Nous nous situons [...] dans le paradigme externaliste [...]. Nous distinguons [...] les notions « médiatisation » / « médiation » [...]. Notre approche est sémio-discursive [...]. (p. 9)
	Véga	[...] nous avons pris le parti de présenter ce courant selon trois grands axes [...]. [...] nous avons décidé de faire la part belle aux traductions [...]. (p. 10)
Définir, nommer	Cassiopée	[...] différentes situations de transmission qui se caractérisent par leur double dimension [...]. (p. 13) On peut parler [...] d'une « communauté linguistique [...] ». (p. 14)
	Sirius	[...] on peut en fait [...] classifier [ces expressions] comme « mots composés ». [...] On les appellera expressions semi-figées [...]. Une EN est donc une unité linguistique qui [...]. (p. 1)
	Pégase	[...] un nouveau discours de l'altérité au sein de l'espace public, entendu comme lieu d'activité de co-construction du sens [...]. (p. 9)
Indiquer, signaler	Cassiopée	Précisons que l'intercompréhension est effective à l'intérieur de l'aire tachelhite [...]. Signalons [...] que les nominations [...] suivent les propositions de [...]. (p.14)
	Sirius	Notons que [...] il existe un niveau intermédiaire [...] (p. 1)
	Pégase	On trouve également de sévères critiques à l'encontre de ce musée. (p. 7)
	Véga	Si on peut noter un intérêt mutuel [...] il faut admettre que [...]. (p. 9)
Énoncer un objectif	Sirius	Le principal objectif est de développer un système de reconnaissance et de traduction des EN arabes vers le français pour différents domaines. (p. 3)

	Pégase	Nous proposons [...] de mieux comprendre cette institution. [...] Nous souhaitons donc interroger des discours et des pratiques communicationnelles [...]. En effet, la coexistence de champs et d'acteurs sociaux [...], nous conduit à rechercher des territoires appropriés et défendus [...]. (p. 8) Notre approche [...] vise à dégager des relations ou des signes [...]. (p. 9)
	Véga	Ce travail [...] cherche [...] à introduire les bases d'un courant [...]. Nous avons l'espoir que le présent ouvrage réponde à [...], dans la mesure où son projet est [...] de faire connaître, et donne à lire et à voir [...] les travaux [...]. (p. 9) Nous avons souhaité [...], amener un aspect illustratif, et pas seulement démonstratif. (p. 10) [...] il nous a semblé essentiel de donner un accès direct [...] à ce qui se fait et se publie [...]. (pp. 9-10)
Énoncer une hypothèse	Cassiopée	Nous formulons l'hypothèse que cette activité de transposition laisse des traces à la surface des textes [...]. (p. 15)
	Pégase	La littérature [...] nous amène à poser l'hypothèse directrice que ce nouveau discours [...] se fonde sur une dialectique conflictuelle [...]. (p. 8)
Montrer	Pégase	Nous verrons ainsi que [...] la problématique des rapports disciplinaires [...] sera centrale. (p. 8)
	Véga	[...] nous allons d'abord montrer quelles ont été ses conditions d'émergence [...]. [...], nous montrons [...] comment ce courant est passé de [...]. (p. 9) [...] nous montrons que les chercheurs [...] se fédèrent autour de [...]. (p. 10)

Figure 35 : Énoncés propres à l'activité de recherche dans les introductions de thèses réussies

Ces énoncés, on le voit, rythment les extraits et contribuent à les faire identifier comme textes de recherches. Ils participent d'une mise en discours, qui est aussi mise en scène, de l'activité scientifique, servis en cela par leur valeur illocutoire expositive (Austin, 1970). Cette présentation systématique, permettant à l'auteur de se revendiquer comme pair de la communauté scientifique visée, est complétée par un ensemble de procédés stylistiques d'ordre lexical et rhétorique.

7.4.5 Revêtir l'habit du chercheur

On constate, aux côtés du lexique spécialisé propre à la discipline signalé plus haut, la présence d'autres termes et locutions qui, sans être liés à la langue scientifique, n'appartiennent pas au quotidien du lecteur. Nous en présentons ci-après les plus saillants : « Nous avons l'espoir que », « Pour ce faire » (Véga, p. 9), « Ayant dressé ce premier panorama », « [l]es grands tenants et principes », « faire la part belle », « c'est à dessein » (p. 10) ; « dorénavant », « de sévères critiques », (Pégase, p. 7), « en son sein » (p. 8), « le rôle actif [...] des signes et des artefacts » (p. 9) ; « réitération du presque même », « à notre intention » (Cassiopée, p. 13), « nous avons eu recours à », « l'objet [...] n'est pas vu dans son immuabilité » (p. 713). La récurrence de ces vocables et expressions, qu'on peut qualifier de littéraires ou même de vieillis, témoigne, de la part des auteurs, de ce que l'on qualifiera d'*évitement du parler ordinaire*. Mêlées aux termes scientifiques (« actualisation performantielle », *Ibid*), aux néologismes (« le texte-conte », *Ibid*.), ces tournures rares constituent l'un des éléments lexicaux de cette langue académique qui signale au lecteur la maîtrise de la littératie doctorale. Au-delà de cet aspect seulement lexical, on montrera le style à l'œuvre dans des passages stratégiques de la thèse, essentiellement en ouverture d'introduction et conclusion générale, en analysant quelques passages qui ont retenu notre attention.

> « Objet » textuel, culturel, esthétique et littéraire, éminemment riche et complexe, issu d'une tradition et porteur de la mémoire d'un groupe, de ses préoccupations essentielles mais aussi d'une universalité, transmis dans le temps et l'espace par des voix/voies diverses, réitération du presque même dans le jeu de la variation, produit d'un imaginaire et mise en forme imaginée du monde, le conte n'en finit pas de nous parler du monde et d'engendrer du sens. [...] (Cassiopée, p. 13)

Ces premières lignes de la thèse de Cassiopée frappent par la succession d'appositions détachées organisées autour de trois noyaux (*objet, réitération, produit*) repoussant l'arrivée du substantif *conte* à la fin de la phrase, ce qui vise à intriguer le lecteur, dans un jeu de

caractérisation qui n'est pas sans rappeler celui de l'énigme du sphinx. L'énumération de paradoxes[254] agrémentée de jeux sur les homophonies (voix/voies) nous plonge dans un monde à la fois familier et inconnu où l'auteur, de par son expertise, se pose d'emblée en guide. La visée littéraire de cet incipit ne paraît pas moins évidente chez Véga :

> Je ne souhaite pas reprendre ici, dans cette conclusion, une sorte de résumé des résultats acquis, qui serait probablement artificiel et sans nul doute redondant. En revanche, j'aimerais manifester le sentiment qui m'a accompagnée durant toute l'exploration que j'ai menée : après avoir navigué si longtemps entre deux courants, je ne peux m'empêcher de penser qu'un dialogue est nécessaire (p. 649).

Ce début de conclusion générale, par un ensemble de procédés rhétoriques, tâche de concilier l'expression des choix de l'étudiante, en l'occurrence, une conclusion relativement atypique, l'évitement de positions trop tranchées et la recherche d'une forme d'esthétisme du discours. Les litotes *je ne souhaite pas, j'aimerais, je ne peux m'empêcher de penser*, atténuent l'expression de la volonté tout en suscitant implicitement l'approbation du lecteur. Le rejet de la conclusion traditionnelle est soutenu par la gradation *probablement / sans nul doute*. La métaphore filée du voyage : *l'exploration que j'ai menée / après avoir navigué si longtemps entre deux courants,* évoque efficacement l'ampleur du travail accompli. L'évitement du parler ordinaire se remarque enfin dans des tours vieillis comme *sans nul doute* ou *je ne peux*. Nous voyons donc ici se dessiner quelques-unes des caractéristiques d'un style doctoral, illustrant le concept de langue académique défini *supra* (p. 118).

L'analyse de ces quelques lignes fait ainsi écho avec certains éléments mis au jour dans l'étude des premiers corpus. On retrouve ainsi la présence, dans ces exemples d'écriture doctorale, de formulations qui dénotent une recherche stylistique. Nous y voyons la trace de matrices rhétoriques et stylistiques d'origine littéraire, précédemment mises au jour (voir *supra*, p. 184). Cet aspect de l'écriture de recherche n'est pas sans rappeler les assertions de Dir.2 au sujet de l'existence d'une poéticité de l'écriture doctorale (voir *supra*, p. 208).

Si aucun de ces procédés n'est indispensable à l'élaboration d'une pensée scientifique par le discours, force est de constater qu'ils lui confèrent efficacité et élégance aux yeux du lecteur partageant les mêmes habitus discursifs et, au moins en partie, la même formation scolaire et universitaire. On peut donc postuler que la visée partiellement littéraire du texte doctoral, sans jamais être explicitement demandée, est bien un attendu de la rédaction d'une thèse. Les trois macro-opérations dégagées à l'issue du chapitre 5, et rappelées au début de la présente section,

[254] Presque même/variation, groupe/universalité, imaginaire/mise en forme du monde.

sont donc effectives tout au long des textes analysés. La dimension littéraire, au sens non ornemental du terme souligné par Dir.3 (voir *supra* p. 208), se manifeste en outre dans ces écrits, particulièrement dans les textes-vitrines que sont l'introduction et la conclusion.

7.5 S'approprier les théories : le lieu du scripteur-expert

Lieu par excellence de la polyphonie scientifique, le texte visant à l'exposition des sources théoriques de la thèse, à leur organisation et réappropriation en un discours cohérent et original se prête tout particulièrement à l'analyse des *normes communicatives* observées par l'auteur. Nous montrons que, grâce à la combinaison de différentes modalités d'insertion des références à leurs lectures, les auteurs parviennent à affirmer leur autorité scientifique en assumant leur posture critique. En effet, dans la mesure où ces prises de position, représentent, pour certains directeurs de recherches du laboratoire, des attendus d'une thèse réussie (voir chapitre 6), elles seront particulièrement observées. On s'intéressera, parallèlement, à la gestion de la *cohésion discursive* et de la *progression* au sein du texte, dans la mesure où ces pratiques d'élaboration textuelle permettent de répondre à l'impératif de tout écrit scientifique ou apparenté à la « littérature d'idées », qui est, comme le souligne Adam, d'apporter des éléments nouveaux, c'est-à-dire de réaliser une progression, tout en maintenant un lien clair, une cohésion avec le propos précédent (Adam, 2011). En effet, cette tension s'observe particulièrement dans les passages théoriques appelés à convoquer des sources multiples pour les fondre dans un écrit tendu vers une direction propre.

7.5.1 Ré-agencer les apports théoriques et faire entendre sa voix

Reprenant ici la typologie des pratiques citationnelles de Boch (2013) exposées précédemment (voir *supra*, p. 100), on s'attachera maintenant à repérer les modes de référence au discours d'autrui privilégiés par les auteurs analysés, mais on verra également comment ces modes se combinent, et pour quels résultats. Une attention particulière sera portée, par ailleurs, à la capacité des étudiants à prendre position parmi les différentes théories convoquées, et à adopter une attitude critique à leur égard.

Notons tout d'abord que l'ensemble des références bibliographiques présentes dans ce corpus 3 suit la norme dite « auteur-date »[255], renvoyant le lecteur à la bibliographie en fin de travail. Contrairement aux pratiques circulant en sciences formelles et de laboratoires ou en sciences de la vie et de la santé[256], on préconise en sciences humaines et sociales des renvois identifiant les auteurs, et permettant au lecteur de situer les ouvrages dans le temps, en s'appuyant occasionnellement sur des citations textuelles. Au sein de ces pratiques, des modes de références variés se rencontrent dans le corpus. On remarque d'emblée la prédilection de Sirius pour la reformulation, son emploi occasionnel de l'évocation et son évitement marqué de la citation directe.

> La définition de (Chinchot, 1998) et (Poibeau, 2003)[257] considère une EN comme un nom propre appartenant à un ensemble restreint. […] Autres travaux [sic] ((Weissenbacher, 2003), (Rangel Vicente, 2005), (Enjalbert, 2005)) ont ajouté au critère de référence le critère de l'unicité » (Sirius : 7).

On interprète la prédominance de cette pratique propre au TAL comme la marque d'une parenté scientifique avec les sciences formelles, comme l'informatique ou les mathématiques, dont cette discipline est épistémologiquement proche. À l'opposé, le texte de Véga se caractérise visuellement par l'abondance de citations autonomes relativement longues et détachées du corps du texte[258]. Ce parti pris, revendiqué dès l'introduction générale, s'explique par l'objectif affiché de « donner à lire » au public francophone des textes généralement non traduits. En dehors de ces deux situations, les extraits sélectionnés semblent conjuguer les modes de renvois selon des schémas récurrents dont on présente maintenant les plus saillants[259].

[255] Sur le modèle : « Auteur, date : page ».
[256] La norme Vancouver, par exemple, permet de renvoyer à un texte par un simple numéro. On se focalise ainsi sur l'apport scientifique plutôt que sur l'auteur lui-même ou son contexte.
[257] L'usage atypique des parenthèses s'explique probablement par une maîtrise incomplète de l'insertion des références par un logiciel spécialisé comme *Zotero* ou *Endnote*.
[258] Il semble inutile d'en présenter ici un exemple, tant cette pratique saute aux yeux à la simple consultation de l'extrait.
[259] Par commodité, on symbolisera les modes de renvoi par une initiale : E (évocation), R (reformulation), I (îlot citationnel), et A (citation autonome).

- **R→I**[260] : Ce binôme fonctionne par une relation de type *affirmation→illustration/étayage*, c'est-à-dire que les îlots citationnels développent et aident à comprendre le propos souvent succinct de la reformulation. Exemple :

> LEVI-STRAUSS, [...] a souligné lui aussi la complexité des rapports entre langage et culture. Pour lui, le langage est à la fois « un *produit* de la culture » (elle est le reflet de la culture), « une *partie* de la culture » (il constitue un de ces [sic] éléments), et peut être envisagé comme « *condition* de la culture » [...] (1958 : 78-79). [Cassiopée, 36-37]

- **I→A** : de manière similaire au schéma précédent, la citation autonome vient compléter l'îlot citationnel, dans une relation de type *affirmation→expansion* : l'extrait cité est jugé nécessaire à la compréhension fine de ce qui précède. Exemple :

> [Guilhaumou] propose de procéder à un « travail de généralisation » qui donne « une cohérence à un ensemble de résultats historico-discursifs » (Guilhaumou 2006 : 28), il s'agit de :
>
> > considérer une modalité essentielle de l'événementialité, sa donation linguistique. [...] (Guilhaumou 2006 : 35-36). [Pégase, 104]

- **R→A** : la citation autonome prend ici davantage une fonction illustrative, cohérente avec l'objectif de transmission que l'auteure s'est donné. Exemple :

> R. Fowler *et alii* se défendent d'avoir cherché des textes avec un but en tête et affirment qu'ils ont les trouvés [sic] par hasard [...], et que c'est seulement dans un deuxième temps qu'ils les ont exploités pour l'analyse :
>
> > We did not go in search of the two texts analysed in this chapter; [...] (FOWLER, et al., 1979 :44) [Véga ,47]

Ces trois combinaisons procèdent, on le voit, d'une même démarche, qui est de faciliter la lecture d'un passage quelque peu obscur ou abstrait par un développement ou une illustration, tout en fournissant au lecteur des gages d'une compréhension correcte des textes sources en s'appuyant sur les propos des auteurs[261]. On relève cependant quelques procédés plus complexes.

- **E→R→I→A** : Conduisant de la surface aux profondeurs d'un travail conceptuel, ce schéma en entonnoir permet une présentation fine et rapide d'une théorie, si complexe soit-elle. Exemple :

> En ce qui nous concerne nous appréhendons le travail de la mémoire cognitivo-discursive (Paveau 2006) dans un dispositif événementiel (Guilhaumou 2006) [...]. Nous articulons cette approche à la conception du discours social de Marc Angenot (1989). [...] Angenot a cherché à voir comment les théories se sont posées et opposées. [...] Pour Angenot, [le discours social] est "un objet composé, [...] où opèrent des

[260] La flèche symbolise un lien de type « est complété par ».

[261] On peut voir dans cette stratégie une trace de l'exigence scolaire française, dans des exercices comme le commentaire de textes littéraires, de toujours appuyer les interprétations par une citation littérale.

> tendances hégémoniques et des lois tacites" (Angenot 1988 :86). Le but du chercheur est alors d'identifier des récurrences cognitives qui transcendent la division des discours, ce qu'il nomme l'hégémonie :
>
> Je n'appelle pas 'hégémonie' l'ensemble des schémas discursifs [...] (Angenot 2006).
>
> (Pégase, 106)

- **R-R-R-R…** Ce type de procédé, condensant en quelques paragraphes de nombreuses lectures, se caractérise par sa forte densité de contenu théorique. Les reformulations se succèdent en mettant au jour une construction idéelle ou une évolution, mais sans nécessairement se compléter. Un haut niveau d'écriture de recherche est nécessaire à la rédaction d'un passage comme celui qui suit[262], tant il est difficile de concilier précision conceptuelle, concision et lisibilité, tout en démêlant l'écheveau des courants théoriques entre filiations, élargissements et antagonismes :

> la question centrale à laquelle tente de répondre l'ethnolinguistique est évidemment celle du lien entre la langue et la culture.
> Pour [Humboldt], il existe un esprit de la langue, à travers lequel on peut retrouver la façon de penser d'un peuple. [...]
> Boas [...] s'inspire des idées de Humboldt et pose les bases du relativisme linguistique. Il met en évidence le particularisme de chaque culture et de chaque langue [...].
> Sapir, étudiant de Boas, est considéré comme le premier ethnolinguiste à part entière [...]. Selon lui, le chercheur doit non seulement considérer la langue comme un objet privilégié de l'anthropologie, [...] mais il doit aussi étudier la culture comme une langue. En opposition avec les conceptions substantialistes de la culture, il définit cette dernière comme un ensemble de significations mises en œuvre dans les interactions individuelles. [Cassiopée : 35-36]

On voit donc se profiler dans ce corpus **un ensemble de pratiques citationnelles combinées formant une boîte à outils**, laquelle permet au chercheur d'**employer les renvois en fonction de ses visées** : illustration, condensation, manifestation d'appropriation théorique, ou justification de choix. Ces pratiques référentielles, permettant de dessiner l'espace conceptuel dans lequel se déploiera la recherche, devraient, selon les directeurs de recherches (voir chapitre 6), conduire à une prise de position claire quant aux travaux cités, par le biais d'une posture critique assumée. On fera appel aux outils créés par Coffin (2009), et adaptés au contexte francophone (voir *supra*, p. 101), pour comprendre dans quelle mesure les extraits sélectionnés répondent à ces attentes. Le tableau suivant (Figure 36) reprend de façon non exhaustive quelques exemples des postures repérées face aux auteurs cités.

[262] On verra d'ailleurs par la suite que ce passage lui-même n'est pas exempt d'imperfections rédactionnelles.

Degré d'engagement	Énoncés
Admettre	**1**-La définition de (Chinchor, 1998) et (Poibeau, 2003) considère une EN comme [...]. [Sirius, 7] **2**-Contrairement à la première définition, celle de (Le Meur et al., 2004) [...] exige la présence d'un domaine pour parler d'une EN. [idem] **3**-[Ces travaux] considèrent que le fait qu'une entité est référentielle n'est pas une condition suffisante pour parler d'une EN. [idem] **4**-Sarfati définit le sens commun comme « l'ensemble des représentations [...]. La compétence topique relève d'une « arrière-plan topique [...] » [Pégase, 104]. **5**-[Paveau] définit donc le discours comme un ensemble de cadres [...]. [Pégase, 105] **6**-Certaines autres occurrences du terme « discours » dans FOWLER *et al*. (1979 :97) font [...] mention de « types particuliers de discours » [...], listant comme tels des arrêtés de tribunaux [...]. [Véga, 44] **7**-Selon [Sapir], le chercheur doit [...] étudier la culture comme une langue. [Cassiopée, 36] **8**-L'hypothèse « Sapir-Whorf » [...] a orienté toute une série de recherches sur l'influence qu'exerce la langue sur le système de représentations d'un peuple. [idem]
Approuver	**9**-Ce programme configurationnel est selon nous compatible avec la théorie des prédiscours de Marie-Anne Paveau (2006). [Pégase, 104] **10**-Paveau montre l'articulation entre prédiscours et discours : [...]. [idem] **11**-Trois types d'observables sont proposés [...] dans lesquels nous rapportons uniquement les exemples [...] que nous repérerons dans nos analyses. [Pégase, 105] **12**-Angenot [...] dégage l'équivoque ou le flou sémantique lorsqu'ils sont dotés d'une « charge idéologique » variable. Nous verrons que la formule « arts premiers » a ce caractère équivoque [...]. [Pégase, 107] **13**-La *Critical Linguistics* est ainsi la première discipline à remettre en cause la conception du langage [...]. [Véga, 42] **14**-[...] Roger Fowler nous éclaire sur la relation entre « texte » et « discours » [...] et justifie ainsi indirectement l'établissement de la [CL] [...]. [Véga, 45] **15**-[Boas] est le premier, [...] à avoir montré la nécessité [...] [Cassiopée, 36] **16**-Hymes et Gumperz se sont attachés à démontrer la dimension actionnelle du langage et le caractère social de toute activité langagière. [Cassiopée, 37] **17**-Nous reviendrons sur la notion de performance, centrale pour notre travail [...], et nous verrons [...] que nous nous inscrivons en partie dans la continuité de ces travaux. [idem]

Figure 36 : Types de prise de position par rapport aux sources citées dans les passages théoriques du corpus 3

Remarquons d'emblée, tout en gardant à l'esprit la limitation à quelques pages d'un vaste travail opérée par cette sélection d'extraits, l'absence des postures de distanciation et de contestation. Deux attitudes peuvent l'expliquer : soit les auteurs, par économie, préfèrent ne présenter que les travaux appelés à soutenir à des degrés divers leurs positions théoriques et évacuent ainsi les points de vue contradictoires, soit ils répugnent à ouvrir leur travail à une forme de polémique qui, peut-être, leur semble peu souhaitable étant donné leur statut d'apprenti-chercheur. On trouve un exemple de cette absence de posture critique chez Sirius, qui conclut la présentation d'un ensemble de définitions d'un même concept, dont certaines semblent divergentes, en énonçant sobrement :

> Les définitions présentées ci-dessus influencent directement les travaux de catégorisation des EN, objet du paragraphe suivant. (Sirius, p. 8).

À l'inverse, Véga n'hésite pas souligner les limites d'un travail qu'elle semble approuver par ailleurs :

> Il y a cependant un paradoxe car le terme même de *discours*, s'il est utilisé largement dans l'ouvrage [...], ne fait, à aucun moment, l'objet d'une définition (Véga, p. 42, soulignement de l'auteure).

Les énoncés de type *admettre*, les plus abondants dans le corpus, (1 à 8), illustrent bien la posture de retrait adoptée par les auteurs face aux points de vue cités. On peut l'expliquer par l'avantage qu'elle apporte aux auteurs. Elle permet en effet, comme le remarquent Hu et Wang (2013), de s'abstenir de toute évaluation de la portée des idées convoquées, et laisse par conséquent le champ libre à des voix divergentes ou contraires, ce qui facilite la réorientation ultérieure du texte. Les marques d'approbation contraignent davantage les scripteurs, elles sont donc moins nombreuses. On constate qu'elles sont introduites de trois façons différentes :

- par des verbes impliquant l'adhésion de l'auteur comme *montrer*, *prouver*, *démontrer* (9, 10, 14, 16),
- en indiquant le choix d'adopter dans la suite de la thèse un outil ou un point de vue théorique (11 et 12),
- ou en présentant une idée ou une conception comme pionnière (13 et 15).

Le lecteur est ainsi implicitement amené à prendre conscience du cadre théorique du travail de recherche, progressivement dessiné. On observe donc la présence, dans ces extraits, d'une attitude critique réelle, quoique feutrée et inégalement répartie entre les auteurs.

7.5.2 Avancer sans se disperser : gérer la progression textuelle

La confrontation de pensées parfois éloignées, issues de contextes scientifiques variés, nécessite par ailleurs une maîtrise de la tension entre apport d'éléments nouveaux et maintien d'une unité de sens dans le propos. On se bornera ici à l'analyse de quelques passages illustrant les principales tendances constatées :

> Certaines autres occurrences du terme « discours » dans FOWLER *et al*. (1979 : 97) font quant à elles mention de « types particuliers de discours » [...].
>
> Selon ces différents types d'occurrences, le discours chez FOWLER *et al*. (1979) est en fait une production linguistique cohérente et structurée, énoncée par un locuteur appartenant à une société spécifique et à un groupe social spécifique. Le matériau linguistique qui la constitue est le reflet des circonstances dans lesquelles elle a été produite : ses composants sont choisis, entre autres, « sur la base des idéologies » et de la situation sociale d'énonciation (sinon, il n'y aurait pas de styles de discours et de discours spécifique à des institutions) [Véga, 44, soulignement de l'auteure].

Dans le second paragraphe, la progression est assurée par l'apport de quatre rhèmes : *une production linguistique*, *le matériau linguistique*, *le reflet des circonstances*, *les composants* [de la production]. On remarque que le deuxième rhème est thématisé[263], ce qui permet la fusion de deux propositions en une seule, renforçant ainsi la concision de la phrase. Le dernier rhème, enfin, est thématisé par l'ellipse du thème attendu, que marquent les deux points présentatifs[264]. La cohésion du passage, quant à elle, est réalisée par les anaphores pronominales ou adjectivales : « [...] une production linguistique [...] qui **la** constitue [...] dans lesquelles **elle** a été produite [...] **ses** composants [...] ». L'ensemble réussit à conjoindre ajouts de propos et rappels du thème de départ, tout en demeurant lisible et concis. Si une telle gestion de la tension textuelle entre progression et cohésion s'observe dans la plupart des pages analysées, on rencontre des passages moins assurés à ce niveau :

> Humboldt a émis un certain nombre d'idées de base, qui ont alimenté la réflexion ethnolinguistique. Pour ce dernier, il existe un esprit de la langue, à travers lequel on peut retrouver la façon de penser d'un peuple. Chaque langue renfermerait une vision du monde irréductible, une créativité et un style propre. Elle permettrait l'expression d'une conception du monde, par le biais d'un codage particulier : le filtre de la construction grammaticale. La langue organise le monde environnant, selon des catégories qui lui sont particulières. Il en est ainsi de la

[263] Comparer avec * « *cette production linguistique est constituée par un matériau…* »
[264] Comparer avec * « *Ces circonstances sont que les composants sont choisis…* »

> catégorie du genre, des pronoms (dont la distribution diffère d'une langue à l'autre), du temps, de l'espace, etc. [...] [Cassiopée, 35].

Les rhèmes apportent des éléments nouveaux et aisément identifiables : *un certain nombre d'idées*, *un esprit de la langue*, *une vision du monde*, *une conception du monde*. Cependant, si les reprises anaphoriques permettent, dans un premier temps, de suivre la pensée de l'auteure (*Humboldt → Ce dernier*), la chaîne référentielle déployée à partir du terme *langue* est quelque peu discontinue : *un esprit de la langue → chaque langue → elle → la langue*. L'infidélité des anaphores (Adam, 2011 : 105), qu'elle soit sémantique : *esprit de la langue / langue*, grammaticale : *chaque langue / elle*, ou par manque de liage : *elle / la langue* (**cette langue* aurait créé un lien plus clair), gêne la lecture et parfois la compréhension. Il n'est pas tout à fait sûr, en effet, que le thème de « La langue organise le monde [...] » soit une reprise du thème de « Elle permettrait l'expression d'une conception [...] » précédent. Un flottement s'ensuit entre le discours et sa valeur d'illocution, qui peut amener le lecteur à reprendre le passage afin de déterminer cette valeur. Une progression textuelle claire représente donc un enjeu stratégique, et les passages analysés en montrent à la fois l'importance et la difficulté.

7.5.3 Des opérations d'une complexité croissante

Les normes communicatives de l'écrit de recherche facilitent donc l'insertion du discours d'autrui dans les extraits analysés, et les variations dans leur observation peuvent s'expliquer par la quantité de texte rédigé (rappelons les 800 pages de Cassiopée, dont près de 200 traitant de questions théoriques). Les passages théoriques réussis sont caractérisés par **le maniement combiné de plusieurs modes de renvoi aux sources** en fonction des intentions des auteurs (la « boîte à outils »), **en adéquation avec les pratiques circulant dans la communauté scientifique visée**, permettant l'affirmation **d'un minimum d'attitude critique** vis-à-vis des courants théoriques convoqués, au moyen **d'énoncés dynamiques et cohésifs**. Avant d'étudier des passages consacrés aux analyses de corpus et à la présentation de leurs résultats, on terminera ce sous-chapitre par une synthèse des principales opérations repérées dans les extraits (Figure 37), classées par types d'objets sur lesquels ils se focalisent, ce qui permet de mettre au jour leurs différents degrés de complexité, et de dessiner progressivement une posture d'auteur que nous proposons de nommer *scripteur-expert*.

Opération	Centration sur	Exemples
Caractériser une pensée	Un auteur	Le programme de recherche de Guilhaumou en analyse de discours se situe du côté de l'histoire, il a recours à une démarche « configurationnelle » qui étudie un événement au sein d'un dispositif fait de trois déclinaisons : [...] [Pégase, 104]
Comparer plusieurs acceptions ou définitions	Un concept, une notion	La définition de [...] considère une EN comme [...]. Contrairement à la première définition, celle de [...]. Le troisième est bien plus large. [Sirius, 7]
Définir un concept (en s'appuyant sur plusieurs auteurs)		En réaction à l'approche de Chomsky, pour qui la fonction langagière est donnée comme autonome, [...] HYMES, en particulier, montre que la compétence langagière ne peut se réduire à ses seules composantes grammaticales et lexicales et qu'elle est fondamentalement une « compétence de communication [...] » [Cassiopée, 37]
Définir l'acception d'un concept non définie par son auteur		[...] **le discours chez FOWLER *et al*. [...] est en fait une production linguistique cohérente et structurée, énoncée par un locuteur appartenant à une société spécifique et à un groupe social spécifique.** [Véga, 44, soulignement de l'auteure]
Caractériser une approche	Une discipline ou une méthode	L'ethnolinguistique se caractérise par son interdisciplinarité et par le flou qui règne parfois pour délimiter son domaine, [...]. Nous allons tâcher d'y voir plus clair [...] et d'en montrer la cohérence [...] en exposant son développement, ses assises théoriques [...]. [Cassiopée, 35]
Rapprocher différentes théories pour construire sa propre approche	Un outil / une approche théorique original(e)	En ce qui nous concerne, nous appréhendons le travail de la mémoire cognitivo-discursive (Paveau 2006) dans un dispositif événementiel (Guilhaumou 2006) [...]. Nous articulons cette approche à la conception du discours social de Marc Angenot (1989). [Pégase, 106]

Figure 37 : Typologie des opérations réalisées dans les passages théoriques analysés

7.6 Deux grandes familles analytiques

Contrairement aux passages théoriques, les chapitres de thèse consacrés à la mise en œuvre des outils théoriques et méthodologiques afin de répondre à la problématique initiale, généralement par l'analyse d'un corpus, ne font pas l'objet de normes précises, ni sur le plan formel[265], ni organisationnel[266]. Ce moment essentiel de la recherche, dont il constitue l'aboutissement, n'est pas évoqué par les textes de guidage (chapitre 5) ni par les directeurs de thèse lors des entretiens réalisés (chapitre 6). On peut penser, s'agissant d'une étape de fin de parcours où le doctorant a acquis une certaine autonomie, qu'il est d'usage de lui laisser une certaine latitude dans la présentation de ses analyses et de ses résultats. Cela ne signifie pourtant pas, selon nous, que de telles normes n'existent pas, et le présent travail de radiographie des thèses choisies trouve ainsi dans ces non-dits toute sa justification. On montre, dans un premier temps, que les auteurs s'inscrivent dans deux grands courants de mise en discours de leurs analyses. On verra ensuite qu'au moment de présenter leurs résultats, les chercheurs remettent en question certains attendus relatifs à la modalisation des énoncés dans ce contexte.

7.6.1 Pourquoi les auteurs font ce qu'ils font

Le caractère nécessairement parcellaire des passages étudiés ici, tirés de longues séquences analytiques, rend souhaitable une rapide contextualisation de ces extraits, permettant de les situer dans une démarche d'ensemble et d'en comprendre la logique.

Sirius, après avoir présenté les phases de l'élaboration d'un outil de traduction automatique des entités nominales de l'arabe vers le français, commence dans le sous-chapitre *Expérimentation de la phase de reconnaissance* le test de cet outil sur un corpus de textes issus du domaine sportif. Véga, quant à elle, analyse dans *Explorer la sphère publique* les travaux d'une équipe britannique sur la « construction discursive de l'identité nationale en Autriche ». Elle tente de comprendre dans quelle mesure ces chercheurs emploient leurs outils scientifiques dans le but d'intervenir dans les questions politiques et sociales de leur temps, et comment ils s'y prennent. Cet ancrage dans l'actualité la rapproche de Pégase, qui mobilise des outils sémiolinguistiques

[265] Modes d'insertion de fragments du corpus, modes de renvoi à celui-ci.
[266] Nécessité de phases de présentation/description, d'analyse, et d'interprétation, ordre de présentation de ces phases.

afin de mettre au jour les stratégies de communication d'un musée parisien par l'analyse d'un corpus d'affiches récentes (*Contraste chromatique des titres*). Enfin, Cassiopée, étudiant les « ruptures de la "ligne" narrative » dans les contes recueillis, tente de comprendre le sens et la fonction des hésitations des locuteurs au moment de nommer un élément de leur récit (*Nomination incertaine*). Ces éléments de contexte étant posés, on se penchera à présent sur la manière dont ces analyses sont conduites, en adoptant une démarche caractérisant les investigations une à une, respectant la singularité de chaque chercheur. Afin de simplifier la lecture de cette analyse, les textes des auteurs seront décomposés au moyen de tableaux synoptiques mettant en évidence les étapes des investigations.

7.6.2 Une démarche majoritaire de type inductif

Cassiopée (496-497), cherchant à expliquer les difficultés d'expression de ses interlocuteurs, procède selon une méthode en quatre temps. Après avoir rappelé le résultat de sa précédente analyse, elle avance une première intuition susceptible d'expliquer ce phénomène (Figure 38) :

Opérations	**Énoncés**	**Code[267]**
Intuition	La mention de la difficulté à nommer **peut par ailleurs s'apparenter davantage à une incertitude** de la part du locuteur, **le terme** semble être disponible mais il **est soumis à vérification**,	
Confrontation à un fragment	ainsi dans « le… le garçon, comment on appelle… comment on appelle… c'est la mule ? - Oui, la mule » (A3)	F1
Énoncé d'une interprétation	Ici, et pour l'ensemble des difficultés de ce type, **la nomination appelle une validation** de la part de l'interlocuteur, **la sollicitation est bien réelle**.	I1

Figure 38 : Cassiopée, première phase d'analyse de corpus

Cette première interprétation du phénomène (I1), issue de la confrontation à un exemple simple, est, dans un deuxième temps, testée sur deux exemples plus complexes (F2 et F3), ce qui apparaît dans la Figure 39 :

Opérations	**Énoncés**	**Code**
Confrontation de I1 à deux autres fragments	Nous retrouvons le même procédé de mise en scène d'un procès de nomination incertaine et de sollicitation de l'interlocuteur dans les exemples suivants :	
Fragment 2	« Elle les a mis dans des sortes de… comment on appelle les trucs là… des jarres, non ? - Oui » (A3)	F2
Fragment 3	et « Heu… ils lui ont mis quelque chose euh… comment on dit quelque chose qui a… allumé comme du charbon, allumé en braise, non ? - Oui, oui, des braises, oui » (A3).	F3

[267] Les codes, correspondant à une opération, permettent de référer à celle-ci quand elle est réutilisée dans une opération ultérieure ou dans nos analyses. F = fragment, I = interprétation, C= confirmation. Nos soulignements indiquent les passages caractéristiques de chaque opération.

Analyse de F2 + confirmation de I1	Dans le premier exemple, le procès de nomination apparaît véritablement comme une progression, il débute par une mention de flouification (« des sortes de… ») que le locuteur suspend, puis par une mention méta-énonciative accompagnée d'un mot hyper-générique (« comment on appelle les trucs là… ») et enfin par **la nomination elle-même que le locuteur soumet à vérification par une question** (« Non ? »).	C-I1-1
Analyse de F3 + confirmation de I1	Dans le second exemple, on retrouve la présence à deux reprises d'un mot hyper-générique (« quelque chose ») que le locuteur utilise pour proposer une définition du syntagme problématique, **définition** suite à laquelle il nous propose une formulation, **là aussi soumise à l'approbation de l'interlocuteur**.	C-I1-2

Figure 39 : Cassiopée, deuxième phase des analyses de corpus

Les deux analyses aboutissent à la confirmation de l'hypothèse, dont la validité se trouve ainsi renforcée. L'auteure opère alors une troisième confrontation, relative à un cas problématique (F4), qui est l'occasion de partager ses doutes avec le lecteur (Figure 40) :

Opérations	**Énoncés**	**Code**
I1 confrontée à un dernier fragment + doute	Nous donnerons encore un exemple, dans lequel nous retrouvons les signaux de difficulté déjà mentionnés (gloses et hésitations) mais pour lequel **il n'est pas aisé de dire si le signal est réellement celui d'un manque**, qui appellerait une complétion de la part de l'interlocuteur :	
Fragment 4	« Elle s'est... bon, comment dire… elle... se... elle se met en larmes. - Oui. Elle se met à pleurer, hum. - Elle se met à pleurer et tout ça et… et… quand il... il est venu, ben les pièces sont plein [accentué et lent] d'eau. Ses larmes c'est... ce sont ses larmes » (E4).	F4
Analyse + interprétation de F4	La formulation que nous proposons ensuite « elle se met à pleurer », n'est pas celle que la locutrice cherchait, ce qui apparaît à la fin de l'exemple cité. **Il nous semble que la conteuse voulait que le terme « larmes » soit présent**, de façon à ce que l'on comprenne bien que ce sont les larmes de la jeune femme qui ont rempli la pièce d'eau. Et en ce sens **la formulation qu'elle propose correspond à cette volonté**, mais le syntagme « se mettre en larmes » n'est pas d'usage courant, **c'est pourquoi** elle le fait précéder de la mention « comment dire » qui marque une mise à distance de la nomination	
Affinement de I1	ce qui n'empêche pas que **l'on ait affaire à une véritable recherche d'une formulation la plus adéquate possible** de la part de la locutrice et **c'est en ce sens qu'il y a difficulté.**	I1-bis

Figure 40 : Cassiopée, troisième phase des analyses de corpus

L'interprétation initiale, reformulée et précisée, s'oriente maintenant vers une incertitude due à une réflexion d'ordre métalinguistique de la part de la conteuse. L'auteure souhaite alors, dans un dernier temps, étayer cette interprétation par deux apports théoriques (Figure 41) :

Opération	Énoncés	Code
Éclairages théoriques de I1-bis	**Pour GÜLICH**, une mention comme « comment dire » qui relève d'une forme stéréotypée de ce que l'auteure appelle les « EEC » (énoncés évaluatifs/commentatifs) témoigne d'un niveau élevé de compétence linguistique du locuteur dans la langue cible : en effet, « plus on maîtrise la langue, plus on est capable de faire des évaluations et des commentaires métadiscursifs » (1986 b : 236). **LÜDI signale quant à lui**, que ces formes sont des « trace[s] précieuse[s] du contrôle exercé par le locuteur sur sa production » (1982 : 37). Pour ce dernier, il s'agit d' « opérations préventives » qui « visent ouvertement à amener l'interlocuteur à ne pas se formaliser des violations de normes quelconques » (ibidem : 38).	E-th
Apport de E- th à F4 et reformulation de I1-bis	Dans ce sens, **des mentions** telles que « comment dire ? » ou « comment dirais-je» **seraient bien les marques** d'une connaissance de la norme et du degré d'acceptabilité de certains énoncés et bien que nous relevions des indicateurs d'une formulation perturbée, **cette séquence n'apparaît pas comme le signal d'un défaut de compétence** de l'énonciateur **mais de la volonté** de trouver une formulation adéquate, **qui respecterait** ce que nous pourrions appeler la « poéticité » ou le « rythme » au sens de MESCHONNIC (1999) du texte à transmettre.	

Figure 41 : Cassiopée, quatrième phase des analyses de corpus

Cette démarche, ni hypothético-déductive (dans la mesure où l'interprétation est en partie issue du terrain observé), ni empirico-inductive (car les fragments présentés servent à tester l'intuition initiale), semble relever d'un bricolage épistémologique et méthodologique[268] qui pose des questions à un corpus sans s'interdire occasionnellement des détours/retours vers la théorie, et illustre le point de vue de Blanchet sur cette question : « il y a bien sûr des modalités intermédiaires et mixtes de recherche » (2011 : 15).

Le travail de Pégase se rapproche de cette posture, tout en présentant des caractéristiques propres : l'auteure annonce, dans le corpus d'affiches analysé, vouloir « observ[er] un ordre de contraste, ce qui est choisi quantitativement pour faire contraste, [...] et dans quel cas un écart se produit » (p. 295), mais sans énoncer d'intuition préalable. On se focalise ici sur l'étude d'une affiche particulière, représentative à nos yeux de la démarche à l'œuvre dans l'extrait sélectionné (Figure 42) :

[268] Le terme de « bricolage » étant étendu ici au sens noble de « travail original combinant plusieurs techniques », et non pas au sens d'amateurisme.

Opérations		**Énoncés**	**Code**
Description	objectivée	L'affiche *Dogon* est un hapax dans le corpus entier des affiches. En effet, **c'est la seule affiche qui inscrit l'objet devant le titre**. Elle convoque également le sème /nature/, puisque **nous voyons en arrière-plan un paysage esquissé** avec des silhouettes d'arbres de part et d'autre de l'objet,	D.O.
	subjective	qui est **comme en lévitation** au-dessus du sol, projetant sous lui une légère ombre. **L'objet semble s'approcher** jusqu'à dépasser la limite du titre même de l'exposition, **apparaître comme propulsé** de façon surnaturelle.	D.S
Analyse		**Nous pouvons donc retrouver ici**, du point de vue visuel de cette affiche, **le syntagme narratif** : */Afrique (Dogon) + Art (objet valorisé) + Nature (fond)/*.	A
Interprétation		Par l'élément d'action proposé par l'affiche, on peut énoncer : **les « arts d'Afrique/Dogon *sortent* de la nature »** et **considérer cette affiche comme une variation sur les « arts primitifs » ou « arts premiers ».**	I

Figure 42 : Pégase, analyse de corpus

On est ici en présence d'une méthode distincte de celle de Cassiopée, dans la mesure où, à partir d'un questionnement initial, on observe précisément le fragment étudié (D.O.) en assumant la subjectivité et l'implication du chercheur dans son objet de recherche (D.S.), pour décomposer le fragment en unités de sens (A), et aboutir à sa lecture (I). Cet extrait correspond étroitement aux caractéristiques de la méthode empirico-inductive décrites par Blanchet :

> Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse. (Blanchet, 2011 : 16)

On voit donc émerger l'interprétation à partir de l'analyse, elle-même portée par un cadre théorique sous-jacent, décelable dans l'emploi d'outils conceptuels comme *sèmes*, *syntagme narratif*, et dans le repérage d'éléments signifiants dans l'affiche. Ces analyses sont très éloignées méthodologiquement du travail de Véga. On se souvient de l'objectif, affiché dès l'introduction, de « faire connaître, et de donner à lire et à voir de manière accessible les travaux » issus d'un courant de la recherche britannique en sciences du langage. Dans les extraits analysés ici, issus de la troisième partie de la thèse, l'auteure veut montrer

> comment les analystes du discours critiques font de l'analyse de discours : quel type d'études réalisent-ils ? Quels sont les discours qu'ils prennent pour objet ? Quels sont les outils, les théories et les méthodologies qu'ils mettent à l'œuvre pour réaliser leurs analyses ? (Véga, p. 9.)

On voit que la visée du travail est clairement présentative. Il s'agit de montrer *comment* davantage que *pourquoi*. Dans cette perspective transmissive appuyée sur la traduction, Véga (461-462) opère de la façon suivante (Figure 43) :

Présentation d'une recherche	**Énoncés**	**Code**
Types de discours étudiés	Pour étudier la construction de l'identité dans la sphère publique, R. Wodak et son équipe se sont penchés sur **deux grands types de discours** : le discours politique, et le discours médiatique.	
1er discours + corpus	L'étude menée sur **le discours dans l'arène politique** a été faite sur la base d'un corpus comprenant 22 discours d'hommes politiques : des discours commémoratifs, des déclarations politiques et une conférence prononcés en avril et mai 1995.	
Méthodologie	**Adoptant une démarche contrastive, les chercheurs ont comparé** les différentes déclarations des hommes politiques concernés sur un même thème.	
Outils	**La perspective rhétorique** guide l'analyse de la matérialité linguistique :	
Fragment 1	[The researchers] explore how the speeches' rhetorical elements reflected awareness of, and response to, the problem confronting all speeches addressed to the general public, namely, that their audiences comprise different political groups, and are, of course, also potential voters. [...]	F1
Traduction de F1	[Les chercheurs] explorent la manière dont les éléments rhétoriques des allocutions reflètent la prise de conscience du problème auquel sont confrontées toutes les allocutions adressées au grand public - à savoir le fait que leurs auditoires comprennent différents groupes politiques et que ce soit évidemment des électeurs potentiels - et la réponse qui lui est donnée. [...]	

Figure 43 : Véga, analyse de corpus

Ce processus de caractérisation / illustration / traduction opère un ratissage minutieux du corpus, orienté par les objectifs annoncés en introduction, et la traduction joue ici un rôle de médiation (linguistique, mais aussi culturelle et épistémologique) entre le lecteur et les textes sélectionnés. On ne trouve pas de bilan explicite de ces analyses dans le sous-chapitre, et il faut passer une vingtaine de pages pour trouver la conclusion suivante :

> La *Discourse Historical Approach* de Ruth Wodak propose une manière de faire de l'analyse de discours complètement ancrée dans les principes de la Critical Discourse Analysis. Les études que R. Wodak réalise partent d'un problème social qu'elle souhaite explorer. Ce souhait est basé sur le fait qu'elle suppose que son exploration par l'analyse de discours peut contribuer à le résoudre, ou du moins amener des pistes pour sa résolution. La grande force de la *DHA* est de chercher à travailler sur des corpus divers et d'entremêler différentes théories et disciplines au niveau de l'analyse, pour donner un aperçu global des différentes facettes du problème sous investigation. En termes d'outils analytiques, la description en quatre strates du contexte (mentionnée au chapitre 4) est l'une des plus utilisées dans les études en CDA et les stratégies discursives analysées par R. Wodak *et alli* [sic] dans leur étude de la construction de l'identité nationale en Autriche servent de référence. [Véga, extrait hors-corpus]

On est donc bien confronté ici, malgré les différences méthodologiques, à une démarche de type inductif, qui semble communément adoptée dans le domaine des sciences du langage.

7.6.3 Le particularisme du traitement automatique des langues

Il reste à confronter le travail de Sirius à ces premières conclusions. Rappelons que celui-ci s’était donné pour objectif de « développer un système de reconnaissance et de traduction des EN arabes vers le français pour différents domaines » (p. 3). L’analyse du corpus (104-106) par l’outil élaboré se réalise de la manière suivante (Figure 44) :

Opérations	**Énoncés**
Présentation du sous-corpus objet du test	Pour évaluer la phase de reconnaissance, nous avons appliqué notre outil sur **un corpus différent** de celui utilisé lors de l'étude des EN. **Ce corpus est formé de 4000 textes** du domaine du sport environ 94,5Mo **collectés des différents journaux quotidiens** (ex., assabah, alanwar, el chourou9, al ahram) et de wikipédia. **Le corpus contient 180000 EN** appartenant aux différentes catégories du domaine du sport (ex., nom de joueur, nom de sport, terme sportif). De ces EN, **il y a 40000 EN appartenant à la catégorie *Nom de lieu*** (c.-à-d., stade, salle, cité, piscine et complexe).
Présentation de la procédure du test+ justification méthodologique	Ces EN **sont recensées manuellement et à l'aide des requêtes NooJ**. Nous estimons que **cette taille de corpus est assez représentative** du domaine eu égard à la diversité géographique des sources et la diversité des spécialités. **Le corpus obtenu est ensuite nettoyé** en éliminant en particulier les images qu'il peut contenir. Cela permet d'alléger notre corpus et rendre son chargement en mémoire plus rapide pour les différents tests. **Les résultats obtenus sont illustrés** dans la table de concordances de la **Figure 51** générée par la plateforme NooJ.
Synthèse des résultats	**Figure 51.** *Table de Concordances des EN reconnues dans le domaine du sport*
Précisions sur le fonctionnement de l'outil	Comme il est indiqué dans la Figure 51, **la table de concordances contient** les différentes EN reconnues telles que الملعب الأولمبي بالمنزه almal`ab al'uwlimby bilmanzah (Stade olympique elManzeh), ستاد حلب الدولي staade Halab elduwaly (stade international de Alep). Notons **qu'une EN est détectée si** elle vérifie l'un des chemins décrit par le transducteur de la Figure 28 du chapitre 4. En effet, **un transducteur est caractérisé par** un seul nœud de début et plusieurs nœuds de fin. Si plusieurs chemins sont vérifiés, le chemin le plus long est pris par défaut (il s'agit d'une option dans la plateforme NooJ).
Interprétation du sous-corpus par l'outil + synthèse	**Les résultats** de la Figure 51 **sont interprétés par les calculs** de métriques suivantes : la précision, le rappel et la F-mesure (F1). Le Tableau 9 illustre les calculs des métriques obtenus. **Tableau 9**. *Résultats obtenus*
Causes des limites de l'outil	Les valeurs des mesures du Tableau 9 montrent l'existence de **quelques problèmes non résolus. Certains de ces problèmes sont liés à l'absence** de normes pour l'écriture des noms propres (ex. el hamza), **à l'absence de quelques mots** dans les dictionnaires construits (ex., mots provenant du dialecte tunisien), **à la présence des unités** contenant des caractères de décoration «مـلـعـب» **et au manque du blanc** entre deux termes tel que le mot composé «حمام الأنف.» Ceci provoque un silence. **D'autres problèmes sont liés à des concepts spécifiques** à la langue arabe comme la métaphore. Par exemple, nous pouvons trouver dans un texte une EN composée d'un mot déclencheur appartenant au domaine du sport suivi d'un nom d'une personne célèbre suivi d'une ville tel que ملعب الأسد بسوريا *mal`ab al'asad bisuwriya* stade el Assad à Syrie. Le contexte dans lequel est apparu cette EN n'a pas l'objectif de citer un nom de stade mais de montrer les compétences du roi el Assad dans le sujet cité. **Ce genre de problèmes est rare mais cause du bruit.**

Figure 44 : Sirius, analyse de corpus

On remarque d'emblée les dimensions de ce sous-corpus (4000 textes, 94,5 Mo, 40000 EN analysées), son absence de contextualisation, symptomatiques d'une approche quantitative du terrain de recherche, son analyse essentiellement par le biais d'un outil numérique. Bien que prenant le langage comme objet, cette étude semble adopter des ancrages épistémologiques éloignés des trois précédentes. Plus encore, c'est la technicité de la procédure (*recenser, nettoyer, éliminer, alléger, charger*), tout entière orientée vers le traitement du corpus par la machine, qui lui donne sa singularité. Le point d'orgue de l'expérience est l'interprétation informatique des résultats, le chercheur n'intervenant qu'en second lieu pour expliquer les dysfonctionnements de son outil. Cette démarche descendante (la réalité empirique est examinée afin de valider ou non une construction issue de la théorie) de type hypothético-déductif nous fait voir la recherche en TAL comme un domaine scientifique apparenté aux sciences formelles sur le plan épistémologique et méthodologique, bien qu'appartenant aux sciences humaines par son objet.

Les analyses de corpus et leur présentation peuvent donc se répartir en deux ensembles. Les travaux en analyse du/des discours, sémiotique ou ethnolinguistique privilégient une approche fondée sur la compréhension et la contextualisation de la réalité empirique, éclairée par des allers et retours théoriques, et sont ainsi nettement situés du côté des pratiques de recherche circulant en sciences humaines et sociales. De façon plus cartésienne, le traitement automatique des langues ne semble pas envisager l'émergence de la connaissance à partir de l'observation du corpus, mais au contraire lui assigner un simple rôle d'(in)validation des hypothèses élaborées en amont de l'expérience, ce qui rapproche ce domaine scientifique des sciences formelles et de laboratoire.

7.6.4 Annoncer ses résultats

On peut se demander si ces deux postures énoncent les résultats de la recherche de la même manière, ou si l'une tend à les modaliser davantage. Un relevé non exhaustif des formulations les plus saillantes donne la répartition suivante (Figure 45) :

Types d'énoncés	**Traitement automatique des langues**	**Sémiotique, analyse de/des discours, ethnolinguistique**
Non modalisés	Certains de ces problèmes sont liés à l'absence de normes pour l'écriture des noms propres [...], à l'absence de quelques mots dans les dictionnaires [...] et au manque du blanc entre deux termes [...]. D'autres problèmes sont liés à des concepts spécifiques à la langue arabe comme la métaphore. (Sirius, 206)	-Ces visuels n'exploitent donc pas la rhétorique de l'objet. (Pégase, 297) -Par ces rapprochements formels, l'affiche réduit la distance entre les collections et le regardeur. Le visiteur est sollicité dans son rôle de contemplateur [...] (*Ibid*., 298) -[...], ce qui n'empêche pas que l'on ait affaire à une véritable recherche d'une formulation [...], et c'est en ce sens qu'il y a difficulté. (Cassiopée, 496) -[...] les chercheurs ont comparé les différentes déclarations des hommes politiques [...]. La perspective rhétorique guide l'analyse de la matérialité linguistique : [...] (Véga, 461) -Les résultats de l'étude sur la sphère politique montrent que la nation autrichienne, [...] n'est que très rarement abordée en tant que sujet directement. [...] La manière de la considérer [...] est par contre complètement reliée au contexte d'occurrence [...]. (*Ibid*., 463)
Modalisés		-La mention de la difficulté à nommer peut par ailleurs s'apparenter davantage à une incertitude de la part du locuteur [...] (Cassiopée, 496) -Dans le premier exemple, le procès de nomination apparaît véritablement comme une progression [...] (*Ibid*.) -Il nous semble que la conteuse voulait que le terme « larmes » soit présent [...]. (*Ibid*.) -Dans ce sens, des mentions comme « comment dire » [...] seraient bien les marques d'une connaissance de la norme [...] et [...] cette séquence n'apparaît pas comme le signal d'un défaut de compétence [...] mais de la volonté de trouver une formulation [...] qui respecterait [...] la « poéticité » […]. (*Ibid*., 497) -[...] un examen global montre une grande diversité chromatique [...] renvoyant selon nous à la diversité culturelle ; (Pégase, 295) -On peut interpréter cette ombre comme métonymique [...] (*Ibid*., 297) -Globalement, la tension [...] suggère une proximité visuelle [...] de l'objet avec le regardeur. [...] la mise en exergue des yeux ou de leur forme [...] semble convoquer le regard ou l'observation. (*Ibid*., 298) -Par l'élément d'action proposé par l'affiche on peut énoncer [...], et considérer cette affiche comme [...] (*Ibid*.)

Figure 45 : Marques de modalisation dans les analyses de corpus

(Sirius, Véga, Pégase, Cassiopée)

La distinction méthodologique opposant le T.A.L. aux autres domaines ne recoupe pas l'opposition entre énoncés modalisés et non modalisés. Si ni Sirius, ni Véga, n'entourent leurs assertions d'une forme de prudence discursive, ce qui peut être compris comme une marque de confiance envers la fiabilité de leurs assertions, Pégase et Cassiopée oscillent entre les deux modalités. Il est vrai que ces deux auteures doivent interpréter des phénomènes parfois polysémiques et complexes, ce qui rend leurs conclusions plus sujettes à caution. Modaliser l'exposition des résultats de la recherche n'est donc pas une pratique systématique en sciences du langage, tant cette posture est relative au sous-champ disciplinaire de la thèse mais aussi au type de corpus analysé.

7.6.5 Des lieux où se rend visible la barre épistémologique

Notre constat de départ, relatif au peu de normes explicites quant à la rédaction et à la présentation des analyses dans une thèse en sciences humaines, se trouve ici à la fois confirmé, dans la mesure où l'on trouve autant de démarches que d'auteurs (indice, selon nous, de la liberté donnée aux étudiants à ce stade de leur recherche), et précisé : à l'exception du T.A.L., dont les ancrages théoriques et méthodologiques ont été décrits, ces thèses adoptent des variations autour d'un même motif, celui de la démarche empirico-inductive. Modaliser la présentation des interprétations et résultats d'analyses n'est pas une norme stable, mais un choix des doctorants en fonction de leur méthode et de leur objet de recherche. Les outils théoriques mobilisés dans ces passages ont généralement été exposés dans un cadre théorique en amont, mais sont occasionnellement convoqués en complément d'analyse, afin d'appuyer une interprétation.

Nous terminerons ce chapitre par une rapide exploration d'un document clé de la recherche, bien que généralement placé en fin de travail, qui est la liste des références bibliographiques.

7.7 Faire état de son assise scientifique

« Lire la bibliographie, c'est lire la thèse », nous avait indiqué Dir.3. Fort de ce conseil, nous avons souhaité consacrer un temps à l'analyse de ce document quelque peu austère, offrant un panorama des lectures et des ancrages scientifiques du doctorant. Au-delà des orientations propres à la thèse, y trouve-t-on des marques de rattachement à un espace épistémologique local

des sciences du langage ? Quelles sont les normes de présentation adoptées ? Quels types de documents y sont référencés, et dans quel volume ?

À l'image du texte de la thèse, les bibliographies présentent des longueurs très variées. On passe de 7 pages et 74 références chez Sirius à 461 références chez Cassiopée, réparties sur 25 pages. Le même document occupe jusqu'à 47 pages du travail de Véga, mais cette dernière est la seule à mentionner la présence d'ouvrages non cités dans le texte. Sur le plan des normes de présentation, les principes de l'APA (*American Psychological Association*), 6ème édition, apparaissent comme une référence commune, quoiqu'un certain flottement s'observe dans leur application[269]. Cependant, c'est la mise en page qui les distingue le plus, rendant la consultation plus ou moins aisée (Figure 46).

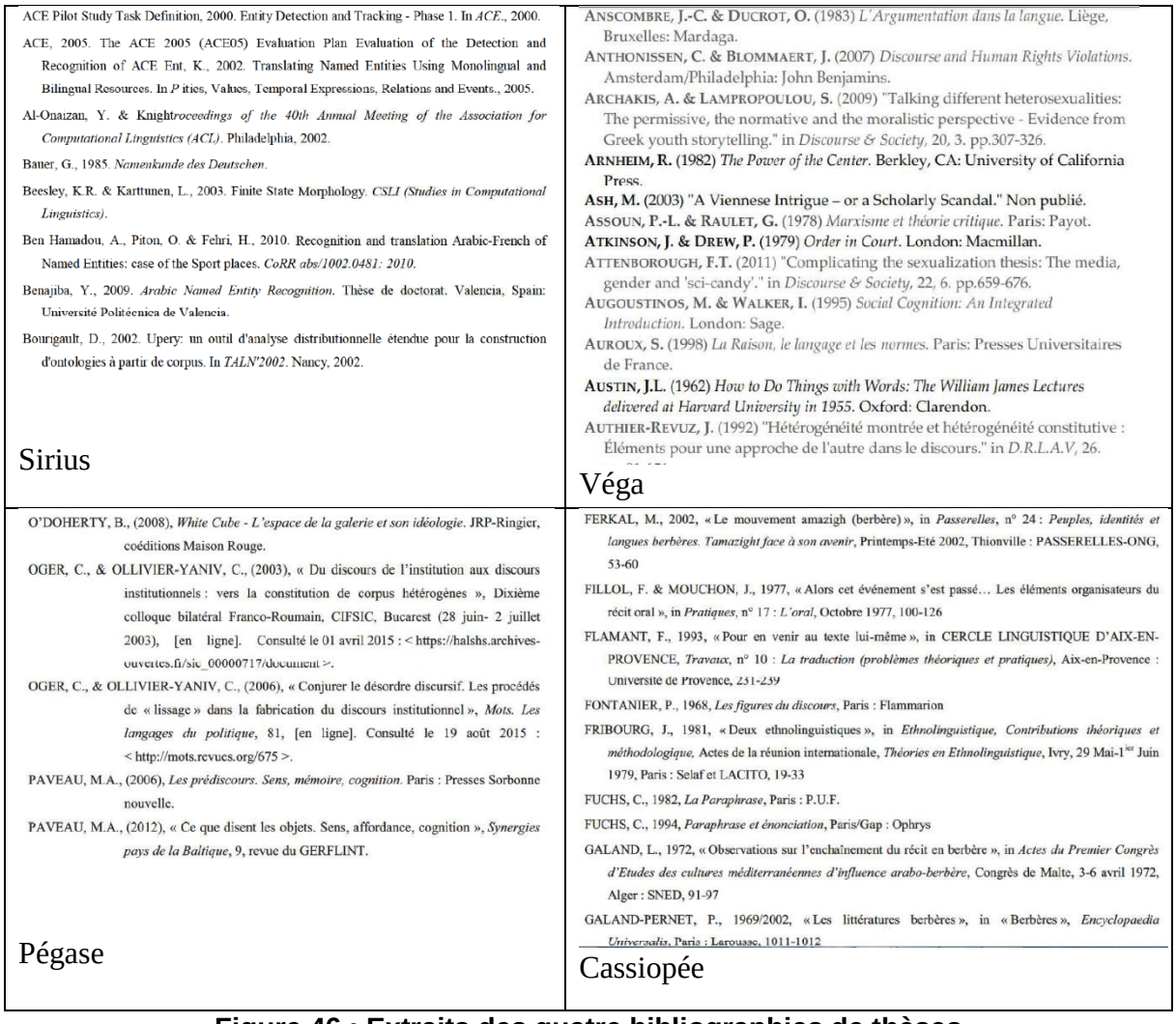


Figure 46 : Extraits des quatre bibliographies de thèses

[269] La norme APA 6 recommande de n'écrire que l'initiale du nom des auteurs en majuscule, ce qui n'est le cas ici que dans un document.

En jouant sur les alinéas, les interlignes et la casse, l'étudiant peut proposer un document aéré facilitant la recherche des références (c'est particulièrement le cas pour Pégase), ou donnant une impression de forte densité (Véga). La consultation de la bibliographie de Sirius peut être gênée par une régularité fluctuante dans la place de la date de publication, l'emploi des caractères droits et italiques, et son aspect plus compact. De nouveau, le texte manifeste une volonté plus ou moins forte de guider le lecteur à travers ces aspects formels. On peut enfin supposer ce cette partie a fait l'objet de relectures plus rapides, dans la mesure où l'on y trouve différents oublis, comme une référence incomplète de l'entrée « Bauer » chez Sirius, ou des coquilles : Jeanne Favret-Saada devient « Faivre-Saada » chez Cassiopée.

Le contenu montre un ancrage théorique dépassant largement le cadre disciplinaire initial : au-delà des références attendues dans les différents champs de la linguistique, de la socio-anthropologie et de l'épistémologie, on rencontre des travaux en philosophie, sociologie, critique littéraire, ou histoire. Des types de documents très variés apparaissent : articles de presse en ligne et imprimés, tirés de publications souvent situées hors de l'univers éditorial universitaire[270], s'ajoutent aux plus classiques thèses de doctorat, actes de colloques, ou articles de recherche. On constate ainsi l'importance des recherches documentaires en ligne qui contrebalancent progressivement la documentation en bibliothèque. On note, enfin, des références scientifiques plus locales, avec la présence dans deux bibliographies de Jean Peytard, et d'autres chercheurs bisontins comme François Migeot ou Marion Perrefort, et la récurrence de la revue *Semen*, éditée par les Presses de l'Université de Franche-Comté et créée par Peytard et Aron. Ces remarques ne s'appliquent cependant pas au travail de Sirius, qui est nettement plus centré sur son domaine de référence et s'ancre fortement aux recherches en T.A.L., dont Besançon constitue en pôle important[271]. Nous reviendrons dans la synthèse de ce chapitre sur le partage qui s'est dessiné progressivement dans ce travail entre le T.A.L. et les autres domaines des sciences du langage.

[270] Presse locale, publications professionnelles du monde des arts et des médias.
[271] En témoignent les différents brevets scientifiques et programmes déposés à l'Agence de Protection des Programmes par le centre Lucien Tesnières.

7.8 Synthèse : une écriture qui institue le chercheur

Plusieurs remarques se dégagent à l'issue de ce chapitre. Les doctorants emploient certaines parties de leur texte telles que titres, plans, introductions et conclusions, bibliographies, comme vitrines de la thèse, ce qui participe à une première élaboration de leur éthos de chercheur. La langue académique employée est à la fois un outil de construction d'une pensée[272], d'insertion dans une communauté scientifique[273], et de balisage d'un texte long afin de guider le lecteur. On a constaté dans ce chapitre un haut niveau de littératie doctorale, correspondant aux conclusions du chapitre 5.

La recherche d'une originalité du jeune chercheur, attendue par les directeurs de thèse (chapitre 6) est manifeste à travers différents choix d'ordre :

- formel comme la typographie et la mise en page,
- organisationnel, avec le plan de la thèse,
- théorique et méthodologique, ce dont témoignent rapprochements conceptuels originaux et démarches heuristiques atypiques.

Il nous semble être ici en présence de prises de risques qui, selon Dir.3, sont « un plus dans la thèse, mais [qu'] on ne peut pas [...] demander au doctorant ».

Ces observations s'appliquent essentiellement à trois des quatre thèses analysées, car on doit admettre l'existence d'une ligne de partage entre le T.A.L. et les autres domaines des sciences du langage. Il apparaît globalement que, pour cette spécialité, le statut du texte doctoral en termes d'attendus rédactionnels, de démarche analytique, d'ancrages épistémologiques ou de volume attendu s'apparente effectivement au « rapport de recherche » dont nous avait parlé Dir.1. Ceci le rapproche des pratiques circulant en sciences de laboratoire. Bien que Sirius soit manifestement allophone et moins au fait des usages scripturaux que ses collègues, il nous a été proposé comme exemple de thèse réussie, ce qui fait penser à une primauté, en T.A.L., de l'élaboration et du test d'un outil sur la rédaction de la thèse.

[272] Argumentation, concision, précision…
[273] Des stratégies stylistiques et communicationnelles permettent de se revendiquer en tant que membre.

On propose donc, afin de dépasser cette opposition, la définition d’une « bonne thèse » en sciences du langage à l’Université de Franche-Comté comme celle qui a su s’emparer de la liberté scientifique implicitement donnée par le directeur au doctorant, et d’en exposer les manifestations, tout en demeurant dans les limites de l’acceptable de sa communauté scientifique.

Chapitre 8 : La mobilité académique doctorale, entre choix et nécessité

Je propose une autre façon de parler de soi-même. Débusquer ce qui, en nous, n'est pas à nous.
Comprendre en quoi notre unicité est le produit d'un collectif, l'histoire et le social.
Se penser soi-même *comme les autres*.

I. Jablonka, *En camping-car,* (2018, p. 47)

Ainsi qu'on l'a indiqué dans le cadre méthodologique, la première partie des entretiens réalisés avec les doctorants est consacrée à la narration des circonstances ayant conduit ces étudiants d'un premier espace de vie, celui de leur pays de naissance, jusqu'à la réalisation de leur projet de thèse en sciences du langage à l'Université de Franche-Comté. Nous rappelons ci-après (Figure 47) les repères biographiques et scientifiques relatifs à ces six personnes :

Pseudonyme	Rahma	Abder	Shafika	Baha	Paco	Li
Pays	Irak	Égypte	Irak	Libye	Pérou	Chine
Spécialité	Didactique du FLE / traductologie	Analyse de discours	Linguistique contrastive	Linguistique contrastive	TAL	TAL
Langue maternelle	Arabe moyen-oriental	Arabe égyptien	Arabe moyen-oriental	Arabe maghrébin	Quechua	Chinois mandarin
Directeur(s) de thèse	Dir 4	Dir 2 Dir 3	Dir 4	Dir 4	Dir 1	Dir 1

Figure 47 : Présentation des six doctorants participant à cette étude (rappel)

Les distances entre les deux contextes sont multiples : géographique et socio-économique (les cinq États sont classifiés « sud intermédiaire » selon les critères de la Banque Mondiale et de l'AUF[274] au niveau du développement), mais aussi culturelle, si l'on entend le terme comme ensemble de pratiques sociales, linguistiques et religieuses propres à un groupe humain. Nous postulons que la circulation entre ces contextes différents ainsi que l'insertion dans un nouvel espace social ne peuvent se réaliser avec succès qu'en faisant appel à différents capitaux (sociaux, linguistiques, de mobilité) transmis ou acquis lors des différentes étapes des parcours

[274] Classification disponible à l'adresse https://www.auf.org/wp-content/uploads/2017/10/20170707-Classification_Pays_2018.pdf [consultée le 29/11/2018].

de vie. On cherche donc à **savoir dans quelle mesure, face aux obstacles rencontrés au long du parcours, ces capitaux antérieurs sont mobilisés par les stratégies déployées**, ce qui donnera un premier éclairage sur certaines des compétences nécessaires à la construction du métier de doctorant dans un nouveau contexte.

Les récits sollicités évoquent de manière parcellaire et parfois allusive la partie personnelle et familiale des parcours de vie, dimension pourtant essentielle à la compréhension fine du cheminement des sujets sollicités. Ces blancs dans la narration sont le résultat d'un parti pris éthique de chercheur : nous ne nous sommes pas senti autorisé à questionner les étudiants quant aux zones de leur biographie demeurées dans l'ombre. Relations familiales, naissance ou absence d'enfants, séparations, deuils et maladies ne sont ainsi mentionnés que spontanément pendant les entretiens, et restent souvent dans l'arrière-plan ou le filigrane des parcours.

Nous nous proposons de scinder l'analyse de ces récits en deux temps : l'évocation de la formation scolaire et universitaire, les premières expériences professionnelles, ainsi que les premières expériences de mobilité, extrêmement diverses d'une personne à une autre, seront étudiées individuellement dans cette section. L'inscription en doctorat[275], les relations avec le directeur de thèse et la problématique de la conduite de la recherche, ainsi que la rédaction, seront quant à elles analysées conjointement dans la mesure où il s'agit d'étapes rencontrées par tous les doctorants, dans un même contexte (chapitre 9).

Dans un souci d'efficacité et de synthèse, on présentera ces parcours sous forme de **schémas biographiques commentés**. Nous les avons construits comme une cartographie des parcours de vie, reprenant visuellement les principaux espaces de vie et statuts sociaux des personnes, ainsi que leurs articulations. Ils doivent permettre au lecteur de saisir rapidement les grandes caractéristiques biographiques des doctorants, puis de s'y reporter au cours de la lecture lorsque se fait sentir la nécessité de situer un point précis dans l'ensemble du récit. En effet, ces représentations graphiques mettent en évidence des moments clés des existences, et leur comparaison permet de distinguer d'emblée des parcours très zigzagants, quand d'autres semblent plus linéaires.

Les schémas sont construits selon une logique spatiale, montrant la circulation entre différents espaces géographiques, et statutaire, faisant apparaître les rôles sociaux tels que lycéen, étudiant, ou employé, afin de mettre en évidence, dans les parcours de vie, les évolutions, retours en arrière, ou phases d'immobilité. Nous prenons ainsi le contre-pied d'une conception

[275] Motivation, difficultés, stratégies déployées.

quelque peu positiviste de l'existence vue comme trajectoire vers l'avant, ou progrès continu, que tendrait à montrer une organisation temporelle du schéma. Loin de décrire des parcours rectilignes, les témoignages recueillis font, en effet, état de lignes brisées, de tâtonnements, de réorganisations et d'adaptations face aux aléas et aux contingences de la vie, et montrent des déplacements entre espaces géographiques et culturels tantôt itératifs ou sporadiques, tantôt définitifs. Pour ces raisons, nous suivrons Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune (2008) dans leur conception des parcours de vie, de langues et de mobilités, et préférerons le terme d'itinéraire à celui de trajectoire, ce dernier évoquant un déplacement rectiligne d'un point à un autre qui ne convient pas au cheminement complexe de nos interlocuteurs.

Quelques indications de légende des schémas : la couleur bleue concerne les parcours scolaires et universitaires, tandis que le vert matérialise l'itinéraire professionnel ; les flèches droites figurent un prolongement attendu (de type licence →Master) tandis que les flèches courbées représentent, à l'intérieur d'un même espace de vie, une bifurcation ; l'évolution dans le temps se lit depuis le bas vers le haut ; au sein d'un même espace de vie, la partie droite reprend les niveaux de formation scolaire et universitaire, et la partie gauche correspond aux fonctions professionnelles ; enfin, le symbole  indique une personne ou une institution obstacle, qui explique les ralentissements ou réorientations des projets. Inversement, les personnes ou institutions ressources sont représentées par le symbole .

8.1 « Je ne suis pas ici pour le plaisir » : Rahma, ou la thèse comme combat

Rahma est un homme d'une cinquantaine d'années, visiblement détendu et disponible le jour de l'entretien, qui intervient la semaine suivant sa soutenance de thèse. Lors de nos différentes rencontres, j'ai été frappé par sa vivacité d'esprit, par le regard légèrement distancié et teinté d'humour qu'il portait sur son parcours, la lucidité de ses analyses, et par les épreuves traversées qui l'ont marqué physiquement. Son récit, schématisé par la Figure 48, est habité par une volonté de témoigner des obstacles rencontrés, de faire connaître les souffrances vécues individuellement et collectivement en tant que citoyen, étudiant candidat à la mobilité et doctorant international dans le contexte chaotique et bouleversé du Moyen-Orient au moment des deux guerres qui ont touché l'Irak[276].

[276] Pour une présentation géographique et sociologique de ces conflits et de leurs conséquences migratoires, voir Chatelard (2005).

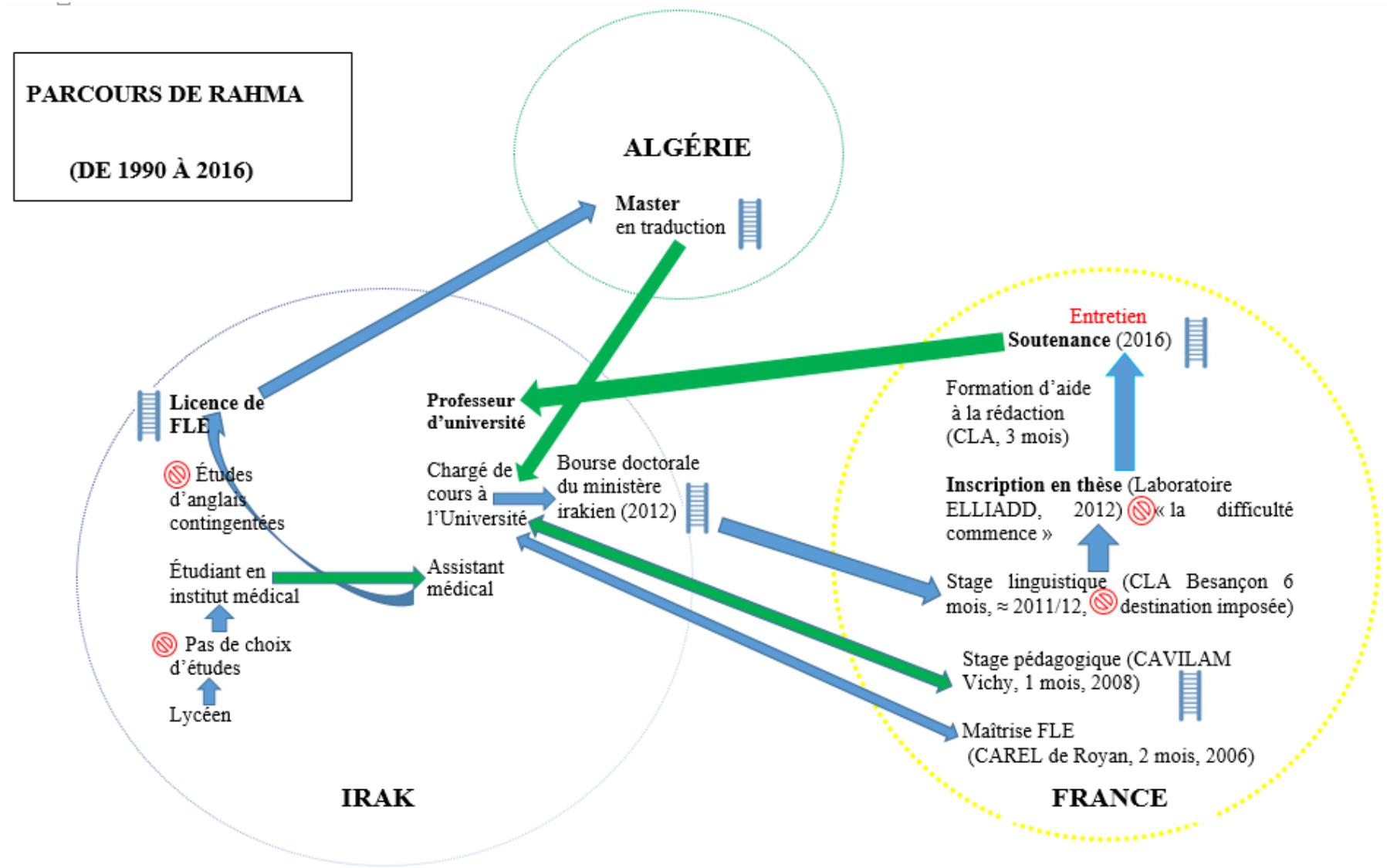


Figure 48 : Parcours de Rahma

De la fin des études secondaires à l'obtention de son doctorat, Rahma a suivi un parcours académique, professionnel et migratoire entre trois pays, étalé sur une trentaine d'années. Ce cheminement est rythmé par l'alternance de périodes d'activité professionnelle et de reprises d'études. D'emblée, on est frappé par la complexité et la durée de ce parcours de formation. Plusieurs questions se posent alors : comment s'est formé le projet doctoral, et quel apport a-t-il représenté pour Rahma ? Quels sont les grands obstacles rencontrés dans cet itinéraire, et quelles ressources ont permis de les surmonter ?

8.1.1 Des freins présents à tous les niveaux

Au long de son parcours de vie, Rahma est confronté successivement à des tensions d'ordre sociolinguistique, sociologique, épistémologique et enfin à des problèmes d'écarts entre cultures académiques.

Tout d'abord, son contexte éducatif, tant sur le plan familial que scolaire et universitaire, est marqué à la fois par le plurilinguisme irakien (voir ci-dessous), et le **peu de contacts offerts avec les langues non-irakiennes**. Si le jeune Rahma semble avoir été très tôt exposé à différents dialectes de l'arabe, et probablement à d'autres langues minoritaires parlées dans ce pays, la situation politique de l'Irak dans les années 1960-1980 n'a guère favorisé les contacts avec d'autres langues de communication internationale, ni par l'accès aux médias étrangers, ni par le biais des flux touristiques, par exemple[277]. Le premier voyage en Algérie, effectué à l'âge adulte, est à ce titre un véritable choc :

> [en Irak] il n'y a pas de moyens pour [accentué] entendre ou écouter le français / il n'y a pas d'internet/ il n'y a pas de télévision etc. / imagine que le premier jour je suis arrivé à Alger j'ai regardé à la rue le/ les mots français ou les revues en français je CRIE / je crie / mon ami m'a dit quoi je dis écoute écoute il y a les mots en français il y a / j'ai licencié déjà.

Le futur doctorant évolue donc dans un milieu monolingue contraint, ce qui peut expliquer, dès le début de l'âge adulte, l'envie d'étudier une langue étrangère, quelle qu'elle soit :

> après / je / je choisis le / le français / première temps / presque par hasard / il n'y a pas de relation avec le français j'ai AUCUNE idée sur la langue MAIS j'aimerais bien de apprendre la langue étrangère / j'ai pas la chance pour la langue de / d'anglais parce que beaucoup de monde et tout le monde choisit l'anglais / donc j'ai dit d'accord je choisis le français / y a pas de souci / pour moi.

[277] Picard (1991) rappelle à quel point l'Irak des années 1970 est étroitement contrôlé sur les plans culturel et intellectuel par un pouvoir qui cherche à imposer le « rayonnement et [le] renforcement de sa puissance » (1991 : 43).

Pour Rahma, ce choix par défaut place le français dans un statut de langue d'apprentissage, puis, une fois professeur, de langue enseignée. Étudiant en Algérie, cette dernière devient en partie langue d'enseignement ; enfin, doctorant en France, elle est également langue de communication au quotidien, mais **le français doit encore devenir langue et discours scientifique**, ce qui est nouveau et ne va pas sans poser problème. Ses premiers pas de doctorant en témoignent :

> on ne maîtrise pas la langue / même quand j'ai beaucoup des idées j'ai ESSAYÉ de dire mes idées à mon directeur je trouve c'est beaucoup de difficultés de CONNECTER ou pour / exprimer mes idées / donc il y a il y a du / c'est coupé la parole [geste de la main mimant un couperet] parce que je n'arrive pas / à soumettre mes idées à / mon directeur // deuxième chose // quand je consulte un référence / ou une référence pardon / le problème / je passe UNE semaine pour comprendre le premier chapitre par exemple.

Malgré la connaissance de la langue, il semble que la maîtrise d'une nouvelle littératie universitaire, qui plus est au niveau doctoral, représente un nouveau défi pour l'étudiant. L'entrée en thèse n'est donc rien moins qu'aisée, et se trouve encore compliquée, comme on le verra plus loin, par **le retour au statut d'étudiant** d'un sujet quadragénaire installé dans une sécurité professionnelle qui lui assurait jusque-là un statut social relativement élevé.

Le passage d'un système universitaire à l'autre soulève enfin deux épineuses questions qui relèvent de l'évidence invisible. Il s'agit tout d'abord pour Rahma de **devenir doctorant en sciences du langage**, qui sont non seulement une discipline de construction récente et de définition encore débattue, mais également situées dans un paysage scientifique hexagonal qui leur confère un périmètre peu partagé hors de ce pays (voir p. 32), alors que l'étudiant irakien vient d'un « département de français » axé sur l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère et de la traduction français / arabe. L'écart épistémologique entre les deux systèmes est donc réel, et se manifeste, entre autres, par la forte présence de la linguistique générale, particulièrement à Besançon (voir *supra,* p. 57). Il faut donc, même dans le domaine de la traductologie, s'approprier un nouvel ensemble conceptuel :

> dans le domaine / scientifique/ bien sûr / on a pris le / la formation scientifique tout ça de / d'ici/ de France/ on a / par exemple quand je parle de la traductologie pour moi/ toujours la traductologie commence par Michel Ballard/ un Français/ commence par Mathieu Guidère / Français/ TOUS les théoriciens sont français/ donc bien sûr / c'est la base / c'est ici/ donc NI les Irakiens NI moi changent les concepts scientifiques.

À cette acculturation théorique s'ajoute **la découverte d'une nouvelle relation entre doctorant et directeur de thèse**, laquelle recoupe en partie le point de vue des directeurs de recherches analysé plus haut (chapitre 6). En effet, en Irak,

> le DIRECTEUR / de la thèse/ est res/pon/sable de la première lettre/ de thèse jusqu'à la dernière lettre// c'est-à-dire il est responsable de tout / s'il y a la faute / orthographique/ c'est pas le doctorant qui est responsable/ mais c'est le directeur/ s'il y a une faute / de la METHODOLOGIE/ c'est le DIRECTEUR qui est responsable/ c'est pas / c'est-à-dire le travail c'est divisé entre deux/ entre le DIRECTEUR// ET le doctorant// le DIRECTEUR/ est responsable de la METHODOLOGIE/ et responsable de la / orthographique/ et LE DOCtorant/ elle a le temps / de CONSulter/ les références / elle fait du résumé/ ELLE FAIT le travail/ et APPliquer ses idées.

Cette relation est très éloignée des pratiques de l'université française, que le doctorant a découvertes avec amertume :

> il y a UN directeur / QUI signe/ QU[E ?] on le voit à la soutenance/ c'est-à-dire / il/ ne TOUCHE pas le travail// il nous DONNE la liberté/ de / dire / de écrire/ de / donc ça [intonation embarrassée]/ ça très très très difficile/ ça fait une / grande difficulté [...] donc NORmalement NORmalement [...] c'est pas la tâche du doctorant de chercher quelqu'un pour corriger/ de chercher quelqu'un pour orienter/ de chercher quelqu'un pour / dire / ÇA différent/ donc si je reviens à la / votre question/ en Irak en Irak il n'existe pas comme ça /
>
> SF : on est très accompagné/ vous voulez dire c'est ça / le directeur/ supervise vraiment
>
> R : PAS à pas.

Cet écart entre postures professionnelles, lié entre autres à un parti pris épistémologique du directeur, soit l'autonomisation de l'individu à travers sa recherche (voir *supra*, p. 207), est manifestement vécu comme un abandon par l'étudiant. Les doctorants en Irak semblent ainsi s'apparenter à des disciples travaillant sous le contrôle étroit d'un maître co-responsable du résultat final. L'isolement de Rahma se situe donc à différents niveaux : linguistique, social, institutionnel, disciplinaire et, plus largement, scientifique. Comment parvient-il à surmonter ces multiples obstacles ?

8.1.2 La diversité des capitaux disponibles

La biographie langagière de Rahma montre la diversité des langues et de leur statut. Il naît en Irak, pays où cohabitent différentes variétés de langue arabe, ainsi que les langues kurde, azéri et farsi. À l'arabe moyen-oriental, langue maternelle, s'ajoute l'arabe standard, langue d'enseignement, de l'administration et des médias. Il apprend l'anglais et le français en tant que langues étrangères, mais cette dernière langue devient, en Algérie, langue d'enseignement et d'une partie des usages sociaux, à quoi s'ajoute la présence de médias francophones. En France, elle devient langue seconde[278] et langue de la communication scientifique. **Rahma apparaît**

[278] Langue officielle, des usages sociaux et des médias.

donc comme un sujet plurilingue, porteur de pratiques et de stratégies de communication, et d'un capital linguistique dont il fait état lui-même :

> SF [...] donc l'arabe l'anglais et le français / ce sont les trois langues que / vous avez
>
> R : oui si on parle si on parle / l'arabe/ l'arabe il y a plusieurs niveaux c'est-à-dire il y a l'arabe classique l'arabe standard [accentué] et chaque pays arabe a / une langue / presque personnellement je parle / [accentué] toutes les langues arabes
>
> SF : c'est-à-dire tous les dialectes de l'arabe c'est ça
>
> R : presque/ oui/ la langue/ standard ou classique comme vous voulez.

Cependant, comme on l'a dit, c'est le développement d'un capital de mobilité qui va fortement accroître les ressources langagières de l'étudiant. On voit ainsi Rahma circuler de plus en plus entre trois contextes socioculturels très différents : l'Irak, l'Algérie, but d'une première mobilité académique longue, et la France, d'abord dans le cadre de stages professionnels ou diplômants, puis d'une installation de plusieurs années avec sa famille pour réaliser sa thèse. Il continue à se rendre régulièrement en Irak pendant cette période. Cette **mobilité géographique et culturelle** est associée à **une mobilité dans l'espace social**, dans la mesure où l'on voit le sujet alterner statut d'étudiant et activité professionnelle, **mais aussi dans les espaces disciplinaires** : issu du domaine médical, il intègre un département de langue française. Il poursuit des études tournées vers la traduction à Alger, avant de s'inscrire à Besançon en sciences du langage. Notons qu'à chaque fois, les écarts entre postures épistémologiques sous-tendant les enseignements peuvent être relativement forts.

Les réseaux constitués au fil des déplacements constituent un dernier ensemble de capitaux disponibles. Nous avons rencontré Rahma, demandeur de conseils pour la finition de sa thèse et la préparation de la soutenance, par l'entremise de Baha, ce qui témoigne **d'un premier réseau d'étudiants et de doctorants internationaux arabophones** vivant à Besançon, constitué à l'occasion de cours au CLA, de séminaires de thèse et de la fréquentation de lieux de travail et de socialisation (bibliothèques et restaurants universitaires, salle de travail des doctorants du laboratoire ELLIADD). Rahma peut s'appuyer **sur un deuxième réseau de doctorants irakiens** :

> nous sommes ici en France / huit / doctorants/ dans le domaine du sciences du langage/ l'autre ville à Paris à Lille / à Montpellier ici à Besançon// le HUIT/ la même difficulté// toujours on a la même souci/ chacun appelle l'autre il dit qu'est-ce que t'as fait/ est-ce que t'as trouvé quelqu'un pour corriger/ est-ce que t'as trouvé quelqu'un pour voir ce que t'as fait dans la méthodologie/ est-ce que/ t'as trouvé quelqu'un pour voir est-que/ tout ce que t'as dit c'est correct ou pas.

Ce groupe très actif fait circuler idées, conseils et stratégies quant à la conduite de la recherche. Il permet donc de gagner du temps en mutualisant les ressources trouvées afin de surmonter les difficultés rencontrées. On peut enfin émettre l'hypothèse de **réseaux professionnels et institutionnels en Irak** qui ont permis de traverser les différentes opérations de sélection préalables au départ vers l'Algérie, puis la France : « moi j'ai la chance de arriver en France dans le premier groupe qui est arrivé ici ». Il est en effet possible que le financement d'une formation linguistique au CLA, puis d'études doctorales, ait été obtenu, en plus de la valeur scientifique du dossier, par l'appui des autorités académiques locales et de l'entregent constitué au sein des services de coopération linguistique et universitaire de l'ambassade de France à Bagdad.

L'insertion de Rahma dans un nouveau contexte universitaire peut donc être facilitée par la constitution de ce capital plurilingue et pluriculturel (Zarate, 2005), doublée, comme on va le voir, d'une confiance profonde envers l'enseignement supérieur. En effet, Rahma semble s'être fixé un cap : accéder à un haut niveau de formation universitaire, en saisissant toute occasion de progresser dans ce sens[279]. Cet objectif se manifeste clairement en quatre circonstances.

- Alors que, diplômé d'un institut médical, il occupe un emploi qualifié dans ce secteur d'activité en tant qu'assistant médical, il reprend « à zéro » des études dans le domaine des langues étrangères, et ce « sans oublier [de] dire qu' [il] travaillai[t] du matin [au soir] (pendant l'embargo) pour qu' [il] puisse économiser un[e] somme d'argent afin de payer [s]es frais [de] scolarité à l'université. » (courrier électronique du 19/12/2018). Il entrevoit peut-être, malgré le caractère hasardeux de cette démarche, de meilleures possibilités d'évolution que dans les études de médecine, domaine qu'il n'avait pas choisi et correspondait sans doute moins à ses appétences.
- Licencié en français langue étrangère, il décide de compléter sa formation par un Master en Algérie, malgré les difficultés économiques et personnelles occasionnées étant donné qu'il doit accomplir cette formation « sans bourse!!!! je restais 3 année[s] sans voir ma famille (ma femme et 2 enfants) » (*Ibid*.).
- Ayant obtenu un poste d'enseignant à Bagdad, on le voit ensuite solliciter à plusieurs reprises des mobilités diplômantes comme la maîtrise FLE à Royan, et qualifiantes, avec

[279] Sur les origines de ce goût pour les études, Rahma écrit ceci : « je pense que les événements d'Irak depuis mon enfance; (…) tout cela m'a donné la volonté de résister contre l'inconnu. ou peut-être l'idée que je suis (en tant [qu'] irakien de génération des années soixante) l' [héritier] des civilisations les plus anciennes dans le monde! ou peut-être ma personnalité qui cherche à découvrir la connaissance. » (courriel du 19/12/18)

le stage pédagogique à Vichy. C'est par l'observation et les contacts avec les autres départements universitaires de langues étrangères que Rahma, jeune professeur, ressent le besoin de compléter sa formation par le biais des services de coopération linguistique de l'ambassade de France :

> comme je suis enseignant à la faculté des langues / la seule / faculté en Irak/ on a treize / départements étrangers/ j'ai remarqué que les / étudiants dans l[es]autre[s] [dé]partement[s] / [intonation énumérative] comme le russe l'allemand l'espagnol sont [intonation attirant l'attention] parlé bien / ça / ça vient que leur ambassade / c'est-à-dire l'ambassade du russe l'ambassade / sont acceptent les étudiants et fait les formations sur place / ça développé la capacité des étudiants et même de enseignants / malheureusement / malheureusement la politique de l'ambassade française à Bagdad // [hésitation gênée et/ou agacée] ne nous mettre pas à la place les choses comme ça / c'est-à-dire / elle n'accepte pas de accueillir les enseignants.

- Enfin, enseignant chargé de cours à l'université jouissant d'une certaine stabilité, et fort du statut social associé à cette fonction, il décide en 2011 de renoncer à ce confort en redescendant dans l'arène des études universitaires[280]. Il prend ainsi un triple risque en quittant son poste, et en s'inscrivant en doctorat à la fois dans une nouvelle discipline et dans une nouvelle langue, emmenant l'ensemble de sa famille dans l'aventure.

La valeur attribuée à l'étude et à la formation académique joue donc un rôle moteur dans le parcours de Rahma et le pousse régulièrement à se remettre en quête de nouvelles pistes de formation. Cette volonté constante de remettre l'ouvrage sur le métier est soutenue par une remarquable capacité à puiser dans ses capitaux pour surmonter les difficultés.

8.1.3 Une forte capacité à opérer des bifurcations

À plusieurs reprises, Rahma est confronté à un obstacle institutionnel ou administratif l'empêchant, de manière apparemment définitive, d'entreprendre ou de poursuivre les études projetées. À chaque fois, il opère une bifurcation lui permettant, à court ou moyen terme, de

[280] Nous utilisons cette métaphore afin de souligner la mise en danger sociale induite par la reprise d'études consécutive à une activité professionnelle, et ce particulièrement quand la formation s'inscrit dans le domaine de l'activité exercée auparavant. Sous le regard du groupe social d'origine (professionnel et familial), le professionnel quitte sa situation et sa rémunération pour remettre en jeu son capital universitaire précédemment acquis. Il se lance dans la conquête d'un nouveau titre universitaire qui lui apportera un statut renforcé, dont le prestige rejaillira sur l'institution qui l'emploiera, mais qui peut conduire à un déclassement social fort en cas d'échec.

parvenir à ses fins. C'est tout d'abord la filière d'études qui lui est imposée à l'issue des études secondaires :

> [...] en Irak/ après le bac/ on n'a pas de choix de choisir / la faculté / non c'est / il y a un système / à l'université qui distribue les / les les étudiants/ donc / j'ai formé en institut médical.

Le jeune étudiant n'a d'autre choix que de se plier à cette politique éducative[281] et de devenir assistant médical. Pourtant, malgré les difficultés matérielles, familiales et le manque de temps, il réussit à intégrer une filière de langues étrangères pendant cette première activité professionnelle, sous la forme de cours du soir :

> J'ai commencé à apprendre le français en 1994-1995 étude de soiré à l'Université de Bagdad. Dans ce temps j'étais [déjà] marié et j'avais un fils [...]. Sans oublier à dire que je travaillais du matin à après midi (pendant l'embargo) pour que je puisse économiser un somme d'argent afin de payer mes frais scolarité à l'université (courriel du 19/12/2018).

Pour autant, l'étude du français est elle-même le résultat d'une bifurcation. Son projet initial d'étudier l'anglais s'est en effet heurté à l'engouement que suscitait cette filière :

> je choisis le / le français / première temps / presque par hasard / il n'y a pas de relation avec le français j'ai AUCUNE idée sur la langue MAIS j'aimerais bien de apprendre la langue étrangère / j'ai pas la chance pour la langue de / d'anglais parce que beaucoup de monde et tout le monde choisit l'anglais / donc j'ai dit d'accord je choisis le français.

Le français représente donc tout d'abord une orientation par défaut, une manière d'accéder à une formation de haut niveau inenvisageable dans le domaine médical, et sans doute une ouverture sur le monde dans un pays frappé par la guerre et l'embargo[282]. Cependant, dès les premiers cours, Rahma constate les carences d'un enseignement frappé d'une pénurie de moyens et d'enseignants formés :

> après je remarque du première jour / [intonation de déploration] il y a un problème de formation / c'est-à-dire [intonation d'énumération négative] ni le / manuel / ni les méthodes / ni l'orientation / ni le prof capable de donne la formation correcte / c'est-à-dire / imaginez il n'y a pas de / de cours de phonétique par exemple / dans quatre ans il n'y a pas de cours de phonétique / donc / il n'y a pas de moyens pour ENTENDRE ou écouter le français / il n'y a pas d'internet/ il n'y a pas de télévision etc.

[281] La fiche extraite de la base Curie du ministère des affaires étrangères (2014), confirme ce qui semble être une constante de la politique éducative irakienne : « (…) les étudiants, qui ont exprimé une quarantaine de choix, sont répartis suivant leurs résultats entre plusieurs disciplines. (…) Les meilleurs sont affectés en médecine, sciences de l'ingénieur, sciences physique et chimie, sciences agronomiques. Cette orientation correspond à des finalités immédiates de développement du pays ». Il se peut donc que les bons résultats de Rahma l'aient empêché d'étudier le français dans un premier temps.

[282] Il est possible que l'opposition de la France à la guerre contre l'Irak, dirigée par les États-Unis, ait joué un rôle dans le choix de Rahma, cependant il n'en fait aucune mention.

C'est pourquoi, face à la misère d'un système universitaire privé de moyens et coupé du monde par la guerre et l'occupation étrangère, il prend conscience, pendant ses années de licence, des limites matérielles et méthodologiques de cette institution, et de la nécessité, pour les étudiants de sa génération, d'un départ. L'Algérie, pays arabophone dont les universités ont une solide tradition d'étude du français, représente alors une issue à l'impasse dans laquelle il se trouve :

> En 1999 j'ai profité d'un occasion (par hasard) de faire le master (traduction français-arabe) sans bourse!!!! je restais 3 année sans voir ma famille (ma femme et 2 enfants) [Courriel du 19/12/2019].

Cette première expérience de mobilité académique longue, réalisée en contexte Sud-Sud[283], semble jouer un rôle prototypique dans l'acquisition d'un *savoir-circuler* (Bathaïe, 2012) et d'un capital migratoire. Elle permet à Rahma de se confronter aux difficultés de l'éloignement, d'une relative altérité linguistique et culturelle, et de la mobilisation de ressources financières.

Le Master algérien facilite l'insertion professionnelle de l'étudiant par l'obtention d'un poste d'enseignant de français à l'Université de Bagdad. Pour la première fois, Rahma exerce un métier à haut degré de qualification, en lien avec son goût pour les langues et le français, et, qui plus est, stable et bien considéré socialement. Pourtant, il renonce à ce confort huit ans plus tard :

> j'ai fait le Master / après / les bourses pour suivre les études de doctorat / c'est [intonation attirant l'attention] pour les enseignants/ pour les autres il n'y a pas de chance de ça / donc le ministre [a] envoyé **pour / reconstruire/ la situation en Irak** / l'Irak / comme vous savez / il a pass[é] d'une période d'embargo/ donc depuis 40 ans / presque / il n'y a pas de boursiers à l'étranger [nous soulignons].

Si la bourse doctorale irakienne constitue bien une facilitation du projet de thèse, elle n'est pas la marque d'un privilège, mais représente avant tout une remédiation provisoire au délabrement des institutions du pays après la fin de la présence américaine :

> à l'université irakien/ nous n'avons PAS de formation de doctorat [en français]/ c'est-à-dire quelqu'un qui a le Master / n'a pas la chance de suivre les études de doctorat sauf en France.

Saisir cette occasion, c'est pour Rahma renoncer à un confort de vie et opérer une nouvelle bifurcation vers la réalisation d'un projet à la fois personnel et politique, au prix d'une nouvelle séparation familiale :

[283] On remarquera, dans les parcours suivants, la récurrence de ces mobilités académiques et professionnelles Sud-Sud (Baha, Abder) ; nous rejoignons Eyebiyi & Mazzella, (2014) dans leur constat du relatif désintérêt qu'on a témoigné jusqu'à une date récente à ces migrations.

> je suis ici [à Besançon] deux ans sans ma famille / c'est-à-dire l'ambassade [de France] refuse de donne le visa / malgré [les documents attestant du doctorat] / après deux ans / on a envoyé les messages / on a formé les demandes à l'ambassade d'Irak et l'ambassade irakien fait le possible après deux ans on a arrivé à la / à le visa / donc tout ça bien sûr ça a compliqué le travail.

L'ensemble de ces stratégies d'adaptation, de réorientation et de priorisation, s'il permet une évolution personnelle et professionnelle, représente donc un coût élevé pour Rahma, en termes d'efforts, de tensions et de renoncements. Comment expliquer, au moment du départ pour la France, ce choix de répondre à l'injonction ministérielle de contribuer à la reconstruction du pays ? Le courriel du 19/12/2018 témoigne de trois motivations enchâssées, qui semblent investir l'étudiant d'une mission. Sur le plan personnel, il s'agit d'accroître son capital culturel et scientifique : « peut-être ma personnalité qui cherche à découvrir la connaissance ». Politiquement, la thèse veut contribuer à réparer les injustices subies par son pays en aidant à former une nouvelle élite intellectuelle irakienne :

> je pense que les événements d'Irak depuis mon enfance [sont à l'origine du projet] ; il s'agit de première guerre du golf[e] 1980-1988 et la guerre contre Irak en 1991 surtout la destruction de mon pays, puis l'embargo , tout cela m'a donné la volonté de résister contre l'inconnu [Courriel du 19/12/2018].

Enfin, le sujet de la thèse, touchant à un pan fondamental de la tradition lettrée de l'Irak, la culture de la traduction, témoignera du prestige intellectuel et historique de ce pays, peut-être pour lui rendre une partie du lustre perdu dans le tourment des conflits. Rahma ajoute en effet : « ou peut-être l'idée que je suis (en tant [qu']irakien de génération des années soixante) l'heritage des civilisations les plus anciennes dans le monde! ». On parlera donc ici d'une *thèse de réparation*, visant à remédier au moins symboliquement aux désastres de l'histoire vécus par un homme et son pays.

8.1.4 Conclusion : écarts entre capitaux, enjeux personnels et réalités du contexte universitaire d'accueil

Le parcours de Rahma est formateur à de multiples niveaux : sujet plurilingue éduqué dans un pays multilingue, mais à l'idéologie nationale monolingue, il a développé une appétence pour les langues et cultures étrangères ; ses capitaux de mobilité, avérés tant sur le plan géographique que social[284] et scientifique[285], représentent une ressource précieuse au moment de s'adapter à un nouveau milieu universitaire. Enfin, il peut s'appuyer sur différents réseaux pour faciliter sa

[284] Allers et retours entre le statut d'étudiant et celui de professionnel.
[285] Passage de la discipline « français » en Irak à la traductologie en Algérie puis aux sciences du langage en France.

circulation entre ces différents contextes socioculturels ainsi que son insertion : communauté universitaire bagdadie et autorités institutionnelles irakiennes, opérateurs et agents français de diffusion du FLE[286], réseaux de doctorants irakiens et /ou arabophones en France. Cependant, ces capitaux ne couvrent pas l'ensemble de ses besoins de doctorant bisontin : lui qui a évolué essentiellement en milieu arabophone, est confronté pour la première fois au strict monolinguisme français et à la faible valeur de son bagage anglophone dans le champ des sciences humaines[287]. Il se trouve ainsi relativement démuni au quotidien dans ses échanges sociaux ou avec les diverses instances administratives. Rahma a besoin de temps, par ailleurs, pour maîtriser le français en tant que langue et discours scientifique, ce dont ses propos, on l'a vu, font état. Enfin, il se démarque de ses pairs (doctorants locaux) par sa méconnaissance de la communauté scientifique-cible, à la fois au niveau du champ des sciences du langage (périmètre, acteurs, tensions) et en ce qui concerne ses particularités locales : ancrages scientifiques prédominants, positionnement théorique des directeurs de recherches disponibles, connaissance informelle des représentations attachées à ces enseignants, circulant dans la communauté. Il devra donc, au moment d'aborder son travail de recherche, faire preuve d'inventivité stratégique afin de compenser ces manques et de pouvoir réaliser son double projet de réparation : obtenir le doctorat dont il a été privé par la guerre (dimension personnelle), et participer à la reconstruction de son pays en contribuant à la formation d'une nouvelle génération de cadres plurilingues (dimension collective ou nationale).

[286] Centres français d'enseignement du FLE, stages pédagogiques, réseau consulaire.
[287] Remarquons qu'il en serait allé tout autrement si Rahma s'était inscrit à l'UFC en mathématiques, optique ou encore nanosciences, ce qui lui aurait permis de travailler et rédiger entièrement en anglais.

8.2 « J'ai besoin de repos » : Shafika, entre espoirs et déconvenues

Irakienne, comme Rahma, et sensiblement du même âge que lui, Shafika est la seule femme à avoir accepté de participer à cette recherche. Je l'ai connue en 2015 dans le cadre de la formation d'aide à l'écriture de la thèse assurée au CLA pour le compte de l'école doctorale. L'entretien a lieu après son travail, à la cafétéria du CLA. Shafika garde un souvenir très vif de l'ensemble de son parcours personnel et professionnel, dont elle témoigne d'un ton réservé, mais très expressif et imagé. En parlant avec elle, on ne peut que remarquer sa force de caractère, la finesse de ses observations, mais aussi la forme de résignation mêlée de tristesse que traduisent ses propos. Le schéma suivant (Figure 49) tente de synthétiser la complexité de son parcours.

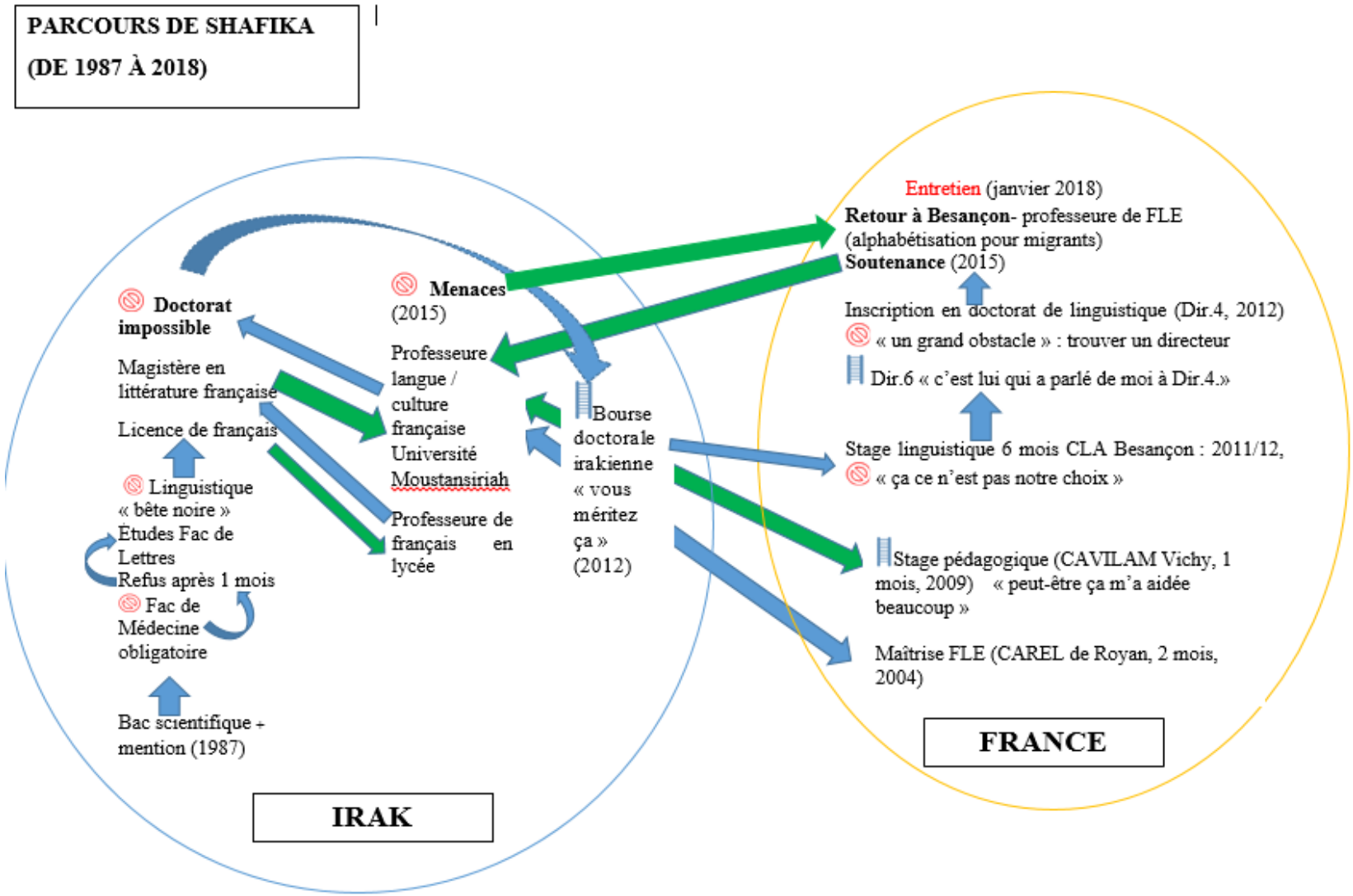


Figure 49 : Parcours de Shafika

L'itinéraire de Shafika se caractérise par de nombreux allers et retours. Ils sont d'ordre géographique, entre l'Irak et la France, social, entre le statut d'étudiante et de professionnelle, ou scientifique, de l'étude du français à la linguistique. On est également frappé par la multiplicité des obstacles institutionnels opposés par les politiques éducatives ou les co-acteurs de la mobilité académique. Ces difficultés n'empêchent pourtant pas la réalisation d'un parcours diplômant qui la conduit à l'obtention d'un doctorat, près de 30 ans après le début de ses études supérieures. Cependant, on ne peut que constater le contraste entre les fonctions relativement prestigieuses occupées en Irak avant la thèse, et celles, plus humbles, d'aujourd'hui, c'est pourquoi on peut se demander dans quelle mesure ce diplôme a constitué un facteur d'évolution dans sa vie professionnelle ou personnelle, quelles difficultés se sont présentées à elle et comment elle les a surmontées pour être en mesure de mener à bien son projet.

8.2.1 Des défis à relever

Comme Rahma, Shafika a vécu dans un environnement arabophone fortement monolingue sur le plan institutionnel, et relativement fermé au niveau médiatique (voir p. 264), ce qui a limité ses contacts avec les autres langues de communication internationale. Son statut de femme et de mère de famille complique davantage ses visées universitaires et professionnelles, d'abord dans les tous premiers temps de sa venue à Besançon, au moment crucial de la rédaction de son projet de thèse :

> j'ai passé/ deux mois/ je m'enferme dans ma chambre/ je ne sors JAMAIS / je ne réponds pas au téléphone à ma famille/ / parce que la famille//[ton plaintif] elle déchire ma tête / quand j'ai reçu un téléphone de ma fille de mon mari ils sont très loin// moi j'ai décidé/ d'oublier tout.

Par ailleurs, bien qu'elle ne le mentionne pas, nous faisons l'hypothèse que c'est ce même statut qui lui vaudra une forte hostilité une fois revenue en Irak après son doctorat, ce dont Rahma, dans la même situation, ne fait aucunement état. Elle précise en effet :

> J'ai travaillé pour plus de 40 jours. [C]e qui m'obligeait de rentrer à besancon ce sont des papiers de menaces que j'avais […] recus (sur mon burau à la faculté, dans mon sac à main et dans mon jardin). Après avoir recu les papiers de menace, j'ai été obligée de quitter l'IRAK car ce serait très dangereux pour moi, si je restais la-bas [Shafika, courriel du 22/11/2019].

Shafika s'est également heurtée, beaucoup plus tôt, à des difficultés structurelles du système éducatif irakien, à savoir l'affectation contrainte dans les filières universitaires en fonction des résultats scolaires : « j'étais scientifique et j'ai obtenu une note très él[e]vée qui me faisait etre

admise à la faculté de med[e]cine » [*Ibid*.], puis, plus tard, se sont présentés des problèmes plus conjoncturels : « après la chute de Bagdad [...] en Irak on n'a pas la chance de prendre le doctorat [en français] c'est seulement en France », ce qui l'a l'empêchée de poursuivre ses études au-delà du magistère.

Sur le plan scientifique et épistémologique, l'étudiante est freinée par des écarts importants entre disciplines et entre cultures académiques. Spécialisée en français langue étrangère et littérature française, elle peine tout d'abord à s'approprier les concepts et les méthodes de la linguistique, que ce soit en Irak,

> moi quand j'étais étudiante à la faculté/ moi j'ai/ j'ai rien compris de linguistique/parce que mon professeur/ elle n'arrive pas à nous faire comprendre c'est quoi la linguistique/ et moi j'étais la première sur la classe/ moi j'avais des bonnes notes toujours/ mais moi j'ai obtenu 80 [...] sur 100/ mais moi j'ai rien compris parce que j'apprends par cœur / tous les matières qu'il nous a/ données,

ou, plus tard, au début de ses études doctorales en France : « les références [que mon directeur] m'a données / ce sont des écrivains moi c'est première fois j'ai vu/ qu'est-ce qu'ils ont écrit/ l'écriture est TRÈS TRÈS DURE / j'ai rien compris ». Shafika entreprend donc une thèse dans une discipline qu'elle ne fait que découvrir, ce qui la met, pour la première fois, en difficulté dans ses études et fragilise son éthos d'étudiante brillante, vivement défendu à la lecture d'un courrier reçu de son directeur de thèse :

> moi je trouve que cette lettre/du directeur/ [...] il me fait nerveuse /moi j'ai dit [ton agacé] pourquoi il me parle comme ça/il ne connaît pas qui est / qui est moi/ qu'est-ce que je fais/ qu'est-ce que je fais moi/ j'ai envoyé un autre message pour lui / j'ai dit/ vous ne me connaissez pas qui suis-je / je vais vous raconter / peut-être vous allez comprendre avec qui vous parlez/ moi j'ai raconté / tout ce que j'avais fait.

Sur le plan conceptuel, le domaine de recherche choisi s'apparente donc à une *tabula rasa*, mais les écarts sont plus grands encore au niveau pédagogique. En effet, le contraste est fort entre un mode d'enseignement universitaire irakien qu'on peut qualifier de magistral et vertical, et son correspondant français davantage interactif et autonomisant :

> SF : [...] et/ entre l'université irakienne et l'université française/ est-ce que vous voyez des différences scientifiques importantes
>
> Sh : ah ouiiii/ le ciel et la terre/
>
> SF : au niveau de la recherche par exemple
>
> Sh : oui beaucoup de choses ce n'est pas seulement ça/ aussi avec la manière de / de présenter les informations pour les étudiants/ [...]/ le problème avec notre manière [...] d'enseigner en Irak/ vous êtes enchaîné parce que [...] c'est le professeur qui va vous conduire/ de comprendre/ d'étudier/ et moi/ je trouve que / mes professeurs/ n'arrivent pas à présenter les matières/ comme

> il faut/ la présenter/ quand je viens ici / je fais des stages ici et là-bas/ je trouve que/ il y a beaucoup [inaudible] pour des cours/ présenter la matière/ ce n'est pas la méthode classique/ ouvrir un livre/ lire/ les étudiants ne participent pas / ou bien aller chercher à la bibliothèque/ mais sans donner des clés ou bien / méthodes/ je trouve il y a une grande différence.

Il faut donc s'approprier de nouveaux concepts, de nouvelles méthodes, dans un processus qui n'est pas sans rappeler celui de *l'affiliation* théorisé par Coulon (voir p. 121). Cependant, un dernier écart, représentant des enjeux primordiaux pour la recherche, est identifié par la doctorante au niveau de l'élaboration du savoir :

> j'ai compris que/ quand vous voulez/ révéler quelque chose surtout avec le doctorat/ si vous voulez dire/ cette table est verte/ toi tu ne dis rien mais à partir [d'] un écrivain qui a dit ça/ moi je dis ça nananana/ c'est monsieur/ machin il a dit ça/ et je donne la citation.

Dans ce nouveau contexte scientifique, la connaissance ne peut se construire sur de seuls fondements empiriques (« cette table est verte »), ce qui était peut-être possible dans le cadre de l'université irakienne. La doctorante doit adopter une démarche rationnelle qui donnera une place première aux travaux théoriques (« à partir d'un écrivain »), ce qui rejoint nos résultats d'analyses de thèses réussies (voir p. 222). L'appropriation de cette posture épistémologique conditionne au moins en partie la réussite de la thèse.

Les défis qui se présentent à Shafika sont donc multiples et protéiformes, et ne peuvent être relevés grâce à sa seule volonté. Elle doit donc mobiliser différents types de capitaux, hérités ou acquis.

8.2.2 La diversité des capitaux à disposition

Parmi les atouts dont dispose Shafika, le plus saillant est sans doute le riche capital culturel dont elle a en partie hérité, mais qu'elle a ensuite développé au long de son parcours. La grande valeur attribuée aux études, aux diplômes et aux classements au sein de la famille en est la principale explication. En ce qui concerne le travail scolaire et universitaire, elle mentionne l'appui paternel ainsi que la présence d'une sœur angliciste, devenue docteure et à présent enseignante-chercheure en Allemagne. Dans nos échanges, Shafika souligne à de multiples reprises ses résultats brillants :

> [depuis mon enfance] j[’] etais toujours la premiere et meme a la faculte j[’] etais la premiere et [en] troiseme annee[,] parceque j'etais la première[,] [...] l'ambassade m'a proposé de faire un stage en France financé par le gouvernement francais [courriel du 22/11/2019].

Elle tient également à rappeler, dès le début de l'entretien, la rapidité d'exécution de sa thèse[288], due à un travail acharné :

> moi j'ai terminé très tôt / j'ai terminé / après trois ans/ [...] rapidement / parce moi/ je suis pas comme les autres/ je travaille jour et nuit/ je ne dors pas/ je ne me donne pas un moment pour reposer/ pour balader/ non/ je travaille de six heures jusqu'à / quatre heures le matin/ et quand j'ai quelque chose / même quand je / je dors / et quand j'ai / une idée vient / même quand / je voudrais dormir/ parce que je fais / une révision/ quelque [inaudible] je j'avais écrit / et une idée vient / tout de suite à ma tête/ moi je laisse le lit / et j'ouvre mon ordinateur/ et je note ce que / parce que j'ai peur de / de perdre cette idée.

Une haute valeur est donc donnée à la réussite du projet universitaire, ce qui explique la persévérance de l'étudiante à augmenter ce capital en mettant en œuvre des stratégies visant à acquérir de nouvelles pratiques scientifiques et rédactionnelles :

> ce qui m'a aidée /vraiment/c'est/de lire plusieurs thèses/ moi [en]/première année/ je passe des heures à la bibliothèque en lisant/ [...] des thèses/ mais quelque chose qui est proche de mon domaine/ mais j'ai lu beaucoup de thèses/ j'ai j'ai lu/ comment les gens écrivent/ comment ils rédigent leur thèse/ les manières de la rédaction/ les choix des mots/ et n'oubliez pas moi j'ai fait/ chaque année pendant les trois ans/ les quatre ans plutôt que trois ans/ [...] des stages au CLA/ des stages pour trois mois pour les / rédactions les / [méthodologie ?] de / thèse / et chaque samedi/ moi je vais à la Sorbonne parce que monsieur [Dir.4] il fait un séminaire là-bas/ [...] pendant trois ans / moi je suis / des séminaires à Paris à la Sorbonne/ avec / un autre professeur [...] de 9h jusqu'à 13h/ chaque samedi/ pendant trois ans et / ça/ vraiment m'a aidée/ beaucoup à la rédaction.

À ce capital culturel, enfin, s'ajoute une dimension linguistique, dans la mesure où Shafika dit maîtriser l'anglais, en plus de l'arabe et du français. D'autre part, on note que le contexte éducatif ayant permis le développement de ces ressources a également favorisé la création d'un faisceau de contacts dans les milieux universitaires irakiens, puis français, mais aussi parmi les autorités politiques et consulaires des deux pays. Ce capital social trouve peut-être son origine au moment où l'étudiante, comme on l'a vu, est sélectionnée en troisième année par l'ambassade de France pour un premier séjour d'études en 1990. Elle bénéficie à nouveau de ce type de soutien en 2004 et 2009, ce qui peut signifier qu'elle a été identifiée par les agents linguistiques et culturels français comme relais de la diffusion du français en Irak. Il est alors probable que, comme la plupart les centres de formation à la didactique du FLE, le Carel de Royan et le Cavilam de Vichy aient joué un rôle de diffusion « du capital social et du capital culturel » (Porcher, 1987 : 61). Dans ces centres, dont nous avons souligné l'importance pour

[288] Cette courte durée est d'autant plus remarquable qu'elle est non seulement inférieure à la moyenne française des thèses en sciences humaines (52 mois selon le site enseignementsup-recherche.gouv.fr), mais aussi nettement en-dessous des délais observés au sein du laboratoire ELLIADD. Le rapport d'évaluation de cette entité par le HCERES notait ainsi en 2016 : « La durée des doctorats, réduite dans les dernières années à environ 6 ans, demeure longue. » (Garnier, 2016 : 7)

les professeurs de FLE hors de France (voir p. 41), se créent de nouveaux réseaux et circulent des informations sur les possibilités offertes en termes d'offre de formations, diplômes et financements, ce qui a pu faire mûrir le projet de mobilité de la future doctorante. La position sociale de Shafika se renforce encore quand elle obtient un poste de professeure à l'Université Al-Mustansiriyah de Bagdad, l'une des plus anciennes et prestigieuses du monde arabe. L'enseignante élabore alors une autre stratégie pour renforcer et étendre son réseau, en développant des contacts au plus haut niveau, ce qui va grandement faciliter son projet doctoral :

> mais en 2012/ il y a un / un ministre/ [...] dans le ministère de l'éducation [...] / je pense qu'il est le bon ministre en Irak/ [...] parce que lui/ il a pensé / de développer le niveau des [...] professeurs/ [...] lui qu'est-ce qu'il fait/ il fait un //contrat/ coopération/ avec le gouvernement français/ [...]/ et moi/ j'ai la chance/ de / de//rencontrer ce ministre/ j'ai parlé avec lui/ et / [...] il m'a dit / [...] pourquoi ne terminer pas / vos études / moi j'ai dit j'espère mais / je pense que je n'ai pas la chance/ il a dit ça va/ vous aurez la chance/ et vous allez terminer vos études / parce que vous méritez ça / après ça moi j'ai demandé à faire mon dossier/ et finalement en deux mille/ en 2012 moi je suis arrivée ici [à Besançon].

Ce long séjour en France, loin de sa famille et en rupture avec un statut social patiemment construit, n'est pourtant pas une aventure ni un saut dans le vide. On a vu que Shafika s'était déjà rendue trois fois en France pendant quelques semaines, ce qui lui a permis de constituer un premier capital de mobilité. Nous postulons, cependant, l'héritage concomitant d'un tel capital disponible par le biais de la famille, dans la mesure où par exemple, les deux sœurs quittent seules l'Irak pour la poursuite de leur carrière malgré le caractère patriarcal de leur société. Le point de vue adopté ici est en effet le suivant : nous rejoignons les réflexions de Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, selon qui la mobilité est un processus essentiellement collectif, dont l'étude doit tenir compte du « rôle joué par les sociétés d'origine ou de passage, auxquelles appartient l'individu » (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008 : 130). En cohérence avec cet ancrage, on peut appliquer aux doctorants participant à cette étude la conclusion de Bathaïe au sujet des jeunes migrants afghans : « [ils] ont tous vécus une première expérience migratoire, personnellement ou par transmission au sein de la famille. » (Bathaïe, 2012 : 128) Shafika semble donc avoir grandi dans un milieu où l'installation à l'étranger, pour des raisons universitaires ou professionnelles, était une perspective valable et envisageable.

L'étudiante ne se trouvait donc pas démunie, tant s'en faut, au moment d'entreprendre son doctorat. Comment a-t-elle fait face, cependant, aux obstacles rencontrés, quels atouts lui ont été nécessaires, et jusqu'à quel point était-elle outillée pour mener à bien la navigation au long cours que représente l'apprentissage de la recherche ?

8.2.3 « Je fais comme un repas [...], un mélange de ci de ça » : des stratégies inventives

On constate que Shafika parvient à surmonter les difficultés grâce à trois types de stratégies : en agissant sur elle-même (l'adaptation), sur son entourage (la négociation), ou sur son itinéraire (la bifurcation).

8.2.3.1 Stratégies d'adaptation

L'agir sur soi mobilise l'ensemble des capitaux existants. D'emblée, on constate l'importance du capital plurilingue pour faciliter le passage du monolinguisme arabe au monolinguisme français, où l'anglais est de peu d'utilité, particulièrement dans le contexte des sciences humaines. On a vu, concernant les cultures académiques, les obstacles constitués par les écarts entre ancrages scientifiques, avec le passage du domaine de la langue et littérature française à celui de la linguistique, et entre postures professionnelles, avec l'écart entre relations enseignants-apprenants verticales ou autonomisantes. L'adaptation scientifique semble se réaliser grâce aux capitaux culturels, comprenant notamment la valeur attribuée à l'étude et son corollaire, le statut revendiqué d'étudiante en situation de réussite. L'appropriation des nouvelles compétences comportementales, comme la prise de risques en situation d'apprentissage, la prise de décisions ou l'autonomie, pour sa part, est favorisée par les pratiques acquises en situation de mobilité, particulièrement lors des formations du Carel et du Cavilam qui ont été l'occasion d'une première relation pédagogique réalisée selon les attendus universitaires français. Shafika souligne : « j'ai fait deux mois /avec un examen avec des contrôles / j'ai obtenu la maîtrise/ ça m'a aidée beaucoup ». Ces expériences préparatoires jouent également un rôle fondamental dans la découverte et/ou la systématisation du raisonnement argumentatif, nécessaire à l'acculturation au nouvel espace épistémologique (voir *supra*, p. 222) de la doctorante. Cet effort d'adaptation est soutenu par une importante capacité à apprendre développée grâce à la valeur attribuée à l'étude, à la réussite universitaire et à l'accomplissement du projet personnel qui est une partie essentielle de son capital culturel. C'est, au moins en partie, cette même valeur qui explique la capacité de Shafika à mettre temporairement de côté son statut d'épouse et de mère de famille : « je ne sors JAMAIS/ je ne réponds pas au téléphone à ma famille [...] ma fille mon mari ils sont très loin// moi j'ai décidé d'oublier tout ». Elle peut ainsi se consacrer exclusivement à son projet de thèse, malgré les

tensions extrêmes générées par cette situation : « la famille // [ton plaintif] **elle déchire ma tête** ».

8.2.3.2 Stratégies de bifurcation

On repère dans ce parcours un premier choix déterminant pour l'avenir et, a priori, à contre-courant des traditions universitaires irakiennes. Shafika a en effet été orientée, de par ses excellents résultats, vers la filière supérieure la plus prestigieuse, celle de la médecine[289]. Cependant, elle décide d'abandonner rapidement ce cursus pour celui, moins demandé, des langues étrangères : « après un mois j'ai découvert que cet étude ne me concerne pas, je ne peux pas con[t]inuer, pour cette raison, j[']ai choisit la langue » [courriel du 22/11/19]. On voit mal comment ce choix risqué et déclassant, en termes de perte du capital économique et symbolique associé à la profession médicale, peut s'effectuer sans la certitude du bien-fondé de l'accomplissement du projet personnel, liée à l'existence d'une culture familiale de la réussite universitaire (capital culturel) et de la mobilité. Ce dernier capital s'avère déterminant au moment d'opérer une seconde bifurcation face à l'impossibilité de s'inscrire en doctorat de français dans un pays exsangue après les années de guerre et d'embargo. La bourse irakienne (voir *supra* p. 280), sésame vers les études doctorales en France, n'est possible et ne peut être acceptée que grâce à la présence d'un réseau de connaissances au sein des autorités éducatives et consulaires, probablement hérité, puis développé, ainsi que d'un savoir-circuler acquis lors des précédentes séquences de mobilité. À l'arrivée en France, Shafika réoriente à nouveau son parcours sur le plan scientifique en changeant de spécialité : « [mon sujet de Magistère] c'était le roman de Camus / mais quand j'arrive ici / moi j'ai changé / et j'ai décidé de faire une thèse sur la / linguistique ». Cette stratégie s'appuie sur les acquis culturels antérieurs, repérés plus haut, qui permettent la mise en œuvre d'une mobilité interdisciplinaire. Enfin, une dernière bifurcation, opérée dans l'urgence, révèle l'ampleur des ressources acquises : menacée à de multiples reprises après le retour à l'Université de Bagdad consécutif à sa soutenance, Shafika n'a d'autre choix que de quitter son pays en catastrophe. Elle a alors recours à de précieux savoir-faire précédemment acquis, qui lui permettent de se réinstaller à Besançon, d'y retrouver en quelques semaines un emploi en lien avec ses qualifications ainsi qu'une socialisation.

[289] On renvoie, pour la compréhension de cette politique académique, à la note 281, concernant la situation de Rahma, tout à fait analogue.

8.2.3.3 Stratégies de négociation

Au moment de l'épreuve que représente l'acceptation du projet de thèse par le futur directeur, deux points de vue s'affrontent : Shafika est légitimée dans sa démarche par son passé d'étudiante en réussite et d'enseignante dans une université prestigieuse. Dir.4, pour sa part, semble vouloir tester la capacité de la candidate à répondre seule aux attendus d'un début d'études doctorales (dégagés dans nos analyses de corpus précédentes, voir chapitre 6), comme la présentation d'un projet de recherche original, problématisé et fondé sur des lectures de textes théoriques. En conséquence Shafika fait état, au cours de l'entretien, des refus cinglants opposés aux premiers textes soumis, dont elle garde un souvenir vif, voire douloureux :

> mais ça c'est nul [...] le doctorat c'est que vous inventez quelque chose/ et toi tu n'as rien inventé […], c'est rien/ [ton de dégoût] je ne veux pas ça […] COMMENT vous êtes un[e] doctorant[e] et vous dites j'ai rien compris.

La candidate a recours, pendant ces échanges réalisés par courriel ou de vive voix et étalés sur plusieurs semaines, à trois stratégies de négociation : après avoir donné des gages de son acculturation à la recherche et de son adéquation à la représentation qu'elle se fait d'une doctorante : « je voudrais/ écrire [sur] /le proverbe/ travailler sur/ le SENS du proverbe [...] j'ai fait une enquête », elle insiste sur son observation des consignes de travail données, tout en demandant de l'aide : « j'ai [...] lu tout ce que vous avez envoyé [...]/ j'ai rien compris et [...] j'ai rédigé un autre projet ». Constatant l'échec de ces concessions, elle adopte une attitude plus offensive et essaye de faire valoir son éthos d'étudiante brillante et d'enseignante universitaire : « vous ne me connaissez pas [...] / je vais vous raconter / peut-être vous allez comprendre avec qui vous parlez ». Il semble difficile qu'elle puisse vouloir faire ainsi jeu égal avec son futur directeur sans la disponibilité d'un solide capital culturel hérité et acquis en contexte familial, puis au long de son parcours universitaire et professionnel. Cette joute épistolaire aboutit à un terrain d'entente, où l'on voit l'étudiante adopter les normes communicatives et les concepts attendus : « moi je vais travailler [...] sur les connotations et les dénotations dans les proverbes/ moi j'ai rédigé trois pages/ avec des références ». En conséquence, le professeur institue Shafika en tant que doctorante tout en reconnaissant son rôle social : « félicitations madame / je vais écrire l'attestation [Sh. frappe sur la table] MAINTENANT ».

Les capitaux antérieurs jouent donc un rôle primordial dans la réussite du projet doctoral, dans la mesure où aucune des stratégies déployées ne serait efficace en leur absence. Ces dernières

permettent à Shafika de développer une plasticité[290] face à une perte de statut social, aptitude essentielle à la compréhension de son succès. À ce point de l'analyse se posent pourtant les questions de l'adéquation entre ces ressources et les besoins qui vont se manifester pendant les études doctorales, ainsi que de l'apport représenté par le diplôme sur les plans professionnel et personnel.

8.2.4 Conclusion : une victoire à la Pyrrhus ?

Au moment d'entreprendre son doctorat, Shafika dispose de nombreux atouts qui permettent de comprendre la rapidité d'obtention de son diplôme. Elle peut s'appuyer sur une première expérience académique réussie, prolongée d'un parcours professionnel relativement prestigieux, grâce à quoi aucun obstacle ne semble la décourager. Comme son témoignage le montre, elle est en mesure de compenser certains de ses manques, par exemple en s'appropriant seule les postures épistémologiques attendues, les normes organisationnelles et communicatives du français en tant que langue et discours scientifique ainsi que les concepts et méthodes de la linguistique. L'écart le plus fort, et donc le plus difficile à réduire, semble se trouver entre sa littératie universitaire fondamentale, acquise en contexte irakien, et la littératie de recherche en sciences humaines en contexte français : appropriation des caractéristiques de l'écriture hétérocentrée, des matrices discursives et rhétoriques, élaboration par l'écriture d'un éthos de chercheure en sciences humaines. Cet immense chantier intellectuel, dont on a tenté de comprendre *comment* il avait pu parvenir à son terme, laisse une dernière question en suspens, celle du *pourquoi* ? Quelle énergie a poussé Shafika à persévérer dans ce chemin difficile ? L'entretien fournit une première piste :

> j'ai décidé de faire une thèse sur la / linguistique/ pourquoi/ parce que il y a un manque de linguistique dans notre faculté/ surtout dans notre département/ nous n'avons pas beaucoup de professeurs de linguistique.

Il s'agissait donc d'enrichir la palette des disciplines enseignées à l'Université de Bagdad, peut-être en contribuant ainsi à restaurer un prestige intellectuel terni par la guerre. Cependant, si fort que soit le dévouement professionnel de l'enseignante, il ne semble pas suffisant à expliquer le renoncement à des années de vie professionnelle, familiale et sociale qu'a coûté le

[290] Nous transférons ici le concept de plasticité, initialement apparu dans le champ de la neurobiologie, au sens d'une capacité, face à un accident grave, non seulement à s'adapter mais également à se régénérer et compenser les pertes (Levi-Montalcini, 1998).

doctorat. Une raison plus profonde et personnelle est mise au jour à l'occasion d'une nouvelle sollicitation :

> [J'ai fait un doctorat] parce que depuis mon enfance mon père avait l'habitude de m'appeler par DR. [Shafika] [...] et meme quand j'ai quitté la faculté de med[e]cine, mon père gardait toujours cette habitude de m'appeler comme ca. pour cette raison, j'ai decidé de réaliser le reve de mon père et d'etre docteur [Shafika] pour lui tout d'abord et pour moi et mes deux filles [courriel du 22/11/2019].

Le doctorat apparaît donc comme l'accomplissement d'un devenir assigné par la famille, auquel Shafika se conforme par fidélité filiale, peut-être afin d'honorer la mémoire d'un parent disparu. Une culture éducative familiale se dessine, qui enjoint à ses membres [291] de parvenir aux plus hauts niveaux de réussite universitaire et professionnelle. Ce vœu paternel éclaire l'itinéraire doctoral d'un jour nouveau : il est en effet vécu et raconté[292] comme la quête initiatique d'un objectif rêvé, soit le statut de docteur, au cours de laquelle se présentent des obstacles et des adjuvants :

> quand nous sommes arrivés ici/ on a trouvé un grand obstacle/[...] c'est comment on peut trouver un directeur de thèse [...] surtout nous sommes des étrangers [...] / ce n'est pas facile de convaincre/les autres / avec un projet de deux ou trois pages/comment les gens connaissent que moi/ je suis apte ou capable d'écrire/ [...] en fait monsieur [Dir.6[293]] [...] c'est lui qui a //parlé de moi/avec monsieur [Dir. 4]/ [...]/ monsieur [Dir.6] il m' a dit moi j'ai parlé avec monsieur [Dir.4] et/ je ne sais pas est-ce qu'il va vous accepter ou il va vous refuser mais il y en a/ un entretien avec vous,

des épreuves :

> moi je vais tout de suite à la faculté de Franche-Comté/ j'ai rencontré monsieur [Dir.4] / [ton impressionné] c'est un personnage très fort/ très dur/ c'est quelqu'un qui/ qui n'accepte pas n'importe quelle personne/ après première rencontre il m'a dit/ vous allez travailler sur quoi/ moi j'ai dit [sur les proverbes] /il dit oui mais/ c'est un sujet très vaste,

ainsi que des victoires :

> il a écrit [l'attestation d'inscription] / [...]/ [ton émerveillé] il l'a signée/ il l'a donnée/ il a dit ça va/ vous allez commencer votre travail avec moi/ moi j'ai pris le papier [claque des mains] et j'ai voyagé à mon pays/ j'ai commencé ma recherche.

L'issue de ce récit, on l'a vu, est pourtant des plus amères : bien que diplômée très rapidement, ce qui témoigne d'une réelle aisance à surmonter les obstacles, Shafika doit renoncer, après un

[291] Tous féminins : Shafika, sa sœur, ses filles.
[292] Ce que nous avons montré par ailleurs, voir Favrat, 2018.
[293] Il s'agit d'un autre directeur de recherche du laboratoire ELLIADD, que nous n'avons pas mentionné jusque-là dans la mesure où il n'intervient qu'une fois, et seulement dans le parcours de Shafika.

bref retour, à son poste académique et à sa vie en Irak. Le retour en France s'apparente désormais à un exil, et l'emploi retrouvé, quoiqu'en relation avec sa formation, est en-deçà de son niveau de qualification. On comprend mieux la lassitude et le détachement exprimés en début d'entretien, consécutifs à une longue période de tensions et de bouleversements :

> vous terminez le doctorat/ vous vous éloignez / vous pensez que vous avez passé des années avec les études / et maintenant vous avez besoin d'un peu de repos et de ne rien toucher de ne rien lire et moi / je pense que je suis arrivée à ce moment-là.

8.3 « J'ai presque tout compris, j'ai tout appris par cœur » : Baha, la gageure de la thèse encyclopédique ?

Baha, comme Shafika, a suivi la formation d'aide à l'écriture de la thèse proposée par le CLA dans le cadre de l'École Doctorale, et c'est donc en tant que formateur que j'ai fait sa connaissance. C'est un doctorant libyen d'une cinquantaine d'années, qui s'exprime d'une voix toujours posée et mesurée, après avoir choisi ses mots avec précision. Tout en s'avérant à plusieurs reprises riche d'indications temporelles et de contextualisations très poussées, son discours, développé dans un entretien de près de deux heures, est paradoxalement marqué par une abondance d'ellipses, de ruptures narratives, de digressions et de non-dits. Gardant à l'esprit les lectures constituant notre cadre méthodologique et théorique, ces blancs discursifs nous semblent symptomatiques de l'évitement d'un indicible et/ou d'un inadmissible, envers autrui et peut-être envers soi-même, qui affleure sans cesse dans les souvenirs évoqués : situation actuelle et passée du pays[294], relations avec le régime autoritaire déchu, (dé)valorisation du système éducatif, place du fait religieux. Plus encore que pour les autres parcours, on se souviendra donc que cet échange permet l'élaboration d'une « présentation de soi » (Amossy, 2010), à travers des « reconstructions narratives réalisées en interaction » (Bernard, 2014). Complétée par différents courriels et appels téléphoniques, l'analyse de la transcription aboutit à la schématisation suivante (Figure 50) :

:

[294] Ce chapitre peut être complété par la consultation de l'ouvrage d'André Martel (2016), qui retrace l'histoire du pays afin d'en éclaircir les problématiques actuelles.

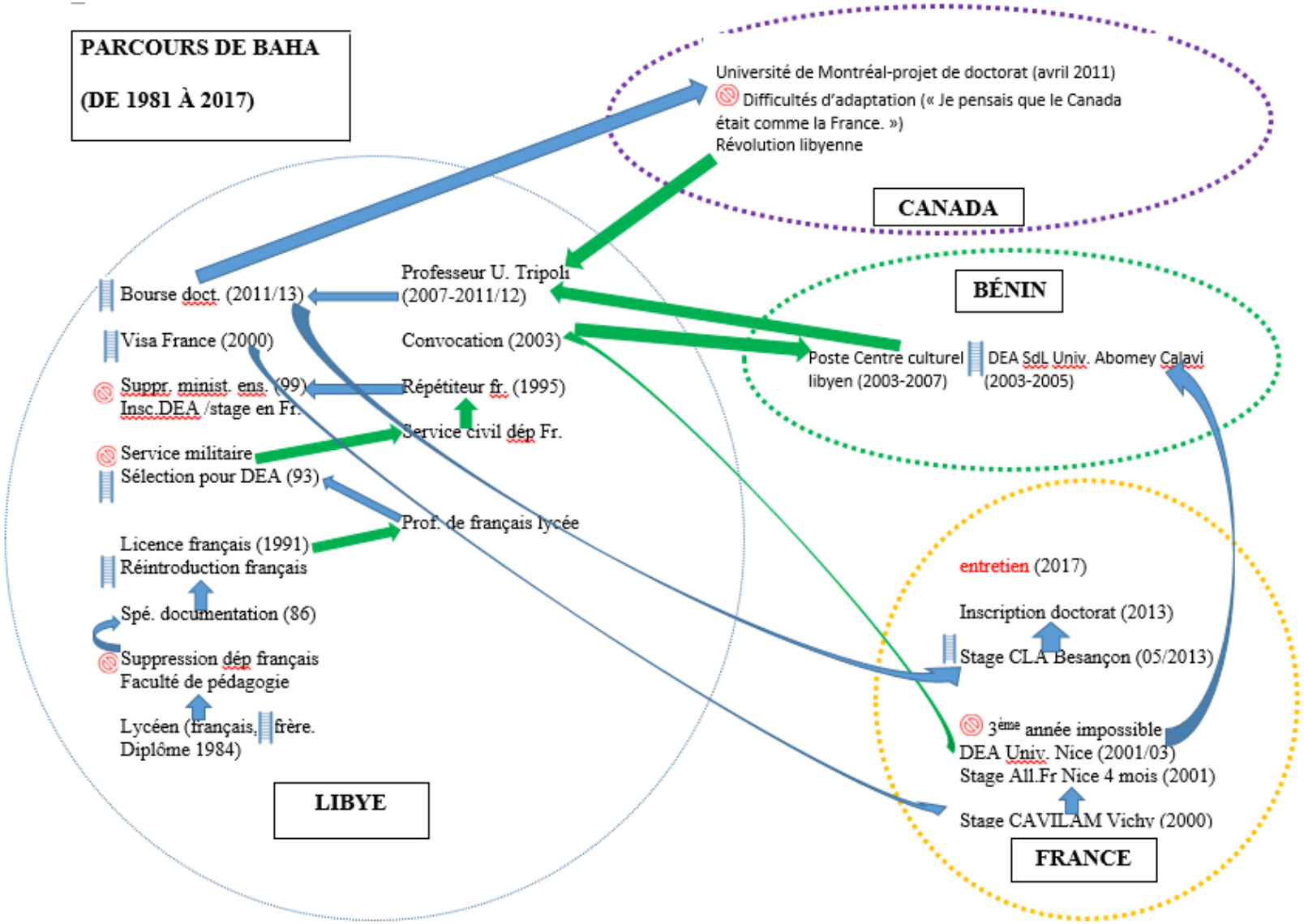


Figure 50 : Parcours de Baha

D'emblée, on remarque le caractère particulièrement zigzagant du parcours, que les bouleversements de l'histoire libyenne récente n'expliquent que partiellement. Réparti sur quatre pays et une quarantaine d'années, il conduit Baha à alterner régulièrement les statuts d'étudiant et de professionnel, les expatriations et retours au pays, au prix de redéfinitions fréquentes de son identité. Quelle peut être la quête à l'origine de ces multiples essais, tâtonnements, retours en arrière qui l'engagent, lui et parfois l'ensemble de sa famille, dans des processus répétés de rupture et de resocialisation, pour des périodes allant de quelque mois à plusieurs années ? Comme Shafika et Rahma, Baha a quitté un poste stable et valorisé d'enseignant à l'université pour l'incertitude d'une reprise d'études longues à l'étranger : quelle nécessité l'a amené à entreprendre ce projet ? Vers quoi cette recherche tend-elle ? Pourrait-il exister un lien chez lui entre complexité de l'expression, complexité du parcours et complexité du travail de recherche en linguistique comparée ? La mise au jour des obstacles rencontrés et des stratégies élaborées pour y faire face nous fournira des pistes de compréhension de l'énergie sous-jacente à ce parcours.

8.3.1 Déviations, retards, détours et tensions

Plus encore qu'en Irak, il semble qu'étudier et entrer dans l'âge adulte dans la Libye du colonel Kadhafi ait été étroitement conditionné par la politique autoritaire du régime et ses relations diplomatiques, particulièrement pour qui voulait se spécialiser dans une langue étrangère. Cette prégnance de l'autorité étatique dans la vie personnelle fait obstacle à plusieurs reprises à l'intérêt de Baha pour le français. Dès le début de ses études universitaires, son apprentissage est interrompu par la suppression complète des départements d'anglais et de français, consécutive aux bombardements américains de 1986, et ce pour une durée d'environ deux ans. Il doit ensuite ajourner son projet de DEA pour satisfaire à deux années d'obligations militaires. Ce même DEA est ensuite compromis par la suppression du ministère de l'enseignement, qui reporte d'un an le séjour d'études en France associé à ce diplôme. Il est enfin contraint d'abandonner le DEA entrepris à l'Université de Nice par une convocation à Tripoli qui lui signifie son affectation au centre culturel libyen du Bénin, où il reste quatre ans. La chute du régime en 2011 survient alors qu'il se trouve à Montréal pour entreprendre un doctorat, et contribue à le pousser au retour en Libye dans l'espoir d'un renouveau politique. La guerre civile qui s'ensuit discrédite le gouvernement en place et interrompt le versement par les Nations Unies des fonds destinés, entre autres, au paiement de sa bourse doctorale en France.

À ces difficultés dues au contexte national s'ajoutent des obstacles liés à sa condition de doctorant international : Baha doit multiplier les contacts à distance afin de trouver un directeur de recherche :

> j'ai essayé de / de prendre contact / avec plusieurs professeurs / j'ai navigué sur internet/ j'ai / essayé de contacter plusieurs directeurs de recherches / la plupart disaient soit / qu'ils ont le / quota/ soit qu'ils sont à la retraite.

Devenu doctorant à Besançon, la plupart des stratégies issues de son parcours d'étudiant libyen sont inopérantes et il devient demandeur de conseils méthodologiques et rédactionnels pour la conduite de son travail. Cependant, il peine à trouver une aide adaptée aux exigences de son champ disciplinaire :

> la personne [l'étudiant] à qui / on [je] pose la question / [...] il ne répond pas / c'est-à-dire / c'est / c'est pas la même chose par rapport aux / aux autres / comment dirais-je [...]/ aux autres niveaux c'est-à-dire [...] être en Master ou être en doctorat [...] c'est différent par rapport à la formation / des autres / qu'ils ont faite pendant leur cursus/ par exemple quelqu'un qui a fait par exemple droit/ il a juste son diplôme en droit ou en économie/ et je me demande comment je fais pour ma thèse / il ne sait / absolument rien.

Cette recherche dans diverses directions, auprès d'étudiants en Master ou en doctorat, en droit ou en économie, semble révélatrice, en creux, d'un manque important d'explicitation des attendus, normes, usages et conventions qui sous-tendent le travail doctoral dans le contexte d'accueil. L'étudiant ne pourra compter que sur lui-même dans ce processus d'acculturation, qui touche également à la compensation des écarts entre cultures éducatives dont fait état cette observation :

> là-bas en Libye [...] on n'était pas dans la recherche effectivement [...] j'ai passé quatre ans à l'université/ [...] y avait pas de recherche/ le concept/ c'est-à-dire y a des modules / on suit donc les cours / au bout de l'année/ on fait des examens dans / ce qu'on a vu pendant l'année/ [...] et un enseignant qui donne le cours vient / l'apprenant / [...] il répond aux questions sur le module que / qu'il a suivi donc pendant l'année.

On retrouve dans le premier cycle universitaire libyen, comme en Irak, un enseignement de type vertical et peu autonomisant fondé sur la restitution des connaissances. Cependant, les divergences avec les attendus de l'université française sont perceptibles aussi pour les étudiants plus avancés :

> pendant la quatrième année [...] / ce qu'on nous demande toujours de faire/ c'est un projet [...] / il faut que chacun /fasse un projet/ choisit un / une problématique/ et écrire un vingtaine de pages/ voilà/ [...] / l'enseignant [...] ne demande pas grand-chose parce que / [à la fin ?] [...] / t'écris un projet / pour deux trois références ça suffit/ alors que dans la recherche académique c'est /c'est rien/ on peut pas écrire un projet / une recherche avec deux trois références.

La rédaction d'un travail académique fondé sur une recherche documentaire conséquente et clairement indiquée est donc une évidence invisible que Baha doit appréhender seul, mais c'est au niveau de la conception même de ce qu'est une recherche doctorale et de ses visées que l'étudiant se heurte à des postures épistémologiques et à des normes de travail très différentes :

> dans ma thèse moi j'essaie de / de donner une / étude / un peu exhaustive par rapport à / à ma spécialité dans / dans mon projet / [...] mon directeur de recherches/ me disait /il faut éviter / il faut pas [...] il faut pas / [tout/trop ?] en parler/ même si [c'est] mon domaine je dois pas aborder tout ce qui concerne [...] mon domaine c'est pas possible/ [...] et moi [...] je voulais / toujours / [...] mettre dans ma thèse / tout ce qui concerne ma thèse / et la dernière fois [...] / j'étais un peu déçu donc/ [...] ça fait / une dizaine de jours/ je me disais c'était très bien / il m'a dit non/ c'est 15 pages/ [rire embarrassé] qu'il jette à la poubelle parce que / c'est pas parce que c'est pas écrit / c'est parce que / c'est très exhaustif faut pas mettre tout.

L'attendu d'une recherche cadrée, délimitée, et restreinte à une problématique précise, entre en tension avec la représentation d'encyclopédisme et d'érudition, probablement héritée de sa culture éducative, que Baha associe à une thèse de doctorat. Des journées d'étude sont ainsi perdues, et l'étudiant devra trouver une explication à l'échec de son travail. Entreprendre un doctorat en France pose enfin des problèmes administratifs et matériels au niveau familial : le père de famille doit ainsi résoudre des questions pédagogiques, comme repérer une école arabophone qui garantisse le retour des enfants en Libye dans de bonnes conditions, en plus de trouver un logement, de demander des visas et d'organiser le voyage. Il connaît d'autant plus l'importance d'une adaptation familiale réussie que c'est ce point qui a en partie causé l'échec de l'installation au Canada :

> franchement/ ça m'a pas du tout/ plu/ [...] parce que c'était / bon avec la famille c'était très loin/ en plus même ça m'a pas plu/ au niveau de la ville/ c'est pas pareil [...]/ puis après c'est très froid/voilà donc / c'était / ça n'a plu ni à moi ni à ma famille.

Écarts scientifiques et éducatifs, revirements politiques et diplomatiques, et prise en compte des nécessités familiales se présentent donc devant Baha tout au long de son chemin. Il a cependant réuni, pendant son parcours, des atouts précieux pour aplanir ces difficultés.

Il devra combiner différentes solutions pour surmonter ces obstacles.

8.3.2 Des stratégies payantes sur le long terme

Il est remarquable que Baha ait mené à bien ses projets dans un contexte aussi agité, et qu'il soit en mesure de terminer sa thèse dans des conditions proches de celles d'un doctorant local, même s'il a eu besoin de davantage de temps. Trois types de stratégies ont été mises en œuvre dans ce parcours, dans des proportions comparables.

8.3.2.1 Stratégies d'ajustement

Face à des difficultés sur lesquelles il ne peut pas agir, Baha modifie son projet, attend, ou se conforme à une nouvelle situation. C'est ainsi qu'il réussit à effectuer son service militaire obligatoire en demeurant au sein de la Faculté des langues de Tripoli, ou à reprendre son DEA français interrompu en s'inscrivant à l'université béninoise d'Abomey Calavi. Cette capacité à s'adapter s'exerce particulièrement à Besançon : afin d'approfondir la formation doctorale reçue[295], il sollicite tout d'abord son cercle le plus proche : « donc j'ai un / mon frère aussi qui est professeur à la Fac/ aussi donc / [...] il m'a donné des conseils aussi », puis d'autres doctorants dans son entourage et croise leurs réponses pour mieux cerner ce qu'on attend de lui :

> aussi avec les gens eux-mêmes / les doctorants qui ont fait des thèses // je leur demande comment qu'est-ce que vous/ qu'est-ce que vous avez fait / comment il faut faire/ ils nous donnent des informations ils nous aident.

Il décide également d'exploiter ses ressources documentaires afin de sélectionner des exemples de travaux réussis et d'y identifier des matrices :

> la première chose c'est / de consulter des thèses et / et des mémoires/ et à travers ces thèses / qui ont été faites par d'autres / doctorants/ [...] que je peux / donc / savoir/ ce que je devais faire/ donc voilà c'est à travers donc les thèses écrites/ par les autres doctorants/ et par des mémoires des / voilà/ comme il faut / faut rédiger.

Par ce processus d'acculturation, Baha modifie ses pratiques d'écriture et s'approprie une nouvelle littératie, plus proche des attendus de la communauté scientifique dans laquelle il souhaite s'insérer. Il en va de même pour l'évolution de ses pratiques de recherche, dans la mesure où ses affirmations traduisent une adhésion aux usages locaux de documentation : « [en

[295] Rappelons que la formation d'aide à l'écriture de la thèse (École doctorale/CLA), bien que d'une durée de 30 heures, s'adresse à des doctorants de toutes spécialités, de tous niveaux et de toutes origines géographiques et linguistiques. Les questions de méthodologie, de normes stylistiques ou communicationnelles ne peuvent y être traitées dans le détail en fonction de chaque contexte de recherche.

Libye] on peut dire qu'il y avait pas de /recherche/ parce que / y avait pas assez de références [...] si il y a pas les références on peut pas faire de recherche », mais aussi un changement de posture. Non seulement l'étudiant renonce à un projet trop ambitieux, quitte à justifier ce choix au moment de la soutenance, mais il n'hésitera pas, le moment venu, à faire état des limites de son travail :

> il faut être toujours dans [...] / la problématique / de ma thèse faut pas chercher des / ce qu'on appelle des [autres points ?] qui touchent aussi mon projet/ faut pas donc c'est juste / parler de ta problématique/ [...] ça peut [...]/ ouvrir plusieurs portes et après / le jour donc de la soutenance/ j'aurai plusieurs /portes / ouvertes/ à travers lesquelles donc / les membres du jury chacun donc va m'attaquer / et auxquels je n'aurai peut-être pas de réponse/ voilà/ c'est peu / c'est un risque.

L'observation, le tâtonnement, les questionnements sont donc les principales démarches adoptées pour aboutir à cette mue. Baha a cependant fait preuve, face aux difficultés, d'un autre type de réponse, celui du changement radical de voie.

8.3.2.2 Stratégies de bifurcation

Baha n'accepte pas de laisser déterminer son parcours par les contingences de la vie. Quitte à revoir ses priorités ou à les mettre en attente, il préfère opérer de nets revirements, scientifiques comme géographiques. En premier lieu, l'étude du français relève de ce type de stratégie. C'est en effet par défaut, par rejet de la langue anglaise que le lycéen décide de cette orientation :

> et voilà c'est comme une réaction/ c'est-à-dire l'apprentissage / c'était franchement une réaction/ une réaction / de l'anglais parce que je déteste de l'anglais je devais faire des efforts pour le français.

Un choix plus pragmatique est opéré au moment des tensions internationales de 1986 qui conduisent à la fermeture pure et simple de tous les départements de français du pays, ce qui aurait pu fortement obérer les perspectives d'une carrière en lien avec cette langue. L'étudiant préfère demeurer dans la même Faculté en optant pour la filière, moins stigmatisée par le pouvoir, de documentation. Ce statut conservé d'étudiant en lettres lui permet, deux ans plus tard, de réintégrer la section de français lors de sa réouverture.

Ce même type de stratégie est à l'œuvre quand, venu avec sa famille pour s'inscrire en doctorat à Montréal, il prend, comme on l'a vu, conscience de son erreur. Plutôt que de se considérer comme prisonnier des contraintes induites par sa bourse d'études, il fait le pari risqué d'un retour dans une Libye en révolution et d'un hypothétique doctorat dans un pays offrant des conditions de vie plus proches de ses attentes, ce qui lui permet de commencer sa thèse en France quelques mois plus tard. Pourtant, alors qu'il aurait pu mettre à profit sa connaissance

du contexte niçois pour sa réinstallation dans l'Hexagone, doublée d'une préférence personnelle,[296] l'impossibilité de scolariser ses enfants en langue arabe le conduit à repenser ses choix et à préférer une destination plus septentrionale[297]. Il existe donc toujours une issue pour Baha, même si elle est coûteuse en renoncements : il sait, en plus de s'adapter et de changer de direction, rallier ses interlocuteurs à son point de vue.

8.3.2.3 Stratégies de négociation

Ces stratégies n'apparaissent dans le récit qu'en creux, et nous en posons l'existence dans la mesure où il semble difficile, voire impossible, que Baha ait surmonté certaines difficultés sans y avoir recours. Comment, en effet, faire admettre aux autorités éducatives ayant attribué une bourse d'étude à l'étranger l'abandon du projet après quelques semaines, puis une nouvelle sollicitation de financement pour une autre destination quelques mois plus tard ? Comment convaincre des administrations demandeuses de garanties comme consulats, ambassades, ou agences immobilières, de délivrer autorisations, visas, ou bail de location dans un délai relativement court et impliquant des allers et retours entre Besançon, Paris et Tripoli ? [298] Comment faire valoir à distance l'intérêt d'une candidature en doctorat auprès d'un directeur de recherches dont on a vu, dans le cas de Shafika, le degré d'exigence et de sélectivité ? Un savoir-négocier apparaît indispensable à l'accomplissement de toutes ces démarches. Il semble donc clair que, tout au long du parcours, des stratégies efficaces de négociation, de bifurcation et d'adaptation ont été déployées, grâce à la mobilisation de plusieurs types de capitaux que l'on va tenter de mettre au jour.

8.3.3 Le rôle fondamental du capital culturel

Comme on va le voir, l'analyse fait apparaître l'importance des capitaux de mobilité, sociale, linguistique et culturelle, à l'instar des cas de Rahma et de Shafika. S'agit-il d'une simple contingence ? Dans la mesure où chaque doctorant a traversé diverses phases de sélections, n'est-il pas logique que seuls les plus dotés parviennent à ce niveau universitaire, qui plus est à l'étranger ? On pose ici l'hypothèse qu'une partie de ces capitaux, ou, du moins, de l'aptitude

[296] « Nice c'est une ville qui m'a/ plu/beaucoup / je le considère comme chez moi/ [...] c'est la Méditerranée peut-être le climat est le même ».
[297] Précisons, pour montrer les difficultés qu'implique ce choix en termes de conditions de vie, que Besançon, ville moyenne à la différence de la métropole niçoise, est loin de la mer, jouit d'un climat froid et humide, et n'a pas d'aéroport.
[298] J'ai pris un appartement pour faire un contrat de loyer [...] pour pouvoir donc/ demander le visa de / à ma famille parce que pour demander le visa [...] il faut / avoir un contrat de logement ».

à développer certains capitaux, a pu être héritée ou transmise par le contexte social, ce qui pourrait expliquer la présence de certaines capacités dont rien, dans les entretiens, ne permet de repérer l'origine. Quelles spécificités anthropologiques d'une société, comme celle de Baha, peuvent expliquer la prééminence de certains capitaux, ou, inversement, quels capitaux peuvent être particulièrement développés grâce à certaines caractéristiques sociales ? La Libye, comme d'autres pays méditerranéens, proche ou moyen-orientaux, a connu une industrialisation relativement tardive et restreinte, ce qui a un impact sur la solidarité et la cohésion sociale au sens de Durkheim (1893). Cette situation conduit au maintien de solidarités mécaniques, affirmant la primauté du groupe sur l'individu. Ces sociétés trouvent leur ciment dans des échanges de type don / contre-don théorisés par Mauss (1950 [1925]), concept dont les recherches récentes en anthropologie ont montré le caractère opératoire dans le domaine des langues et des cultures (Gohard-Radenkovic, *in* Santone [*dir*.], 2016). On pose donc que les relations sociales sont structurées par le rôle d'appui et de ressource attribué au groupe pour chacun de ses membres, et par l'obligation faite à chacun d'assumer ce rôle de soutien. La solidarité est ainsi une composante fondamentale de la cohésion sociale, transmise par l'éducation, qui légitime la sollicitation des réseaux de connaissances plus ou moins proches quand se présente le besoin d'aide. On comprend mieux, dans cette perspective, la facilité apparente de Baha, mais aussi de Rahma, d'Abder et, dans une certaine mesure, de Shafika à se faire aider, conseiller et à se procurer des soutiens qui peuvent parfois sembler providentiels.

La possibilité d'effectuer son service militaire à la Faculté des langues de Tripoli est ainsi vraisemblablement obtenue par la sollicitation de contacts noués au long de son cursus en français. Il avait, en effet, déjà été sélectionné pour suivre un DEA par le chef du département. Ce type de contacts auprès des autorités éducatives lui est d'une grande utilité quand, décidant de renoncer à son doctorat canadien, il entreprend de faire transférer sa bourse d'études pour une réinscription en France. Cependant, c'est au moment de son arrivée que le capital social s'avère indispensable, et même vital. Baha active et développe tout d'abord des réseaux d'information et d'entraide auprès de la communauté libyenne en France, dont le conseil est décisif quant au choix de s'établir à Besançon :

> pourquoi / Besançon / [...]/ parce comme j'avais donc/ j'avais deux enfants/ [...] j'ai pensé aussi à mes enfants pour apprendre l'arabe aussi en même temps / côte à côte avec le français/ donc je me suis renseigné / et puis le / l'école// à Besançon / où sont des écoles / libyennes à part Paris parce que il y a une école libyenne à Paris / on m' a dit // qu'il y avait donc une école / à Besançon /voilà parce que il y a beaucoup de Libyens [...] / qui vont faire leur stage [...] ici à Besançon/ donc voilà j'ai choisi Besançon par rapport aux autres villes parce que il y a une école libyenne/ sinon j'aurais pu aller ailleurs / par exemple comme Nice.

Notons qu'en plus du repérage de cette école[299], l'entraide a pu également fonctionner au moment des démarches d'installation comme la recherche d'un logement ou la scolarisation des enfants. La solidarité est à nouveau à l'œuvre, on l'a vu, au moment de faire face aux difficultés relatives au doctorat : il sollicite en premier lieu son frère, puis déploie un nouveau réseau de doctorants sollicités dans les lieux de socialisation étudiante de Besançon : salle de travail des doctorants ELLIADD, séminaires, médiathèque du CLA, formations de l'école doctorale. Ces dons et contre-dons[300], sous forme d'échanges de services et de conseils entre étudiants, témoignent donc d'un capital social conséquent, qui ne suffit pourtant pas à expliquer une autre capacité de l'étudiant : le savoir-circuler.

Dans la première partie de sa carrière professionnelle, Baha est confronté, pour des durées allant de quelques mois à trois ans, à des contextes extrêmement différents : Libye, sud de la France, Bénin, Québec. Il développe ainsi des pratiques de mobilité utiles en situation d'urgence : en pleine période de soulèvement contre le régime, alors que les vols internationaux sont suspendus, il parvient à gagner le Canada avec sa famille en transitant par la Tunisie. Inversement, il parvient à ne pas faire de cette mobilité un exil, c'est-à-dire une immobilité forcée, quand, déçu par le Québec, il décide de renoncer à son projet de doctorat et de rentrer en Libye. On a vu, par ailleurs, Baha anticiper, organiser et mettre en œuvre les étapes de l'installation en France d'une famille de quatre personnes, mettant à profit l'expérience acquise lors de ses divers séjours à l'étranger :

> je suis arrivé donc // après voilà j'ai pris un appartement pour faire un contrat de loyer tout ça pour pouvoir donc / demander le visa de / à ma famille parce que / pour / donc / demander le visa / pour donc la famille il faut / avoir un contrat donc / de logement / donc j'ai fait le contrat / je suis retourné / j'ai passé 45 jours ici.

Ce capital de mobilité est donc bien le fruit d'une élaboration patiente. Certes, Baha a tendance à le présenter comme un allant de soi : « je suis retourné en Libye/ j'ai fait des démarches aussi donc / administratives / j'ai fait un dossier à l'ambassade de France à Tripoli [...] / j'ai eu le visa pour ma famille / voilà/ [...] et le 12 / août / on a / quitté Tripoli pour venir ici à Besançon ». Cependant, on rejettera ici toute naturalisation du savoir-circuler en rejoignant la conception de Soulet :

[299] Il s'agit d'une école privée de type associatif, fonctionnant hors du temps scolaire et visant à développer une littératie en arabe et à faciliter ainsi le retour dans le système scolaire libyen. Elle est effectivement la seule à exister en dehors de Paris.

[300] Baha contre-donne fréquemment : partage d'informations, mise en relation avec des personnes-ressources, soutien au moment des soutenances.

> rien n'est moins évident que se déplacer. Pour bouger, pour passer d'un lieu à un autre, il ne suffit pas de se mettre en route. Nombre de conditions doivent être réunies. Ou pour le dire plus justement, il existe une pluralité d'actants, matériels et immatériels, êtres vivants ou objets, qui participent à rendre notre mobilité envisageable puis possible [...] (2008, cité par Gohard-Radenkovic & Veillette, 2015 : 33).

Cette aisance dans le déplacement physique est, par ailleurs, doublée de ce qu'on peut qualifier de mobilité scientifique, étant donné que Baha réussit à s'approprier de nouveaux usages d'études et de rédaction une fois inscrit à l'Université de Franche-Comté. Ce point reste pourtant à éclaircir, dans la mesure où il fait intervenir des aptitudes nettement distinctes de celles qui permettent la circulation.

Au cours du récit de son entrée dans l'écrit, Baha retrace de façon détaillée le rôle primordial des textes religieux, et de leur abord littéral, dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des techniques d'étude :

> [à l'école en Libye] la moitié/ de [la journée est]/ consacrée à l'apprentissage du Coran/[...] à l'âge de 12 ans [...] on doit apprendre [...] par cœur / tout le Coran [...]/ j'ai appris tout du Coran [...] voilà j'ai appris / à écrire/ presque tout le Coran [...]/ si par exemple si quelqu'un qui / commence à / dire un verset moi je peux/ je peux finir ce verset / c'est-à-dire il est déjà dans la tête/ [...] et je peux écrire même voilà/ ça fait vraiment comme / tu dis c'est un modèle c'est voilà c'est profond dans la / à lire et à écrire.

Trois caractéristiques ressortent de ce témoignage : l'importance extrême attribuée au texte lui-même et à sa fonction didactique, la pérennité de cet apprentissage jusqu'aux limites de la conscience (*il est profond, c'est déjà dans la tête*), et le rôle matriciel qu'il est appelé à jouer dans les pratiques de rédaction. Cette littératie, ancrée dans l'étude des textes sacrés, semble avoir conditionné le parcours scolaire et académique de Baha. On le voit, par la suite, dans son apprentissage du français, initialement motivé par un rejet de l'anglais[301]. L'élève adopte en effet une démarche minutieuse centrée sur l'étude du mot et l'apprentissage par cœur :

> j'ai commencé à apprendre le français/ donc je faisais des efforts/ pour que rien ne m'échappe / dans les cours que je prends/ j'étais très attentif dès/ le premier cours/ et j'apprenais/ j'apprenais surtout l'orthographe/ la mémorisation des mots/ les phrases tout ça/ et voilà c'est comme une réaction/ c'est-à-dire l'apprentissage / c'était franchement une réaction/ une réaction / de l'anglais parce que je déteste de l'anglais je devais faire des efforts pour le français/ j'ai fait je faisais des efforts pour le français/ et voilà j'ai réussi/ et donc la première année la deuxième année la

[301] Nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses concernant la cause de ce rejet : représentation, véhiculée par les manuels scolaires, de l'anglais comme langue utilitaire de la communication et des affaires, grammaticalement simple, par opposition au français, vu comme langue plus littéraire et complexe, et donc plus à même d'être comparée à l'arabe classique ? Image positive de la diplomatie française dans les pays arabes non colonisés par la France, liée à son attitude critique vis-à-vis de la politique américaine dans le conflit israélo-arabe au cours des années 1970/1980 ?

> troisième année / du lycée / j'étais le premier/ parce que c'était la réaction/ donc voilà/ ça c'est / il faut l'avouer hein.

Le frère de Baha joue un rôle déterminant dans cette réussite précoce :

> mon frère / qui est plus / âgé que moi/ me disait écoute/ si tu veux pas travailler au fur à mesure/ en français/ ce qu'on te donne le matin à l'école tu le révises / et voilà tout ça le soir/ tu vas pas en sortir [...] / il faut travailler au fur à mesure/ pas à pas.

L'élève développe ainsi son approche de l'étude de la langue, instiguée par le contexte éducatif et familial, ce dernier semblant attribuer, comme pour Shafika, une valeur forte à la réussite scolaire et universitaire (« j'étais le premier »). C'est ce capital culturel, hérité puis développé au long du parcours éducatif, qui permet à Baha de surmonter les premiers obstacles : changement de filière, du français à la documentation, après la suppression des départements de langues, aménagement de son service militaire au sein de l'université, sélection pour une poursuite d'études en DEA en Libye, sélection pour l'inscription en DEA à Nice. Il contribue à expliquer, par la suite, la poursuite d'études dans une autre université francophone après l'abandon du DEA français, et enfin la réussite des étapes sélectives préalables à l'inscription en doctorat :

> j'ai essayé de [...] / de prendre contact / avec plusieurs professeurs / j'ai navigué sur internet/ j'ai / essayé de contacter plusieurs directeurs de recherches / la plupart disaient soit / qu'ils ont le / quota/ soit qu'ils sont à la retraite/ voilà donc / après je suis tombé sur Monsieur [Dir.4] [...] / [il a dit :] je suis disponible [...]/ voilà dès que vous arrivez en France vous prenez contact / avec moi [...] / voilà je lui ai / présenté donc mon/ mon projet / bon il était / très content / et il / donc il m'a encouragé.

Rappelons la difficulté que représente, dans un contexte d'études doctorales de plus en plus réglementées (*cf supra* p. 28), l'acceptation d'un projet de recherche par un futur directeur de thèse pour un candidat local, et *a fortiori* pour un étudiant international dépourvu de repères quant à la communauté scientifique où il souhaite s'insérer. La réussite de Baha, bien que présentée comme allant de soi, est bien le résultat d'une longue démarche de mise en valeur de son parcours universitaire et d'une présentation argumentée de ses capacités de chercheur. Cependant, repérer et convaincre un directeur de recherches n'est qu'une première étape, et Baha devra encore puiser dans son capital culturel afin de déployer, on l'a vu, ses stratégies d'adaptation à l'apprentissage autonome, ce qui lui permettra de combler progressivement les écarts entre les cultures académiques initiale (Libye) et d'accueil (Bénin, puis France). Enfin, c'est grâce à cet ensemble de pratiques, d'habitus et de stratégies qu'il opérera un renversement décisif de ses objectifs de recherche : passer d'une visée encyclopédique, peut-être issue de sa

culture scolaire ancrée dans le « tout apprendre » et le « tout comprendre », à une focalisation sur une thématique ciblée voire pointue. L'analyse fine et fouillée d'un seul phénomène linguistique dans une perspective comparative entre l'arabe et le français apparaît comme une concession du doctorant, permettant ainsi de comprendre les langues par la micro-analyse des énoncés.

8.3.4 Conclusion : redonner du sens à la vie

On l'a mentionné en début de chapitre : le discours de Baha abonde en hésitations, corrections, répétitions et énoncés phatiques qui nous semblent symptomatiques d'une intense réflexion sous-jacente, et que la transcription ne rend que partiellement. Ces blancs, ces non-dits peuvent traduire, selon les cas, un embarras, comme dans ce passage relatif aux carences de l'université libyenne :

> ben là-bas en Libye j'ai //je / tu sais donc / : on n'était pas dans la recherche effectivement c'est-à-dire / on a fait / j'ai fait / après le Bac on / après avoir eu le Bac je me suis inscrit donc je me suis inscrit / à l'université.

Dans le même esprit, au sujet de l'école élémentaire, il tente de minimiser les différences avec le système français :

> il y a l'école / les écoles / coraniques/ et les écoles / toujours les écoles coraniques parce qu'ils sont des écoles publiques/ il y a d'autres écoles qui ne sont pas coraniques / c'est comme exactement ici / mais je pense que ça existe aussi la même chose.

Cet embarras se retrouve dans ses propos concernant son activité au Bénin pour le compte d'un régime avec lequel il souhaite prendre ses distances : « moi j'étais // voilà totalement contre le régime de Kadhafi ». Il hésite sur l'image à donner de ce centre culturel :

> il y a en Libye / une association / qui s'appelle l'association de l'appel à l'Islam/ ça veut dire bon/ en fait c'est pas que / le savoir / qu'ils donnent c'est pas typiquement religieux mais dans / bon dans tous les domaines / les étudiants étrangers surtout africains/ou asiatiques qui viennent dans cette association / c'est presque le même [inaudible] comme c'est en France ils font le stage.

Les énoncés phatiques (*bon, en fait*), les correctifs (*c'est pas que / c'est pas typiquement*), les baisses d'intensité qui rendent le discours parfois inaudible sont interprétés ici comme des marques d'une tentative de maintenir une image[302] positive de son pays et de sa culture éducative. Rappelons que Baha compte, à terme, repartir en Libye, y réinstaller sa famille et y

[302] Une *face*, selon Goffman (1973).

reprendre son poste d'enseignant. Il exprime clairement ce projet au moment d'expliquer la motivation de ses études doctorales :

> SF. : et professionnellement/ à toi elle va te servir à quoi elle va t'apporter quoi cette thèse/ elle va/
>
> B. : voilà ça/ m'aidera/ donc/ donc// à / transmettre mon expérience et // ce que j'ai vécu donc avec ma thèse [...] / à mes étudiants parce qu'ils seront à la Fac/[...] je l'ai toujours donc le poste // parce que c'est l'université qui m'a / envoyé donc /en France / pour donc / faire cette thèse / donc toujours je / je fais partie de l'université / [...] des enseignants du français / à la faculté des langues de Tripoli.

Ces années d'études et d'expatriation peuvent-elles ne viser qu'à enrichir le contenu des cours dispensés ? Il nous semble être en présence d'une opacité du sujet à lui-même (Winkin, 1997), nécessitant d'élargir cette réponse par d'autres hypothèses. Dans ces conditions, au moins quatre autres raisons pourraient intervenir, en se chevauchant ou se complétant.

- Le doctorat peut constituer, sur un plan personnel, un prolongement ou un aboutissement perçu comme logique d'un parcours scolaire et universitaire brillant.
- Plus largement, il peut s'agir, comme pour Shafika, de l'accomplissement d'un projet familial, dans la mesure où l'on entrevoit des modèles de réussite qui transmettent un capital culturel, par exemple à travers le frère enseignant à l'université.
- De façon plus immédiate, faire venir sa famille de Libye en France pendant les années 2010 permet également de la mettre à l'abri de la guerre civile.
- Enfin, le projet à long terme de retour à l'Université de Tripoli peut contribuer à un transfert de compétences entre Nord et Sud, à une reconstruction de l'université libyenne, et au développement d'une recherche en sciences humaines et sociales en harmonie avec la culture éducative locale.

Dans ce réseau de tensions et d'enjeux entre usages universitaires libyens et français, entre repartir et rester, entre rôle familial et professionnel, Baha s'achemine vers le jour de la soutenance, ayant donc, grâce à son répertoire stratégique, réduit l'écart entre cultures académiques tant au niveau des postures scientifiques que des relations de travail avec son directeur de thèse. L'analyse de ses écrits permettra de savoir si d'autres obstacles se présentent dans l'élaboration de sa recherche par sa mise en discours.

8.4 « Le français m'a aidé à bien comprendre ma langue maternelle. » Abder, une thèse-miroir pour mieux se connaître ?

Abder est âgé d'une trentaine d'années. Égyptien, il est le troisième doctorant, avec Shafika et Baha, à avoir été contacté à l'occasion de la formation doctorale d'aide à la rédaction de la thèse que j'ai conduite en 2015. Il jette un regard curieux et aiguisé sur ce qui l'entoure, et sa parole transmet nettement l'enthousiasme qui l'anime quand il s'exprime. Il semble particulièrement à l'aise dans le contexte académique bisontin, dont il connaît les acteurs et les usages : à chacun de nos rendez-vous, il obtient sans peine locaux, clés et matériel, et ses échanges témoignent d'une socialisation développée avec les doctorants, enseignants et personnels du laboratoire. L'entretien, réalisé dans une petite salle de travail du CLA pendant près de deux heures, lui permet d'évoquer longuement et dans le détail son parcours personnel, son travail de thèse ainsi que ses projets professionnels. En comparaison de ses collègues, son récit montre un moindre éclatement géographique, davantage de continuité, mais aussi de difficultés au début de ses études supérieures. Nous en proposons la synthèse suivante, qui reprend une vingtaine d'années passées dans trois pays différents (Figure 51) :

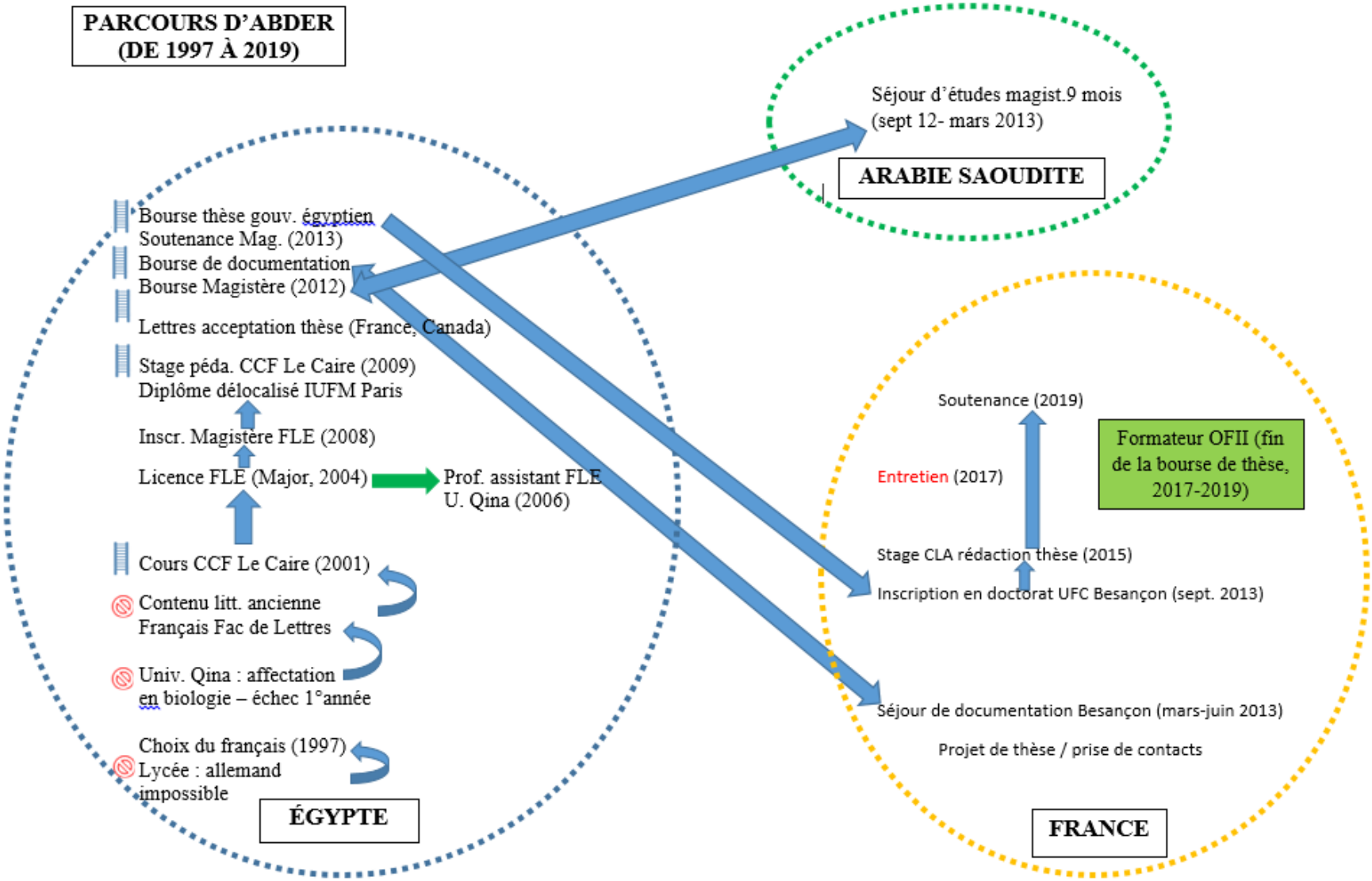


Figure 51 : Parcours d'Abder

On constate que ce parcours est relativement linéaire -du moins dans sa restitution- dans la mesure où il se déroule essentiellement en Égypte et en France, si l'on excepte la courte parenthèse saoudienne. On trouve, en effet, peu de circulation :

- entre les statuts d'étudiant et de professionnel, avec deux activités salariées : enseignant de français en Égypte et formateur pour l'OFII,[303]
- entre les disciplines universitaires : le passage du FLE à la sémiotique / analyse de discours s'effectue avant le départ en France,
- et entre domaines scientifiques : la quasi-totalité de l'activité d'Abder est consacrée à l'étude du français langue étrangère et à sa transmission.

Cependant, il est remarquable que ce projet s'affirme aussi tôt, et résiste à tous les obstacles qui se présentent dans les premières années. Qu'a pu représenter la découverte d'une autre culture pour le jeune Abder ? D'où vient cette volonté constante de réussir dans l'étude du français ? Pourquoi se tourne-t-il d'emblée vers des langues comme l'allemand, puis le français, moins rémunératrices et présentes en Égypte que l'anglais ? Quelles relations peut-on établir entre son doctorat en analyse de discours, son engagement dans les événements qui bouleversent son pays, et sa passion pour l'enseignement du français ? Nous postulons que ces incohérences ne sont qu'apparentes, et que l'analyse de ce récit permettra de dégager des lignes de force faisant ressortir les articulations entre difficultés rencontrées, stratégies déployées, et capitaux mobilisés, afin de mieux comprendre la motivation profonde de ce projet doctoral.

8.4.1 Un projet ambitieux

Originaire de la Haute-Égypte, Abder évolue dans un contexte éloigné des grands centres universitaires[304] et marqué par l'influence de l'anglais, enseigné comme première langue étrangère. Le lycéen se heurte d'abord à l'impossibilité d'étudier l'allemand et reporte son choix sur le français. Il est ensuite contraint de s'inscrire à la Faculté des sciences[305], alors qu'il

[303] Office français de l'immigration et de l'intégration, qui gère les formations civiques et linguistiques obligatoires pour l'obtention d'une carte de séjour.

[304] Entre autres, Le Caire, Alexandrie, Suez. L'Université de Qina est fraîchement ouverte quand il entre dans le supérieur.

[305] Comme en Irak, les étudiants ne peuvent choisir leur filière. La fiche Curie sur l'Égypte (Ministère de l'Europe et des affaires étrangères-Ambassade de France en Égypte-Institut français d'Égypte, 2017) décrit clairement ce processus : « L'accès à la formation supérieure est très sélectif et hiérarchisé puisque le critère d'admission principal est le pourcentage obtenu à l'examen de fin d'études secondaires (…). **C'est le (…) Ministère de l'éducation qui décide des orientations** en fonction du pourcentage (…). Cette sélection à l'entrée de l'université permet d'identifier quelles sont les facultés (…) d'excellence en Égypte. **Les matières reines sont la médecine**

« déteste la physique, les mathématiques ». Parvenu plus tard à intégrer le département de français nouvellement créé, il ne peut que constater l'écart entre son souhait d'apprendre à communiquer dans cette langue et les contenus et méthodes d'enseignement :

> la première année j'étais pas le premier [...] / j'ai commencé à apprendre le français parce que chez nous/ on affronte beaucoup beaucoup de problèmes /les apprenants de la langue française ou bien / au département de la langue française/ ils savent rien du tout de la langue/ ils parlent pas / le français/ et quand ils commencent / littérature donc / Moyen-âge et / civilisation du Moyen-âge et après / textes machin/ c'était compliqué/ j'ai rien compris.

Il s'agit donc d'un enseignement du français proche des programmes d'un département de Lettres hexagonal pour un public de langue maternelle, avec un programme fondé sur la langue et culture médiévales, ou l'explication de textes, peu porté sur la pratique de la langue (*ils savent rien du tout de la langue, ils parlent pas le français*), et très axé sur l'écrit et la traduction. Il est probable qu'en cette fin de XXe siècle, Abder n'ait eu qu'un accès limité à des ressources en français, ce qui a pu également freiner son appropriation de la langue, c'est pourquoi il lui était indispensable, comme on le verra, d'élaborer des stratégies afin de parvenir au niveau d'excellence visé. Notons l'objectif qu'il se fixe d'emblée : *j'étais pas le premier*.

Devenu maitre-assistant à la Faculté des Lettres de Qina, il saisit les opportunités de financement offertes par le ministère et entreprend un magistère[306] dans le domaine de l'analyse de discours, ce qui témoigne d'un déplacement de l'étude du français vers un champ proche des sciences du langage telles qu'on les délimite en France (voir *supra* pp. 32 et 45). Cet ancrage scientifique est lui-même le résultat d'une contrainte : la Faculté des Lettres ne recrute que des spécialistes en littérature et linguistique, tandis que la didactique et la sociologie de l'éducation sont encouragées par la Faculté de Pédagogie. Rapidement, le choix du sujet de mémoire[307] occasionne une tension avec sa directrice de recherche :

> en 2008 [...] ma directrice de la thèse en Égypte/ elle a refusé de continuer avec moi la thèse/ ou bien le mémoire de master/ j'ai changé de professeur ou bien directrice/ on a changé le titre de la thèse/ au lieu de travailler sur le/ la rhétorique argumentative dans le discours politique/ on a travaillé sur l'affiche électorale [...] // la rhétorique persuasive/ [...] dans les affiches électorales.

On ignore s'il s'agit d'un désaccord quant à l'approche théorique et/ou méthodologique, ou causé par un sujet trop sensible de par son lien avec les élections, mais l'intérêt d'Abder pour l'analyse des discours politiques va se révéler problématique dans l'Égypte du général

(résultat supérieur à 95%) **et l'ingénierie** (résultat supérieur à 85%). En sciences humaines, **les disciplines les plus cotées sont** les sciences politiques, **la littérature en langue étrangère**, et le droit. » [notre soulignement]

[306] Formation allant de 3 à 5 ans, qu'Abder nomme par commodité M2.

[307] D'un volume d'environ 300 pages et qu'Abder nomme *thèse*.

Moubarak[308]. Par ailleurs, il apparaît rapidement difficile de réunir une documentation suffisante afin d'élaborer le cadre théorique et méthodologique d'une telle étude. Abder doit ainsi trouver le moyen de surmonter les contraintes locales pour terminer sa formation dans de bonnes conditions. Ces difficultés contextuelles s'estomperont avec le déplacement à Besançon et l'inscription en doctorat, mais ces démarches représentent un véritable défi : il faut non seulement repérer et convaincre un directeur de recherches, mais aussi élaborer un sujet de thèse matériellement réalisable et conforme aux exigences du laboratoire d'accueil. Or les divergences apparaissent rapidement. Certes, le premier projet, construit dans le cadre d'un séjour de documentation en vue d'une thèse hypothétique, en France ou en Égypte, semble validé sans poser problème :

> j'ai fait un plan de thèse parce que je savais pas je vais avoir une bourse de/ trois mois/ comment dire/ de cinq ans ou bien quatre ans/ pour faire la thèse/ j'ai fait un plan/ pour travailler sur les débats politique télévisés Français/ j'ai travaillé sur/ j'ai choisi trois débats/ Valery Giscard d'Estaing François Mitterrand/ 1974 et 1981et après Sarkozy Hollande 2012// j'ai travaillé avec [Dir.3] sur ça pendant trois mois de stage.

Cependant, il en va autrement quand il s'agit de s'inscrire en doctorat de sciences du langage à Besançon :

> j'ai demandé à [Dir.3] [...] elle m'a dit [Abder] je peux pas travailler pendant quatre ans sur le débat politique télévisé/ il y a beaucoup/ tant de personnes qui ont travaillé sur ça/ [...] c'est pas la peine/ si vous voulez travailler sur quelque chose qui sera/ comment dire/ intéressant soit pour vous soit ici pour la France/ vous faites quelque chose qui [...] fait une relation ou lien une comparaison entre la France et l'Égypte.

Le maintien d'un sujet étroitement lié à la situation politique de son pays, qui devra être traité, selon les attendus locaux, avec distanciation et dans une perspective critique[309] placera Abder dans une position délicate[310] : comment adopter cette posture de recherche tout en réalisant un travail acceptable par les autorités qui financent ce travail, à savoir le ministère de l'enseignement supérieur égyptien ?

D'autres questions apparaissent à l'analyse, sans qu'Abder les ait explicitement soulevées. Sur le plan rédactionnel, il a déjà développé une première littératie de recherche en français et en contexte académique égyptien ; on peut cependant s'attendre à une importance des écarts avec la littératie doctorale attendue dans son laboratoire d'accueil. Matériellement, il doit organiser

[308] Abder mentionne à plusieurs reprises, dans nos échanges, le caractère tabou de la politique dans la société égyptienne.
[309] Attendus mis au jour dans les analyses de corpus précédentes, voir *supra* p. 176.
[310] Abder, comme l'ensemble de sa génération, a accueilli avec espoir les événements de 2011, et a participé avec enthousiasme aux premières élections libres.

l'installation en France de sa famille : logement, scolarisation, socialisation. Il devra enfin trouver un second financement pour sa thèse, dans la mesure où sa bourse égyptienne est limitée à quatre ans. Malgré son aspect moins zigzagant, le parcours d'Abder n'en est pas moins semé d'embûches, qu'il n'a pu surmonter qu'en faisant preuve d'inventivité.

8.4.2 Surmonter les obstacles en s'adaptant

Comme dans les autres parcours, il ressort de l'analyse qu'Abder n'a pu dépasser les difficultés sans une forte inventivité stratégique qui a puisé dans différents capitaux transmis et développés. Dans son cas, c'est la diversité des stratégies d'adaptation qui le caractérise, en plus du déploiement d'autres types de réponses dont nous allons maintenant montrer l'importance.

8.4.2.1 Stratégies de bifurcation

Très tôt, Abder se montre capable de changer de voie et de modifier ses projets pour atteindre ses objectifs. En décidant de reporter le choix initial d'apprendre l'allemand[311] au lycée sur l'étude du français, il semble s'être fixé comme horizon la découverte d'une langue-culture européenne autre que l'anglais, et peut-être l'évitement d'une forme de déterminisme éducatif[312]. Il opère cependant, quelques années plus tard, une bifurcation plus radicale sur les plans éducatif et géographique quand il prend conscience, comme on l'a vu, de l'écart entre ses attentes et la réalité de l'enseignement du français à l'université :

> j'ai demandé à mon père de / d'aller au [...] centre français culture et de coopération/ c'est à Mounira en Égypte / au Caire/ je suis allé là-bas j'ai commencé à apprendre le français / c'est comme le CLA ici en France/ j'ai commencé à apprendre le français/ comme une langue française parce que les professeurs chez nous [...] ils [soupir] comment dire/ pour / pour embellir les choses pour ne pas dire des gros mots / ils enseignent le français en arabe/ donc / c'est grave.

La décision n'est pas anodine, puisque le pari consiste à quitter l'université locale pour suivre des cours privés, donc payants, à plus de 500 kilomètres de Qina. Abder semble avoir longuement réfléchi à la situation, et vu nettement la différence entre les deux institutions sur le plan des cultures d'enseignement (*apprendre le français comme une langue française / enseigner le français en arabe*). Le résultat est déterminant dans la suite de son parcours :

[311] Ce choix est en réalité une demande familiale, le père d'Abder ayant lui-même, pendant ses études en Basse-Egypte trouvé cette langue facile. L'installation de la famille en Haute-Egypte rend cette option impossible (conversation téléphonique du 19 janvier 2020).
[312] L'anglais, bénéficiant du statut de première langue étrangère, est ainsi la langue la plus communément étudiée.

> après j'ai / j'ai commencé à partir de deuxième année d'apprendre le français/ comme une langue française/ [...] j'étais le premier/ sur [mon] groupe / [en] troisième année quatrième année [...] j'ai fini/ après ma quatrième année j'étais le premier sur [...] la liste de / [...] du département/ je suis / nommé/ mais comme assistant à la Fac de Lettres.

Abder sait donc réorienter son parcours et établir des priorités dans ses objectifs, mais il peut également amener ses interlocuteurs à réviser leur point de vue.

8.4.2.2 Stratégies de négociation

Au tout début de son cursus, on voit l'étudiant entreprendre une discussion avec le responsable du département de français de son université dans le but de lui faire accepter sa candidature atypique consécutive à sa réorientation :

> en deuxième année moi j'ai/ [...] arrêté/ la Fac des sciences/ [...] je suis allé à la Fac de Lettres comme ça [...] il y a un nouveau département/ de la langue française/ c'était sa [deuxième ?] année/ / en fait j'ai demandé à / au responsable là-bas / je lui ai dit / en fait j'ai eu / 49 sur 50 de la langue française est-ce que si je voulais entrer le département de la langue française vous allez accepter ou quoi/ il m'a dit en fait 49/ vous avez en fait un seul point [manquant] donc ça va / je peux entrer.

L'argumentation du jeune homme réussit donc à convaincre l'enseignant de déroger à la règle de n'accepter que les candidats présentant le score maximal à la certification en français. Cette stratégie lui sera particulièrement utile au moment de prendre contact avec un directeur de recherches, qu'il faut convaincre de ses capacités scientifiques, mais aussi linguistiques :

> .j'ai fait une thèse [mémoire de magistère] sur l'analyse sémiotique/ qui qui a/ comment dire/ qui a plu [Dir.3]/ elle m'a dit [...] moi je trouve c'est/ c'est un bon travail/ [...] après [...] [Dir. 3] / je lui ai envoyé le résumé/ elle a / préféré de voir mon Master/ en entier/ je lui ai envoyé en pdf/ elle m'a dit ok/ et aussi avant de l'envoyer elle m'a/ comment dire/ parce que ce qui m'a/ étonné / elle m'a / demandé de faire un/ un échange avec moi/ ORAL/ pour voir moi j'ai pensé ça c'est pour examiner / mon niveau de français/ elle m'a dit [Abder] on peut se/ comment dire/ fixer un rendez-vous sur Skype pour/ échanger un petit peu/ parce qu'on a échangé par mail/ mais ELLE je pense/ ou bien/ je suis sûr/ c'est juste pour voir/ mon niveau / comment dire/ concernant le le français est-ce que je parlais bien [...] / et après ce/ c't entretien-là/ Skype/ elle a dit ok/ m'a envoyé la / l'acceptation.

Trois étapes (examen du résumé, du mémoire complet, et entretien) sont donc nécessaires avant d'obtenir la lettre d'acceptation, au cours desquelles Abder aura dû mettre en avant son éthos d'étudiant brillant, l'intérêt de son projet ainsi que ses capacités à travailler en français. Il fait à nouveau usage de cette stratégie lors de l'inscription en doctorat à Besançon, au moment de trouver un compromis entre son premier projet, ancré dans le terrain du discours politique français (les débats télévisés organisés lors des élections présidentielles), et le souhait de ses co-directeurs de le voir travailler le même objet médiatique dans une perspective de

comparaison entre les deux pays. Cette proposition jetterait pourtant une lumière trop crue sur la situation égyptienne :

> [«] tu travailles sur la/ le débat politique télévisé/ si il y a par exemple en Égypte des/ débats politiques présidentiels/ si il y en a des/ comme ça en Égypte/ on peut faire une comparaison/ [...] ce sera très intéressant/ soit pour vous/ soit pour nous/ pour voir en fait quelle est la différence [»]/ mais chez nous en fait il y avait pas/ des débats politiques/ comment dire/ des débats politiques présidentiels/ parce que chez nous en Égypte il y a que oui/ on sait avant/ avant les élections présidentielles on sait bien quel est le/ les/ le président.

Abder ne peut étudier avec détachement les carences d'une démocratie balbutiante, qu'il appelle de ses vœux, ni dévaloriser l'image de son pays à l'étranger, ce qui lui ferait perdre la face. Un accord est trouvé, qui va déplacer la focalisation vers un objet de recherche en marge de l'action politique :

> j'ai choisi de travailler sur la révolution égyptienne/ on a fait le plan on a/ comment dire/ [...] / on peut travailler sur [...] la révolution égyptienne/ d'après la presse française/ comment la presse française a choisi/ comment dire/ a abordé le sujet.

Le doctorant pourra ainsi concilier :

- son thème de recherche initial : le discours politique,
- son intérêt pour la culture française : la presse hexagonale,
- et les attentes de l'institution d'accueil : la perspective comparatiste, les démarches de l'analyse de discours.

Le texte définitif du mémoire sera le fruit d'une négociation encore plus délicate entre deux de ses rôles sociaux : le chercheur, qui se doit d'être lucide et sans complaisance quant à l'évolution autoritaire des autorités de son pays après le soulèvement populaire, et le citoyen, futur enseignant universitaire, qui doit veiller à la possibilité d'un retour au pays dans de bonnes conditions après la soutenance. On voit donc que mener à bien ce projet personnel, familial et professionnel n'a été possible qu'en agissant sur son entourage, mais aussi sur lui-même.

8.4.2.3 Stratégies d'adaptation

Changer de voie (bifurquer) implique de s'habituer à un nouvel environnement (s'adapter), c'est pourquoi, dans la mesure où les deux stratégies sont liées, on ne s'étonnera pas de retrouver des points déjà évoqués plus haut. On se contentera de rappeler la nécessité d'apprendre à s'adapter lorsqu'on doit passer du projet d'apprendre l'allemand à l'acceptation du français, ou de l'inscription à une licence de langue et culture étrangère à l'université locale

à une formation en langue dans une institution étrangère, fondée sur une culture éducative totalement différente, et implantée dans la capitale. Ce type de réponse sera repris et développé plus tard, quand Abder, préparant son projet de thèse, sera confronté au manque de documentation spécialisée en sémiolinguistique, sémiotique de l'image et analyse de discours :

> la première bourse [à Besançon] pour moi c'était en 2013/ mars/ pour trois mois/ c'était une bourse de documentation/ je suis venu ici juste pour scanner/ j'ai passé trois mois juste pour scanner les bouquins/ j'ai scanné à peu près 45 bouquins/ j'ai scanné les dictionnaires/ j'ai scanné les dictionnaires d'analyse de discours/ j'ai scanné beaucoup beaucoup à peu près 16 giga.

Solliciter cette aide lui permet de compenser ce manque, de poursuivre le travail depuis l'Égypte, mais aussi de préparer sa mobilité longue en repérant les ressources disponibles afin de faciliter son insertion universitaire et familiale à venir. Notons à ce sujet qu'Abder passe sous silence les conditions de son installation ainsi que les difficultés rencontrées, en termes matériels ou de resocialisation. Pour autant, il ne peut avoir mené à bien ce changement de contexte sans suivre un processus d'observation, d'explicitation et d'appropriation de nouveaux codes, d'identification de personnes et d'institutions-ressources, et de changement des modalités de communication qui composent les stratégies d'adaptation.

Abder nous donne un exemple de ces changements de normes au niveau de la rédaction elle-même : il ne voit que tardivement l'écart entre le rythme des phrases arabe et française, et cette adaptation modifie, par ricochet, son écriture en langue maternelle :

> en ce qui concerne la ponctuation [...]/ [en arabe] peut-être on fait un paragraphe / sans mettre de virgule [...]/ j'ai appris ça en français/ mais ça en français/ j'ai compris beaucoup beaucoup de choses qui m'a / j'ai appris ma langue / à travers le français/ j'ai appris / comment dire j'ai compris bien l'arabe/ à travers ma deuxième langue étrangère/ c'est ça que j'ai remarqué récemment/ oui en français c'est pas la même chose [...] maintenant/ en écrivant en arabe/ je coupe/ au maxi une ligne et après je mets un point/ en arabe/ avant je faisais pas comme ça.

C'est cette capacité à trouver des arrangements, développée avec le temps, qui l'aidera à terminer son doctorat, même quand prendra fin le financement de sa thèse, ce qui l'obligera à trouver une activité compatible avec sa recherche. Il passe ainsi de doctorant boursier à doctorant salarié, et le poste de formateur à l'OFII, dont les horaires sont concentrés sur certaines journées, lui permet ainsi de se dégager des temps suffisamment conséquents pour achever son travail. Abder a donc réussi à développer des stratégies répondant à des situations très différentes, qu'on comprendra mieux en voyant ce qui les a nourries.

8.4.3 Savoir et savoir être : l'importance du capital culturel et social

Comment l'étudiant a-t-il pu trouver les moyens de surmonter les difficultés repérées précédemment ? Il s'avère tout d'abord que les choix impliquant des déplacements géographiques sont très tôt apparus comme envisageables : de Qina au Caire, puis vers l'Arabie saoudite[313]. On voit ensuite l'horizon s'élargir, et Abder envisage dans un premier temps un doctorat au Canada avant de réaliser plusieurs séjours qu'on qualifiera d'exploratoires, en région parisienne puis à Besançon. Cette précocité nous amène à poser l'hypothèse d'une transmission familiale de la mobilité, liée soit à l'héritage d'une culture de la non-sédentarité, soit au développement plus récent de pratiques de circulation au sein du pays ou au-delà, permis par la situation socio-économique de la famille.

Ce capital de mobilité se double d'une aisance, elle aussi précoce, à solliciter personnes et institutions-ressources afin de remédier aux problèmes rencontrés ou de les résoudre. On a vu Abder plaider sa cause auprès de responsables de départements universitaires, de centres culturels, d'administrations délivrant des bourses d'études et de directeurs de recherches à l'étranger. Ces stratégies peuvent avoir été facilitées elles aussi par un capital social hérité, puis développé, créant progressivement une sensation de légitimité à négocier. C'est au moment de l'installation à Besançon que ce capital se révélera précieux, dans la mesure où il lui permet de construire rapidement un ensemble de contacts, d'abord à l'université, avec un réseau de doctorants, de personnels administratifs et d'enseignants, puis à l'extérieur, facilitant, par exemple, la recherche d'un emploi. Développer et mobiliser ses réseaux, ainsi que savoir circuler, sont donc deux ressources importantes dans lesquelles ont puisé les stratégies développées. Les dispositions et compétences permettant d'appréhender et de comprendre le monde qui l'entoure sont néanmoins les plus déterminantes.

Comme pour la plupart des parcours analysés jusqu'ici, on constate, dès la fin des études secondaires, l'attribution par la famille d'une valeur très élevée à la réussite scolaire et académique, et à l'accomplissement du projet de formation de l'étudiant. Le choix, validé par la famille, d'étudier une langue moins diffusée en Égypte que l'anglais est un choix de l'originalité qui permet une ouverture universitaire et professionnelle plus large que ce qu'offre

[313] Abder avait posé sa candidature, des années auparavant, pour un Master de français dans ce pays. Bien qu'ayant obtenu ce diplôme, il accepte le séjour d'étude dans l'espoir déçu d'être sélectionné pour un doctorat. (Conversation téléphonique du 19 janvier 2020).

le contexte local. Consentir à l'investissement économique induit par l'interruption des études à Qina et l'inscription au centre culturel français du Caire[314] n'est possible qu'en ayant conscience du caractère décisif de cette bifurcation, et des retombées attendues en termes de réussite académique et professionnelle. Cette posture familiale encourage le jeune Abder à élaborer un éthos d'étudiant brillant qui trouve sa légitimité dans de très bons résultats aux évaluations et sélections : pourcentage probablement élevé à l'examen de fin d'études secondaires, qui le conduit en faculté de sciences, score presque maximal à la certification en français qui permet sa réorientation ; formation privée en français qui le classe major de sa promotion à l'université ; attribution d'un poste de maître-assistant après la licence ; réussite du magistère qui l'aide à franchir les étapes de la sélection en doctorat et à recevoir « plusieurs lettres d'acceptation ». Ce capital culturel et social hérité, puis développé, contribue à donner de l'assurance à l'étudiant dans ses négociations, et se révèle primordial dans les processus d'adaptation au contexte universitaire français. Tant de la part de la famille que de l'étudiant, une énergie et des efforts considérables ont donc été consacrés à ce parcours de formation, qui culmine avec l'obtention du doctorat. On ne peut en comprendre le sens qu'en s'interrogeant sur le pourquoi de cette détermination.

[314] Pour comprendre l'importance de la dépense, rappelons qu'en 2020 une heure de cours au CCF du Caire coûte environ 40 livres égyptiennes (source : site du CCF) et que le salaire minimal est d'environ 1200 L.E. (RFI).

8.4.4 Une thèse d'ouverture ?

A priori, les choses sont simples concernant la motivation d'Abder pour les études doctorales :

> en rentrant / inch'Allah après la thèse/ donc je vais être maître / conférence// à l'université/ à la Fac de Lettres département de français/
>
> SF : ouais/ donc la thèse va te permettre de devenir / l'équivalent de maître de conf' en Égypte
>
> Abder : oui oui/ je vais en fait / comment dire/ faire l'équivalence en rentrant [...] parce que chez nous je dois rentrer à comment dire/ ministère de l'enseignement supérieur montrer les diplômes machin/ et oui j'ai terminé ma thèse / j'ai terminé ma bourse / voilà les documents/et voilà / après quelques / quelques démarches administratives je vais / être [inaudible] comme un / maître de conférences.

Il s'agit en effet d'une perspective professionnelle ambitieuse, que semble justifier la poursuite d'études à l'étranger. Pourtant, contrairement à l'Irak ou à la Libye, le doctorat n'est pas inaccessible, en Égypte, pour un étudiant en français. On décèle assez rapidement d'autres motivations pour la mobilité académique :

> à partir de 2006/ j'ai/ j'ai voulu en fait de travailler / pour chercher une bourse à l'étranger pour/ c'était mon / mon RÊVE de partir à l'étranger/ de venir en France/ j'avais le choix de venir entre Canada et/ France/ mais pour moi le français c'est la France/ pas le Canada/ le Canada c'est / c'était pas dans mes / priorités.

L'accent d'intensité porté sur le mot *rêve* semble exprimer une impulsion, une envie de lier son quotidien à la langue française telle qu'imaginée à travers son étude : « pour moi le français c'est la France ». Il ne s'agit donc pas, au départ, d'une démarche rationnelle ou réfléchie. Mais ce rêve n'est pas que celui du jeune homme. Il nous confie la volonté ancienne de ses parents de le voir « devenir docteur, professeur à l'université ». Son père, ayant dû interrompre ses propres études, élabore en effet la stratégie d'investir le capital familial dans la formation du seul fils aîné, à charge pour celui-ci de pourvoir aux études des cadets[315] selon un système de solidarité mécanique.

Les propos d'Abder dénotent, par ailleurs, une volonté de se décentrer, de se démarquer d'une culture monolingue, certes prestigieuse[316], mais fortement ancrée dans les seules références arabo-musulmanes. La culture éducative locale, à ses yeux, est fondée sur l'assimilation peu

[315] Conversation téléphonique du 18 janvier 2020.

[316] Il faut garder à l'esprit, concernant cette dimension de prestige, non seulement la culture égyptienne antique, mais aussi et surtout le rayonnement politique et culturel de l'Égypte à partir des années 1960, dans le monde arabe et au-delà, dans les domaines diplomatique et culturel (littérature, cinéma, chanson, télévision).

réflexive d'une grande quantité d'informations, que ce soit dans le domaine de l'entrée dans l'écrit ou de l'apprentissage des langues :

> en fait j'ai commencé à apprendre l'arabe/ à écrire l'arabe en / quand j'étais trois ans / oui en fait c'est [...] c'est la répétition c'est pas comme ici/ ici en fait / quand j'ai envoyé des enfants à / comment dire à [l'école maternelle] / je trouve en fait c'est pas la même chose / chez nous on fait aaah/ béééé/ cééé/ en fait c'est la répétition [...]
>
> [en cours de français à l'université] par exemple [phrase en arabe] [le professeur] dit une phrase il traduit/ [...] c'est juste pour / faciliter les tâches au lieu d'aller les chercher dans le dictionnaire/ il nous donne comme ça l'information facilement/ et après on consulte pas le dictionnaire.

C'est pourquoi, une fois professeur formé aux méthodologies récentes en didactique du FLE, il a à cœur d'insuffler dans son département une modernisation de cet enseignement :

> pour former les étudiants du département de la langue française/ on recommence dès le début / c'est moi et mes collègues [...] / on fait par exemple comme ici au CLA/ à l'époque on travaille sur le / les méthodes en fait / Connexions /et Reflets [...] / y a des vidéos y a des trucs comme ça / c'est juste pour / pour comment dire faire l'ambiance/ oui on est en France maintenant on parle en français/ même j'ai pris en 2009/ j'ai passé une année au centre culturel / pour faire les / le diplôme/ de l'IUFP institut universitaire de formation des professeurs/ j'ai passé un an pour faire la / pour faire cette formation/ pour comment enseigner le français/ EN français [...]/ j'ai réussi/ et maintenant j'ai des étudiants en fait / qui m'appellent oui monsieur/ il m'a envoyé/ ça ce matin/ il m'a étonné/ parle très très bien/ m'a dit quelque chose très très intéressant.

Enseigner le français dans cette perspective, c'est faciliter l'accès à l'altérité et l'ouverture à un autre contexte (*on est en France*), c'est permettre aux étudiants de sortir de l'éloignement culturel francophone, encourager les contacts et former une nouvelle génération de professeurs. Le statut de docteur, spécialisé en analyse de discours, peut contribuer à la réalisation de ce projet : devenir professeur d'université en Égypte contribuera à lui donner l'autorité nécessaire à cette réforme de la didactique du FLE en contexte universitaire. Le sous-champ disciplinaire de la sémiolinguistique, appliqué au discours de la presse écrite française sur l'Égypte, pourrait lui permettre de porter un regard décentré sur son propre pays, d'agir en tant que chercheur sur la compréhension de ces bouleversements politiques, là où il n'a pas pu le faire en tant que citoyen. En effet, l'élan de l'implication populaire dans les événements de 2011 s'est révélé n'être qu'un bref printemps. En plus d'un moyen de contribuer à l'ouverture sur le monde de l'Égypte, la thèse serait alors une clé vers une redécouverte de soi, de son histoire et du sens des mots :

> c'est la langue française qui m'a [aidé ?]/ même en ce qui concerne la / définition des mots arabes/ comme la démocratie par exemple / j'ai en fait la démocratie la démocratie la démocratie/ mais quand j'ai consulté le dictionnaire/ français il m'a montré qu'est-ce que ça veut dire démocratie/ demos kratos [...] voilà moi j'ai bien profité [du] français/ et le français m'a aidé à bien comprendre ma langue/ maternelle.

8.5 « Je me suis dit peut-être je pourrais faire quelque chose pour aider » : Paco, la recherche comme intervention

Contacté par le biais de l'annuaire des doctorants du laboratoire ELLIADD, Paco est le seul participant à cette étude à n'avoir été rencontré que le jour de l'entretien. Jusque-là, nos échanges avaient été uniquement épistolaires, c'est pourquoi je suis surpris de découvrir un homme apparemment âgé d'une soixantaine d'années, voire davantage. Pendant l'entretien réalisé à Paris pendant un peu plus d'une heure, je découvre un personnage affable, souriant, mais déterminé et incisif dans ses propos relatifs à ses engagements, et d'une grande précision dans l'évocation de ses souvenirs. Le schéma suivant (Figure 52) tente de synthétiser la grande complexité de son parcours.

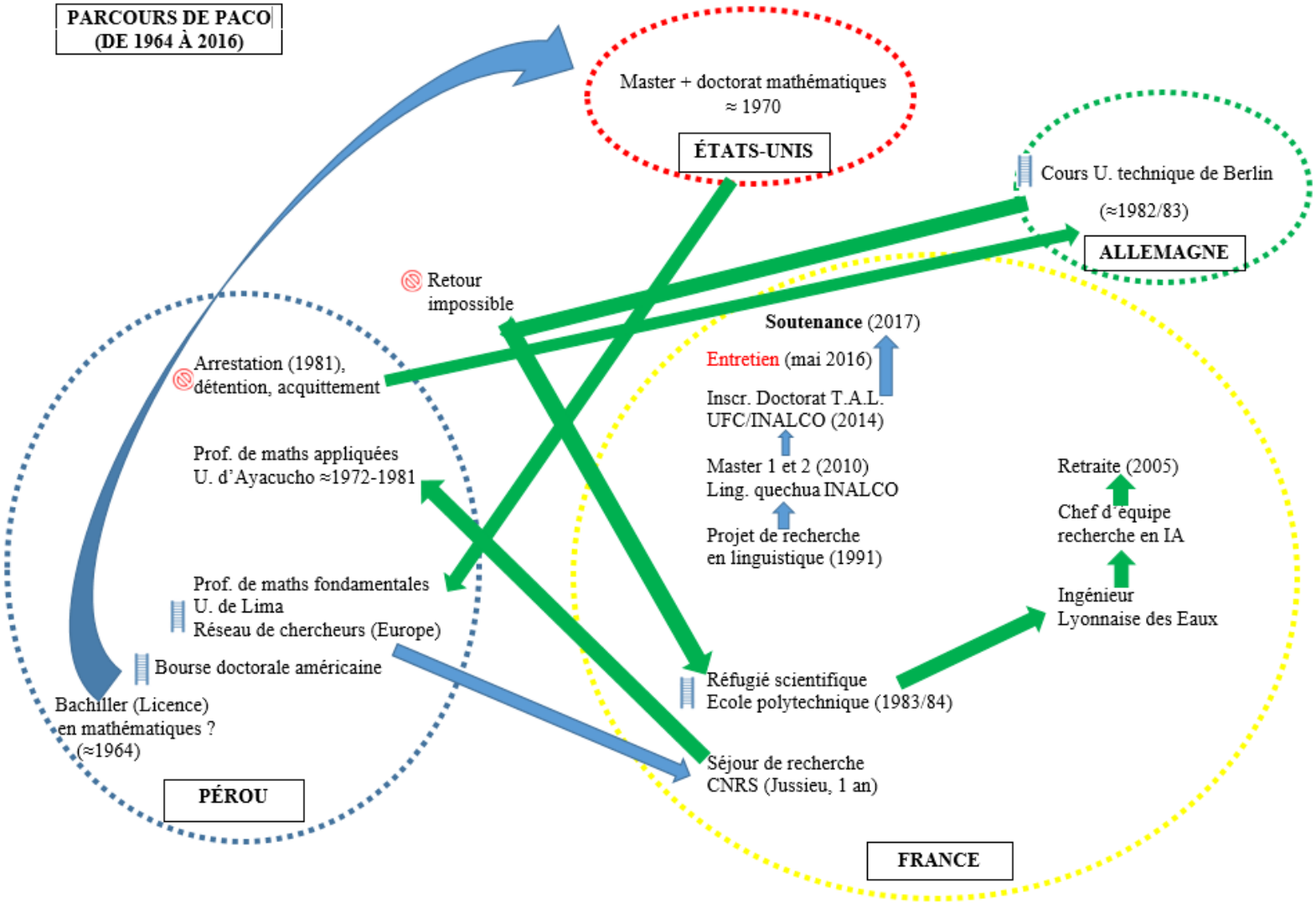


Figure 52 : Parcours de Paco

D'emblée, on est frappé par plusieurs caractéristiques de ce parcours de vie[317] : il présente, de loin, l'empan géographique le plus large ; il est aussi le plus étalé dans le temps avec plus de cinquante années intercalant les périodes d'étude et d'activité professionnelle. On y voit une forte mobilité spatiale, statutaire et scientifique, en réaction à de nombreuses ruptures, et réalisée, comme on le montrera, à travers la pratique de langues très variées. On remarque, par ailleurs, la présence de plusieurs institutions scientifiques sélectives et pour certaines, prestigieuses : université américaine, Université technique de Berlin, et en France, CNRS, École Polytechnique[318], INALCO. En regardant de plus près, le rôle et la logique de la formation académique interrogent : quel fil rouge peut relier la spécialisation en mathématiques fondamentales et le doctorat en sciences du langage ? Surtout, comment expliquer la reprise d'études en Master, puis en doctorat, une fois terminée la carrière professionnelle ? L'engagement et l'implication de Paco dans les problématiques sociales, linguistiques et politiques, récurrents dans son récit, exprimés jusque dans la prosodie de ses propos, pourraient-ils représenter une clé ? Il faut donc mettre au jour les enjeux, les freins et les tensions qui sous-tendent ce parcours afin de comprendre de quelle énergie il est animé.

8.5.1 Des obstacles dirimants ?

Paco naît donc au Pérou, dans les années 1940, au sein d'une famille quechuaphone, ce qui le place d'emblée dans le réseau des tensions sociales et linguistiques entre un centre hispanophone, culturellement et politiquement dominant, et des périphéries issues des peuples amérindiens, dont fait partie la zone quechua, ne jouissant que d'un accès limité aux capitaux économiques et culturels. Les discriminations s'opèrent dès le début de l'âge scolaire :

> SF : la langue dans laquelle tu as fait tes études c'est
>
> P : l'espagnol [...] ah oui parce que à partir de 6 ans / quand j'ai rentré à l'école /j'ai passé comme tout le monde dans un tamis par / par filtre interdiction de parler quechua / carrément interdit
>
> SF : Oui donc il est vraiment restreint à la sphère familiale
>
> P : Exact, privée, ou en rapport avec les gens / du pays.

[317] Précisons que la chronologie de ce parcours résulte d'une réélaboration *a posteriori*, tentant de concilier certaines contradictions ou incohérences du récit de vie en proposant des dates plausibles. On est ici confronté au phénomène décrit par Bourdieu, selon qui « quiconque a recueilli des histoires de vie sait que les enquêtés perdent constamment le fil de la stricte succession calendaire » (1986 : 69).

[318] Cette institution militaire représente l'archétype de la « grande école », accessible par concours, dans le système universitaire français. Elle forme l'élite des ingénieurs dans différentes spécialités.

Il est confronté, dans la première partie de la vie, à des violences politiques et sociales extrêmement fortes, qu'il tente d'abord de contrer avant de se trouver menacé par le contexte de guerre civile[319] et contraint à un départ qui se révélera être un exil. Les obstacles rencontrés sont donc, comme on va le voir, particulièrement difficiles à surmonter.

Le récit évacue toute la première partie des études universitaires : « la première partie de ma vie c'était le Pérou jusqu'à l'âge de 24 ans », et s'ouvre avec le départ pour les États-Unis pour des études doctorales en mathématiques. On ne peut ainsi que postuler, étant donnée l'origine culturelle de Paco, que ce long séjour d'études à l'étranger n'allait aucunement de soi. Des étapes de sélection, académique, linguistique et économique ont dû être franchies, dans le cadre de l'attribution d'une bourse américaine, constituant une réelle difficulté pour un étudiant andin dans le contexte de moindre développement des mobilités académiques, des transports et des communications des années 1960.

Si la maîtrise de l'anglais n'est pas un obstacle pour l'étudiant, dans la mesure où il a effectué un apprentissage réussi de cette langue au Pérou :

> l'anglais j'ai appris à l'université là-bas [au Pérou] [...] et / **j'avais appris assez bien** / d'ailleurs parce que quand j'ai / parti aux Etats-Unis / **j'avais soi-disant un accent anglais plus que américain** parce que j'avais étudié dans les enregistrements [...] qui venaient de / d'Angleterre,

on peut poser l'hypothèse, une fois arrivé dans le campus américain, d'écarts entre cultures et attendus académiques, aux niveaux épistémologique, communicatif ou rédactionnel, auxquels s'ajoutent des exigences pédagogiques propres à l'université d'accueil :

> aux Etats-Unis **j'ai appris** [joyeux] et **le russe et le français** [...] parce que c'est / c'était des conditions de langue pour / pour le doctorat / j'ai passé deux langues / vivantes / conditions pour avoir / la thèse
>
> SF : pour faire une thèse en mathématiques / il fallait [...] apprendre deux langues étrangères
>
> P : oui, qui étaient pas l'espagnol parce que j'avais dit bon d'accord je vais [...] passer l'examen en espagnol / ce sera dans la poche [...] / j'avais choisi le français / donc c'est proche [...] ça va être facile [...] et après **ils m'ont dit non / l'espagnol** ça colle pas parce que **c'est pas considéré langue scientifique dans cette université**.

Paco, pourtant plurilingue, n'a pas la chance de maîtriser d'autre langue considérée comme adaptée à la communication scientifique et se retrouve soumis aux réglementations appliquées aux étudiants locaux dont la plupart sont monolingues. Ces difficultés d'ordre pédagogique et

[319] Le contexte péruvien des années 1970-1980, polarisé entre un pouvoir central autoritaire et une rébellion maoïste radicale, est complexe et mal connu. On peut se reporter au travail de Villasante Cervello (2016) pour un approfondissement.

administratif semblent pourtant dérisoires en comparaison des épreuves qu'il traversera après son retour. En effet, devenu enseignant en mathématiques appliquées à l'Université d'Ayacucho, au cœur du pays quechua, il s'applique à transmettre aux populations locales les applications concrètes de ses recherches :

> donc toute cette période euh m'a amené à travailler dans / [...] des applications de basse température de l'énergie solaire que je / volontairement avais choisi pour que ça soit / facile à être utilisé [...] par les gens du [rupture d'intonation] PAYS et / des PAYSANS // et /de façon très volontaire [...] /j'avais fait tous les dessins pour que [...] mes expériences et les produits finals des fours solaires, distillateurs solaires, microcentrales électriques etc étaient / à faire avec la microtechnologie complétement / artisanale [...] et donc je me suis entouré des artisans, des enseignants de l'école primaire, secondaire et / donc j'avais une audience assez intéressante / donc je donnais les conférences en quechua [...] / dans les communautés.

Améliorer le quotidien des groupes sociaux dont il est issu semble alors donner un sens aux études entreprises, en cohérence avec ce qui semble être une aspiration à davantage de justice sociale. Dans ces conditions, ses conférences inquiètent rapidement le pouvoir en place :

> à partir de / 77 / chaque fois que j'allais en campagne c'était terrible parce qu'au retour de mes / conférences auprès des communautés /de démonstration de l'énergie solaire/ j'avais les /la/ police qui était derrière / qui interrogeait qu'est-ce que j'avais fait / pourquoi j'allais là-bas, quoi faire etc. / alors que c'était un de mes obligations comme professeur d'université faire des conférences [...] donc un professeur d'université qui se baladait un peu / comme ça / c'était le premier / suspecté.

Le département d'Ayacucho est placé en état d'urgence à partir de 1980, quand le Sentier lumineux déclenche la guerre civile. Paco est arrêté et emprisonné l'année suivante. Il est disculpé grâce à une mobilisation en sa faveur : « un certain nombre des institutions des associations qui / [...] faisaient [...] des réclamations / il faut libérer le professeur y a pas de raison », mais il ne peut poursuivre son travail et décide alors de se mettre à l'abri :

> parce que tout le pays déjà était en pleine révolte / et / donc [je suis parti] / enfin [...] ah d'abord en Allemagne parce que j'avais / dans cette période-là j'avais reçu une invitation pour travailler à l'Université de / technologie à / à Berlin

Il s'agit de quelques mois d'éloignement, en attendant un apaisement. La situation évolue pourtant de manière défavorable :

> et puis / je disais ben je vais rentrer / c'est là que ma famille [...] ils m'ont déconseillé ils ont dit c'est de pire en pire il y a de plus en plus de disparus il y a beaucoup de morts/ il y a des collègues

> qui ont disparu ils ont été carrément // assassinés[320] etc. // donc c'est pas pour demain et faut que tu patientes.

Le retour à l'enseignement et à la recherche au Pérou devient donc impossible, Paco se tourne donc vers l'Europe et trouve accueil en France. L'insertion sociale dans ce pays pose ainsi des problèmes professionnels, car le statut d'enseignant-chercheur lui est inaccessible pour des raisons administratives, et linguistiques, en plus de sa situation personnelle[321].

Le temps passant, la perspective du retour s'estompe. Devenu ingénieur, il conserve une activité de recherche en intelligence artificielle, tout en mûrissant une réflexion autour de ses priorités :

> avant je commençais à / à donner des petits / cours de quechua parce que je m'disais que finalement /en cas que je / termine ma carrière / ce qui [compte ?] le plus c'est quand même d'apprendre le quechua et le / travailler / **voir qu'est-ce que je peux faire là-dedans comme recherche** / donc la [...] linguistique / et le fait que j'ai / ma langue maternelle c'est le quechua [...] et puis là-bas j'avais / fait des cours pour les étudiants / pour les enseignants en quechua / tout ça me disait / je savais qu'il y a beaucoup de choses à faire.

Cette idée de thèse, venant tardivement, pourrait sembler déraisonnable : comment conduire un tel projet tout en exerçant une activité professionnelle à plein temps, dans une discipline issue d'un domaine éloigné des mathématiques et de l'ingénierie, au sein d'un système universitaire qu'il ne connaît que peu et dont il ne maîtrise ni les codes scientifiques, ni les langues et discours de recherche, plus de vingt ans après avoir obtenu son premier doctorat ? Certes, Paco nie explicitement l'existence de difficultés liées à la distance entre champs scientifiques,

> SF : et donc [...] / le passage des mathématiques / de l'ingénierie vers la linguistique / [intonation d'étonnement] il a pas posé problème / c'est quand même des disciplines/
>
> P : pas du tout au contraire,

mais cette posture nous semble relever d'une intériorisation ou d'une naturalisation du travail nécessaire au comblement de cet écart, au moins sur les plans conceptuel et épistémologique, dans la mesure où le futur doctorant devra passer des postures de recherche américaines et péruviennes au contexte français. Les analyses précédentes (voir *supra* p. 252) ont en effet montré en quoi, sur le plan méthodologique, la différence est moindre, dans la mesure où la recherche en T.A.L. s'apparente aux démarches d'investigation des sciences formelles et de

[320] Signalons que, dans les régions andines du Pérou, les populations de langue quechua étaient autant victimes de l'armée que du Sentier lumineux. Ce dernier n'ayant pas rendu les armes, même après la fin de la guerre civile en 2000, on comprend qu'il soit toujours dangereux pour Paco de s'y rendre.

[321] À aucun moment Paco n'a évoqué sa vie personnelle et familiale, c'est pourquoi nous respectons son choix de ne pas tenir compte de cette dimension pourtant essentielle.

laboratoire. Au niveau administratif, enfin, se pose une question importante : comment présenter un dossier d'inscription en thèse sans aucun diplôme en sciences du langage, et comment convaincre un directeur de recherches d'accepter une telle entreprise ?

On voit donc, tout au long du parcours, se dresser difficultés administratives, guerres et dictatures, ou représentations dévalorisantes de certaines langues[322] comme autant d'obstacles à première vue insurmontables sur le chemin de Paco. Il s'agit à présent de comprendre comment il est parvenu à mener à bien ses projets.

8.5.2 Virer de bord, tenir le cap

Affrontant un vent contraire, les marins peuvent choisir de virer de bord, c'est-à-dire zigzaguer pour présenter alternativement chaque bord au vent, ce qui permet de continuer à avancer. Paco adopte, dans l'adversité, une combinaison de stratégies similaires, qui l'amènent tantôt à changer de direction, tantôt à s'adapter aux circonstances, ce qui lui permet en définitive de réaliser ses projets.

8.5.2.1 Stratégies de bifurcation

Confronté à des obstacles surplombants, d'ordre structurel ou politique par exemple, Paco opère des réorientations drastiques de son parcours, que ce soit géographiquement ou professionnellement. On peut comprendre le départ aux États-Unis comme une première réaction de ce type, face aux carences des études doctorales locales. La fiche Curie (Ministère des affaires étrangères et du développement international - Ambassade de France au Pérou, 2014) note en effet qu'actuellement, et sans doute également dans les années 1960,

> [l]e cadre juridique de l'enseignement supérieur a conduit à de fortes disparités entre universités, en termes de qualité, de taille, de droits d'inscription, de salaires des enseignants, de moyens dédiés à la recherche ou de priorités d'enseignement,

ce qui pointe la difficulté de s'inscrire dans une université dotée de moyens de recherche conséquents, d'autant que le niveau d'encadrement est très inégal :

> [...] le niveau académique du professorat reste relativement faible au Pérou. En 2010, sur un total de 59.085 professeurs, 2.143 sont titulaires d'un doctorat (soit 3.6%) et 31.333 disposent d'un master (53%).

[322] L'espagnol et le quechua sont en effet perçus tour à tour comme *mauvaises langues* (Gohard-Radenkovic, 2014) par les différentes autorités éducatives.

Paco surmonte donc l'obstacle que représente cette insuffisance par le choix d'un nouveau pays, d'une nouvelle langue de travail et d'un nouveau système universitaire. Cette stratégie lui permet plus tard de sauver sa vie dans le contexte insurrectionnel des années 1980 où il se trouve pris entre répression d'état et guérilla révolutionnaire. Accepter l'invitation de l'Université Technique de Berlin constitue une rupture brutale dans son parcours, mais envisageable dans la mesure où elle n'est que provisoire et permet un éloignement salutaire. Le durcissement du conflit bloque Paco en Europe, tandis que les quatre mois prévus en Allemagne s'achèvent. Il dénoue cependant cette situation en tournant le dos à son passé d'enseignant péruvien, et prend deux nouveaux chemins : l'installation en région parisienne, puis la reconversion professionnelle vers une activité d'ingénieur. L'homme sait donc sortir des situations les plus complexes en opérant des bifurcations parfois radicales, qui le placent dans des contextes entièrement nouveaux pour lui. Il adopte alors d'autres techniques afin de s'y insérer.

8.5.2.2 Stratégies d'adaptation

Pour trouver sa place au sein d'une université étrangère, à la fois en tant que doctorant et qu'enseignant comme c'est le cas de Paco dans le cadre de sa bourse américaine, le jeune Péruvien doit se donner les moyens de modifier ses pratiques de recherche et de communication afin de les rendre acceptables dans sa communauté scientifique d'accueil. Sans qu'il en fasse explicitement état, on peut en effet postuler, pour les mathématiques comme pour toute activité scientifique, l'existence d'un écart entre les deux systèmes éducatifs, par exemple en termes d'exposition du raisonnement ou de démarche heuristique. On s'appuie, pour ce faire, sur les travaux en épistémologie des mathématiques de Ritter (1989) justifiant le pluriel propre à la dénomination de cette science. Par ailleurs, les réglementations pédagogiques locales, on l'a vu, conduisent l'étudiant à entreprendre des apprentissages inattendus comme l'étude du russe et du français. Il doit donc sortir de son champ de spécialité et élargir son domaine d'activité à l'étude de deux nouvelles langues. Les difficultés liées au contexte américain ont ainsi amené Paco à déployer ce type de stratégie, qui va lui être précieux lors de sa « resocialisation » en France.

À la nécessité de s'établir en Europe au début des années 1980 s'ajoute l'impossibilité d'exercer en tant qu'enseignant dans le système éducatif français. Paco sort de cette contradiction par une reconversion professionnelle, opérant ainsi un transfert de ses compétences en recherche et mathématiques appliquées vers le métier d'ingénieur dans le secteur de l'énergie. Il s'adapte

ainsi à une nouvelle culture professionnelle, dans un contexte socio-économique très différent de celui qu'il a quitté ; il réussit progressivement à faire reconnaître ses compétences de chercheur dans ce nouveau milieu professionnel :

> j'ai monté un petit peu je suis devenu chef d'équipe de recherche en intelligence artificielle qui s'est appliquée à la / génération de distribution d'énergie // et là bon / soit j'ai eu de la chance aussi ça a payé / quand même mes efforts /donc j'avais gagné quatre prix dans l'innovation.

Ajuster, convertir, renoncer, redéployer sont donc quelques-unes des opérations facilitant l'insertion dans un nouvel environnement. Elles seront d'une grande utilité au moment de la reprise d'études, dont on a souligné à quel point elle constituait un défi pour l'ingénieur. Celui-ci entreprend d'abord seul un travail de lexicographie :

> à partir de 91 j'avais commencé à faire des travaux sur la linguistique quechua [...] donc surtout [...] / de recensement des mots / quechua / traduction des mots / et puis dans les DEUX SENS / et donc ça m'a permis d'un petit dictionnaire comme ça [geste = petite taille] moi j'ai avancé / [à un moment ?] donné j'avais j'ai maintenant plus de 6000 entrées dans les deux sens en quechua / c'est / assez important.

Conscient de la nécessité de s'inscrire dans le champ des sciences du langage, Paco attend l'heure de la retraite pour disposer du temps nécessaire, et identifie d'abord la seule institution de recherche parisienne sur le quechua :

> en 2010 [...] j'ai repris l'université à nouveau pour faire un Master en linguistique [...] donc en / d'abord en Master 1 en Master 2 et …
>
> SF : Ah oui d'accord / donc tu as repris / au niveau du Master …
>
> P : Voilà / à l'INALCO.[323]

Il s'approprie ainsi les concepts et les méthodes de la linguistique, tout en orientant son travail vers le sous-champ des sciences du langage le plus proche de sa formation initiale, le T.A.L., spécialité qui va le conduire à Besançon pour son doctorat :

> à l'INALCO / ils m'ont dit que [...] / **la thèse c'est un peu l'informatique** en somme **traduire automatiquement**/ et donc il y avait pas quelqu'un d'un laboratoire ici qui puisse me / ou SI il y en avait un/ c'était [Dir.1] en l'occurrence / que lui il donne des cours à l'INALCO mais il est basé / à Besançon [...] donc il m'a dit [intonation du discours rapporté] bon si tu veux faire la thèse avec moi, ben il faudra que tu te bases là-bas.

[323] L'Institut national des langues et cultures orientales, issu de « l'Ecole des truchements d'Orient », rebaptisé « École des jeunes de langues », sur l'initiative de Colbert, fut (re)dénommé Langues orientales à la Révolution, et est devenu la référence française pour l'enseignement et la recherche en matière de langues asiatiques, africaines et sud-américaines et d'études interculturelles.

Par des processus successifs d'évolution : préparation personnelle, temporisation jusqu'au moment propice à la reprise d'études, complément de formation scientifique, réorientation théorique et méthodologique, les difficultés sont donc aplanies une à une, et la recherche doctorale peut commencer. Pourtant, si Paco a pu, jusque-là, surmonter les difficultés, il se révèle plus démuni face aux problématiques liées à la rédaction elle-même :

> SF : [...] et quand tu rédiges en français / quand tu rencontres des difficultés / est-ce que tu reçois une aide / même informelle / d'autres personnes
>
> P : j'aurais bien aimé mais / **j'ai pas eu / trop de chance** [...] / y a très peu [...] des interactions entre les étudiants et les professeurs [...] **j'ai pas osé demander** parce que chaque fois il me dit oui mais / j'ai pas le temps [...]
>
> SF : [...] peut-être quand tu donnes des textes à tes directeurs ils te les rendent corrigés / ils te donnent des indications
>
> P : oui / un petit peu / surtout des indications / **celui-là peut-être il faut faire ça** /peut-être comme ça mais / quelques mots / alors il faut retaper tout parce que soi-disant ça va pas comme ça.

Il préfère s'en tenir strictement aux aides traditionnellement proposées aux doctorants comme les échanges avec le directeur de thèse ou les formations de l'école doctorale. C'est donc le processus d'acculturation à l'écrit de recherche qui se réalisera le plus difficilement, peut-être à cause de l'écart important entre les littératies dont il dispose : littératie de recherche en contextes américain et péruvien, littératie professionnelle en contexte technologique français, et celle qu'il doit s'approprier. Malgré cette difficulté, Paco a développé des stratégies efficaces lui permettant de surmonter des obstacles redoutables. Dans quelles ressources a-t-il puisé pour mener à bien ses projets ?

8.5.3 Des capitaux diversifiés

La découverte de la mobilité académique, relativement longue, précoce et vers une destination lointaine, a manifestement pris une valeur prototypique pour l'étudiant. Il acquiert à cette occasion un capital d'expérience et de mobilité, ainsi qu'un capital plurilingue et pluriculturel que mobiliseront constamment les différentes stratégies déployées face aux difficultés. C'est grâce à cette première ouverture internationale qu'il élabore un réseau de circulation d'idées et de chercheurs une fois en poste au Pérou :

> comme j'avais déjà des contacts avec des/ **des gens de l'université aux Etats-Unis, au Mexique**, ailleurs, quand je peux faire venir/[...] je profitais pour faire des séminaires, et cours, pour les étudiants [...]] mais / après // quelque temps / donc j'avais connu [...] **des professeurs de Jussieu** ici [...] qui faisaient la recherche à peu près dans le même domaine théorique que je faisais, [analyse ?] numérique, et [...], au Pérou quand ils étaient là-bas on les a fait participer à un séminaire qui a duré une semaine, [...] donc on a / [...] fait **des relations** qui / m'ont permis / après

> [de]/ poser **une candidature pour CNRS** ici pour un an, [...] lequel a été acceptée donc j'ai venu en France, j'étais ici dans le laboratoire d'analyse numérique, à Jussieu, pendant un an.

Un réseau de contacts se construit progressivement, lequel permet de nouvelles circulations qui, à leur tour, développent le capital social. Paco acquiert également des biens culturels symboliques, en plus de son titre de docteur et professeur d'université,[324] qui font de lui un acteur important du champ : création d'une maîtrise de mathématiques appliquées, publication d'articles « en Amérique latine, aux États-Unis et ailleurs ». Ce n'est qu'en ayant à l'esprit ces deux ensembles de capitaux, social et de mobilité, qu'on comprend comment Paco a pu recourir dans l'urgence aux stratégies lui permettant le départ en Allemagne, son installation en France ainsi que le soutien dont il a bénéficié :

> c'est comme ça que j'ai revenu à nouveau à Paris, où j'avais passé déjà un an et quelques ici / donc **j'ai parlé avec des anciens collègues** c'est pour ça que j'ai parlé de Polytechnique c'est là que je faisais des / séminaires aussi [...] et / **ils m'ont accueilli ils m'ont donné beaucoup** des / [...] / **d'aides** pour pouvoir / déjà m'établir / physiquement / et ensuite / je faisais partie des scientifiques euh / réfugiés en France [...] depuis / je suis réfugié.

Il est, par ailleurs, tout à fait probable que ce premier réseau parisien ait joué un rôle dans la recherche d'emploi du réfugié, à un moment (1983/84) où la France connaît une augmentation spectaculaire du chômage. On voit donc mieux ce qui a aidé Paco sur le plan matériel. Il reste à comprendre ce qui lui a permis de surmonter les obstacles de son parcours universitaire et professionnel.

Les lignes précédentes ont tenté de montrer en quoi le départ aux États-Unis avait constitué une étape décisive dans la vie de Paco, en soulignant les difficultés qu'il avait dû résoudre pour y parvenir. Ce choix, impliquant un éloignement durable, une rupture de socialisation, et des dépenses conséquentes, ne semble possible qu'après une longue période de réflexion et de préparation auquel les proches du jeune homme doivent être, concrètement ou symboliquement, associés. Le cercle familial, amical ou vicinal semble avoir transmis à l'étudiant un ensemble de pratiques et de représentations l'amenant à attribuer une valeur élevée au travail scolaire et universitaire, ainsi qu'une conception de la connaissance visant à l'amélioration des conditions de vie quotidienne. Ce premier capital culturel, facteur de réussite dans le système éducatif, permet de mieux comprendre l'énergie consacrée à la constitution d'un capital de langues. Après l'apprentissage de l'espagnol au moment de l'entrée dans l'écrit, l'étudiant, bien que

[324] Rappelons la rareté de cette combinaison de titres au Pérou.

spécialisé en mathématiques, acquiert, comme on l'a vu, de solides compétences de communication en anglais. C'est ce répertoire, enrichi par la suite du français et du russe, qui va faciliter l'adaptation à des contextes variés grâce au passage fréquent d'une langue à une autre :

- donner des cours de mathématiques en anglais à des étudiants américains, et probablement, plus tard, allemands,
- faire des conférences techniques en quechua en milieu rural,
- s'insérer dans un laboratoire de recherche ou un milieu professionnel français,
- élaborer un dictionnaire bilingue puis quechua-français rédiger une thèse dans cette langue.

La réussite académique et professionnelle initiale[325] lui procure une légitimité à prétendre à un renforcement de sa position dans le champ scientifique, par la sélection à des séjours de recherche, la création de nouvelles formations universitaires ou des publications d'articles. Ce faisant, il développe son éthos de chercheur, atout précieux qui l'aidera à ne pas abandonner cette activité au moment de quitter le monde universitaire pour l'ingénierie, et facilitera sa reprise d'études doctorale des années plus tard. Le capital culturel, dans ses différentes dimensions, est donc décisif pour comprendre comment Paco a pu déployer les différentes stratégies qui lui permettent, en définitive, de devenir docteur pour la seconde fois. On doit, en revanche, encore préciser les raisons profondes de cette entreprise tardive, en l'absence de toute perspective d'évolution professionnelle.

[325] Rappelons qu'âgé d'à peine 30 ans, Paco est docteur et professeur d'université.

8.5.4 Conclusion : un retour symbolique au Pérou ?

Le passage opéré, après la thèse aux États-Unis, des mathématiques fondamentales (analyse numérique) vers leur étude appliquée au domaine de l'énergie apparaît révélatrice d'une volonté de relier les compétences scientifiques acquises aux difficultés caractérisant les conditions de vie de sa communauté d'origine. Sans accès à l'électricité, les populations andines quechuaphones vivent en effet, jusqu'aux années 1970, dans une pénurie sanitaire et éducative. Paco met ses connaissances au service d'une amélioration matérielle de leur existence en élaborant une « micro technologie artisanale » donnant accès à l'énergie et à l'eau potable,[326] et en la transmettant directement aux populations par des conférences itinérantes. Il ne conçoit donc pas son activité scientifique sans engagement concret dans les difficultés de son temps, ce qui lui vaudra les tourments dont on a parlé plus haut.

Exilé pour avoir soutenu le peuple quechua, prenant conscience peu à peu de l'impossibilité définitive du retour, Paco mûrit une réflexion sur la domination du pouvoir central sur cette population, et les moyens de la contrer :

> je m'disais que finalement /en cas que je / termine ma carrière / ce qui [compte ?] le plus c'est quand même d'apprendre le quechua [...] la langue il est vraiment en danger [...] c'est VRAIMENT une langue très négligée par le gouvernement [...]/ ils disent / cette langue-là il / ne permet pas l'abstraction [...] / donc il doit disparaitre [...] c'est la politique officielle du Pérou.

Bien qu'éloigné, il suit les politiques linguistiques de son pays et voit s'achever, après la domination politique, le processus de dépossession culturelle dont sont victimes les Quechuas, initié par la colonisation : « la langue// n'a pas eu/ la possibilité de se développer/ donc [elle] a été arrêtée/ en 1532 [...] avec l'invasion ». Il repère pourtant les efforts, au niveau régional, de quelques collectivités tentant d'encourager la transcription de cette culture orale, entravés par d'épineuses questions linguistiques :

> à Ayacucho [...] les autorités commencent un peu à faire quelques efforts pour que la langue soit écrite par exemple / [...] ça pose problème par exemple pour l'écriture [...] ils ont essayé de le standardiser [...] / seulement [...] cette façon de l'écrire [...] / ne colle pas complètement avec la phonétique la phonologie locale.

Le doctorat lui permet donc de condenser son engagement pour sa communauté d'origine, son opposition au pouvoir central et à la permanence, à ses yeux, de la politique quechuaphobe, et

[326] « Fours solaires, distillateurs solaires, microcentrales électriques ».

une forme de réparation de l'injustice qu'il a subie en ré-intervenant dans les affaires péruviennes. Son projet est aussi ciblé que précis :

> c'est vraiment une démarche pour / **faire quelque chose pour la langue quechua** [...] dans les écoles ça reste élémentaire en quechua / mais le jour que ça [...] commence à faire des études une petit peu plus poussées il va avoir besoin de la littérature parce que les gens ils disent bon je / connais maintenant le quechua assez bien je voudrais lire quelque chose en quechua en littérature quechua / y a rien alors que si / avec un ordinateur je suis capable de / produire **à partir de la littérature internationale / je traduis / des œuvres** françaises ou indiennes ou russes ou américaines ou n'importe / Shakespeare pourquoi pas ou Victor Hugo [...] donc voilà mes objectifs.

Il s'agit donc de contribuer à la renaissance de la langue quechua en l'instituant comme langue de la littérature, à l'instar des langues dominantes de communication internationale, et en mettant fin à son isolement dans la circulation des œuvres et des idées. Ce projet éminemment politique, voire révolutionnaire[327], vise à placer cette culture sur un pied d'égalité avec l'espagnol, réalisant à distance, dans l'espace et le temps, l'entreprise de réhabilitation du peuple quechua. C'est dans cette mesure qu'on peut parler, pour Paco, d'une thèse de réparation.

Quels aspects du travail doctoral sont susceptibles d'occasionner plus ou moins de tensions avec les habitus hérités et élaborés au long de ce parcours ? On peut s'attendre à des difficultés en termes d'appropriation de la littératie doctorale en sciences du langage, compte tenu de la distance temporelle et épistémologique qui sépare le contexte de découverte de la recherche scientifique, en l'occurrence un laboratoire américain de mathématiques à la fin des années 1960, et ceux qui accueillent le doctorant en 2014 : deux laboratoires de sciences du langage à Paris et Besançon. À cet écart s'ajoutent le peu d'aides rédactionnelles disponibles et l'absence de réseau informel de soutien en doctorants, comme on a pu en observer dans certains des parcours précédents.

L'acculturation aux postures de recherche, en revanche, s'avère moins problématique, étant donnée la proximité heuristique et épistémologique entre le sous-champ du traitement automatique des langues et les sciences dites dures, dont font partie les mathématiques appliquées. Enfin, il est possible que l'observation des normes communicatives et organisationnelles, fortement liées aux conventions académiques locales, représentent un

[327] Intervenir sur la langue est l'un des actes fondateurs et symboliques de nombre de révolutions, en termes à la fois d'éducation et de contrôle du peuple, que ce soit en France (interdiction des patois), en Russie (réforme de l'orthographe), en Turquie (changement d'alphabet, et imposition de la langue turque) ou en Chine (simplification des caractères), par exemple.

obstacle, mais l'enjeu semble moindre dans le contexte des études doctorales en T.A.L., qui, comme on l'a vu précédemment (*supra*, p. 257), tendent à considérer le texte de la thèse comme un simple « rapport de recherche ».

8.6 « Chez nous, faire des grandes études c'est très important ». Li, la thèse comme projet familial ?

Li est le plus jeune des doctorants dont j'étudie le parcours et le travail. Comme Paco, il a été contacté grâce à l'annuaire des doctorants du laboratoire ELLIADD, cependant, il a été le premier à répondre favorablement. Nous avons échangé à plusieurs reprises autour de ses écrits et à chaque fois, il m'a autorisé à conserver ses brouillons. C'est un étudiant d'une trentaine d'années, s'exprimant d'une voix posée et de manière très réfléchie, soucieux d'employer le mot juste. Lors de l'entretien, réalisé chez lui pendant un peu plus d'une heure, il se montre très disponible et me présente plusieurs fois des exemples d'ouvrages ou de documents pour appuyer ses propos. Malgré une apparente continuité (il se présente comme étant venu de Chine pour un doctorat en T.A.L. à Besançon), son parcours se révèle relativement complexe, comme le montre le schéma suivant (Figure 53) :

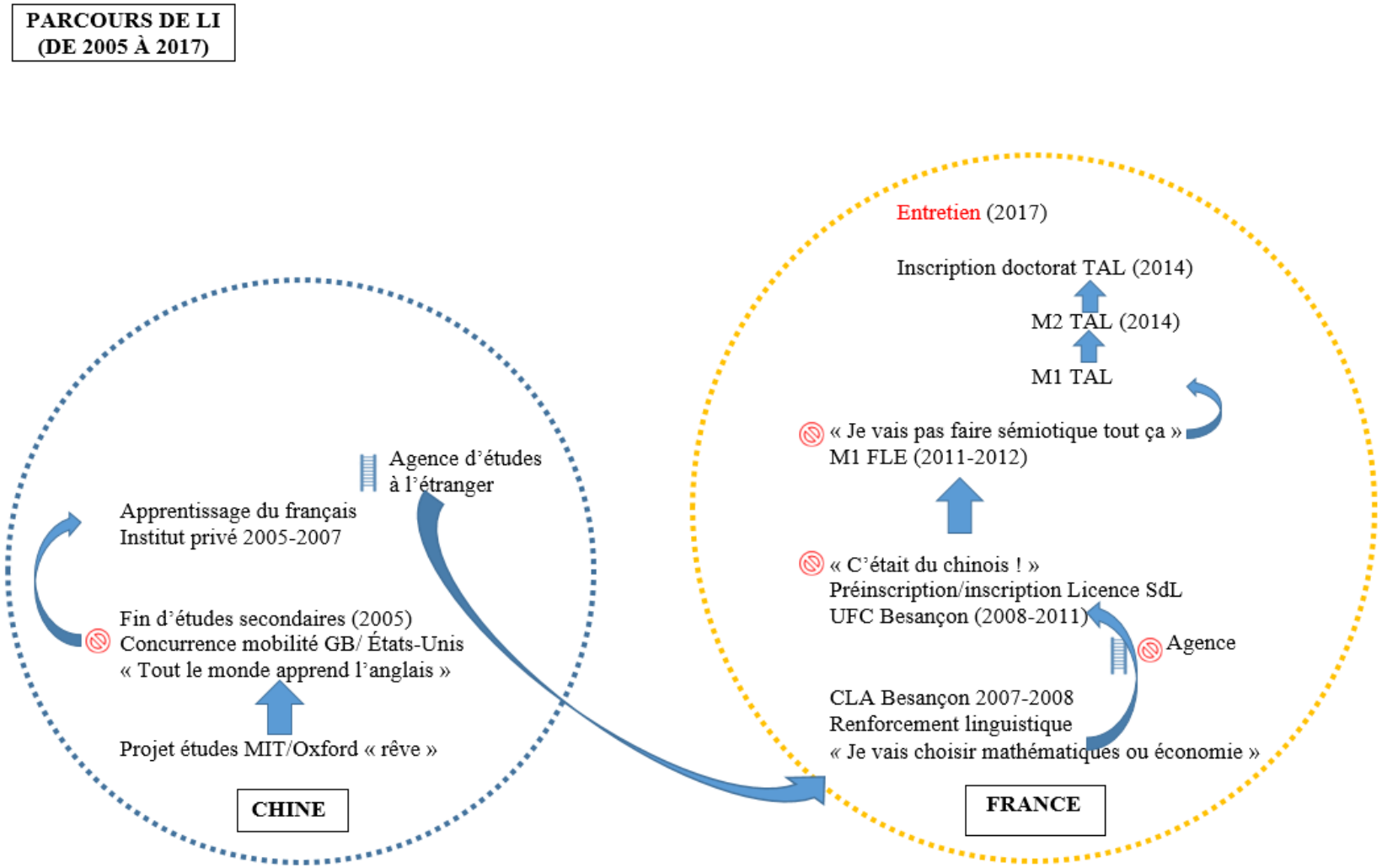


Figure 53 : Parcours de Li

Li se démarque des autres doctorants internationaux dans la mesure où, bien qu'en situation de mobilité académique, il a effectué l'ensemble du cursus universitaire en France, à l'Université de Franche-Comté. Étant donné cette situation particulière, on pourrait tendre à le considérer davantage comme un étudiant local, cependant, nos précédentes analyses (chapitre 5) ont montré le rôle déterminant des études primaires et secondaires dans l'élaboration des littératies universitaires. En conséquence, et bien que Li ait pu réaliser une partie importante de son acculturation aux pratiques académiques françaises avant l'inscription en doctorat, il nous semble cohérent de le rapprocher des étudiants internationaux, tout en gardant à l'esprit la spécificité de son parcours.

On remarque également l'absence de pays tiers, le peu d'activité professionnelle dans ces années, ainsi que la formation consacrée aux seules sciences du langage, ce qui donne au schéma un aspect général plus linéaire et moins zigzagant qu'aux précédents. Cette simplicité ne nous semble qu'apparente, et les tensions qui sous-tendent le parcours, si elles sont moins visibles,[328] n'en sont pas moins vives, car occasionnées, comme on le verra, par des enjeux économiques et sociaux majeurs. Plusieurs points demandent ainsi un éclaircissement : par quoi Li, à l'instar de centaines de milliers de jeunes Chinois[329], a-t-il été poussé à entreprendre des études à l'étranger, alors que son pays offre un réseau d'universités dense et de bonne qualité ?[330] L'étudiant a-t-il entrepris ce doctorat seulement en vue d'une carrière professionnelle de chercheur, d'enseignant ou d'ingénieur ? Quelles difficultés, liées à son départ relativement précoce à l'étranger ou non, a-t-il rencontrées, et comment ont-elles été surmontées ?

[328] D'autant que Li, venu d'un pays prospère, est le seul doctorant à n'avoir connu ni guerre, ni révolution, ni guerre civile.
[329] Plus d'un million de Chinois étudient à l'étranger en 2015, d'après l'ambassade de France.
[330] La fiche Curie (Ambassade de France en Chine, 2017) indique que le pays compte environ deux mille universités, dont une centaine « de premier rang mondial ».

8.6.1 « C'était difficile, je comprenais pas trop ce qu'ils disaient ». Le manque d'appuis et de repères face au dépaysement

Très rapidement, Li se heurte à la difficulté matérielle de mettre en œuvre ses projets d'études :

> quand j'étais en primaire/enfin/ je sais pas comment dire ça/ mais après pour étudier il faut que tu aies une grosse situation familiale/ tout ça / [...] et / moi depuis/ depuis [l'école] primaire j'avais/ [...] un globe chez moi / donc je tourne [...]/ je me suis dit que [...] / un jour j'aimerais bien/ étudier à l'université ailleurs enfin que je voulais découvrir le monde/ et d'ailleurs la réputation / pas la réputation de / l'université de Paris/ la réputation de / MIT je/ MIT Oxford/ en Angleterre tout ça qui était vraiment très très connu.

Il a très tôt conscience du coût des études universitaires prestigieuses, même en Chine : il faut « avoir une grosse situation familiale »,[331] mais se rend compte plus tard du flux considérable d'étudiants souhaitant s'inscrire dans les pays anglo-saxons. L'équation est donc complexe, entre le degré élevé de sélectivité des universités chinoises, par le biais du *Gaokao*,[332] l'aspiration des classes moyennes à convertir leur capital économique en capital culturel pour la génération suivante, le plus souvent constituée d'enfants uniques porteurs de fortes attentes, et la prévalence des États-Unis, du Royaume-Uni et de l'Australie dans les vœux des candidats au départ[333]. À cette forte concurrence s'ajoute la difficulté de repérer une université susceptible de proposer la formation envisagée, et de franchir les étapes de sélection imposées par la procédure Campus France[334], en plus des questions administratives comme celle du visa. L'accès à l'information est, de plus, compliqué par la résidence de la famille dans une ville de taille relativement modeste du sud du pays, à quelque distance de Shanghai, dépourvue d'institutions-ressources telles qu'une Alliance française, un consulat ou une école française ou francophone.

[331] Selon les services de coopération universitaire de l'ambassade de France, étudier en France peut coûter moins cher que dans certaines universités chinoises.
[332] Concours d'accès aux études supérieures conditionnant l'accès aux établissements de premier, deuxième ou troisième rang.
[333] Cette situation est synthétisée par Y. Li (2011 : 4), selon qui « [l]e secteur d'enseignement supérieur chinois a doublé ses effectifs en cinq ans (2001-2006), mais cette démocratisation ne suit pas la demande immense d'éducation des élèves et de leurs familles. Devant les difficultés du concours national d'entrées aux universités, la jeunesse urbaine envisagent [*sic*] les études à l'étranger comme une voie plus facile de sélection. De plus, un diplôme occidental à son retour confère aujourd'hui une plus grande capacité de négociation du salaire sur un marché de plus en plus concurrentiel en Chine. »
[334] Contrairement aux autres doctorants, bénéficiant d'une procédure simplifiée pour l'inscription en doctorat (voir *supra* p. 20), Li a commencé ses études en France au niveau de la première année de la licence et a dû suivre une procédure plus sélective et justifier d'un niveau minimal (B2) de langue française.

Sur le plan de l'appropriation de pratiques rédactionnelles en contexte universitaire hexagonal, Li attire tout d'abord notre attention sur ce qui explique, à ses yeux, un décalage entre son entrée dans l'écrit et celle qu'il observe chez les élèves français :

> [quand] j'étais / en CE2 [...] je peux raconter ma journée/ je peux pas écrire plus de choses en fait/ je peux pas écrire/ ou même/ je pouvais pas / décrire un objet [...] moi je trouve les élèves français parce que j'ai travaillé / à l'école aussi/ je trouve les élèves français à leur âge ils savaient déjà faire des choses[335] [que] nous à leur âge/ à cause de vocabulaire/enfin/ à cause des / caractères tout ça/ qu'on arrivait pas à bien écrire en fait [...] moi je me rappelle [...] jusqu'en 6ème je pouvais pas encore lire le journal.

Cette différence de rythme entre élèves chinois et français dans le développement de la littératie scolaire, liée selon lui aux spécificités de l'écriture par logogrammes, permet de comprendre l'écart entre les pratiques rédactionnelles de l'étudiant et les productions écrites attendues en licence. Ce pas est sans doute d'autant plus difficile à franchir que sa formation lui a transmis une conception très littéraire de l'écrit, en langue maternelle comme étrangère :

> pour le cours de chinois je me rappelle [...] on essaye de voir différents écrivains enfin/ [...] / je me rappelle y a encore un texte des poètes russes/ / et / y avait un texte de Maupassant par exemple quand j'étais au collège/ que j'étudiais traduit en chinois/ [...] / bien sûr y a les écrivains chinois.

Ce goût du « beau texte » se retrouve d'ailleurs dans ses lectures :

> j'aime bien lire [...] / vraiment j'aime bien la langue française / même si je comprends pas tout/ [...]/ Victor Hugo/ c'est quand même la langue du 18ème siècle/ 19ème plutôt/ donc / et/ par exemple Les Liaisons dangereuses je trouve que c'est un beau texte.

Il faudra donc développer une littératie universitaire tout en essayant de s'approcher de cette conception esthétique de l'écrit. D'autres questions se posent dans les premiers temps de l'insertion universitaire en France, qui s'articulent autour de la découverte de nouvelles conditions de vie, *a fortiori* pour un étudiant jeune quittant pour la première fois le contexte familial, et d'études, comme l'écart entre le niveau attendu en langue française et celui de l'étudiant.[336] La réalité d'un cours magistral en contexte académique français pose également problème :

[335] L'observation de Li rejoint en partie les analyses précédentes (voir *supra* p. 151). Rappelons que les programmes scolaires français prescrivent que les élèves de CE2 doivent « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire ».

[336] Rappelons que Li, avant son départ, avait étudié le français pendant un an et demi. Même s'il a probablement atteint le niveau B2 (voir note 334) après une autre année de renforcement linguistique, il n'est probablement pas en mesure de faire face à la complexité de certaines situations et exigences de la vie universitaire.

> voilà [il sourit] c'était du chinois voilà / [soupire, embarrassé, inaudible]/ c'était à peu [près] un an que j'étais/ on va dire un an que j'étais un peu dans les nuages en fait tous les jours/ parce que je comprenais pas trop.

Ce processus d'acculturation, au niveau de la licence, se réalise donc difficilement, d'autant que, pour des raisons que l'on verra plus loin, Li ne peut choisir sa filière d'inscription à l'Université de Franche-Comté. Il insiste sur ce point dans son récit : « je connaissais jamais sciences du langage / je veux dire Chomsky/ comment dire Saussure tout ça / le nom c'est la première [fois ?] que j'ai entendu quoi/ il y a huit ans ». Dans ces conditions, l'écart entre ses attentes initiales, c'est-à-dire l'appétence pour les mathématiques ou l'économie, et les contenus de sa formation crée une tension qui ne lui permet pas d'envisager une poursuite d'études dans ce domaine au-delà du Master :

> j'ai fait master 1 FLE/ et finalement c'était pas/ je voulais bien devenir un prof mais je voulais pas rester juste un prof qui enseignait en Chine [...] moi je vais pas faire/ comment dire/ je vais pas faire sémiotique tout ça comme ça.

Li souligne à cette occasion l'importance de la sémiotique dans le cursus suivi jusque-là, ce qui rejoint en partie notre analyse des particularités du paysage scientifique bisontin dans le domaine des sciences du langage (voir *supra* p. 57). Il lui serait difficile, pourtant, de changer radicalement de filière, tout autant que poursuivre dans une voie qui ne lui correspond pas.

Enfin, au moment d'aborder les études doctorales, Li vit des expériences similaires à celles de ses collègues : il faut tout d'abord franchir la sélection à l'entrée en doctorat et trouver un directeur de recherches :

> SF : ok donc t'as pas eu de difficultés pour trouver un professeur qui te suive / en doctorat/ ç'a pas été spécialement/ compliqué
>
> Li : **SI SI** au début j'ai quand même cherché/ partout et puis je / **j'ai eu plusieurs refus** quand même / enfin/ j'ai cherché le domaine enfin/ dans le projet que je porte [...] et après je [vais] choisir tel ou tel prof mais//
>
> SF : t'as cherché seulement à Besançon ou bien à l'extérieur de Besançon
>
> Li : / à l'extérieur de Besançon aussi un petit peu.

Il doit ensuite apprendre à répondre aux attendus de sa communauté scientifique d'accueil en termes d'élaboration et de présentation des connaissances, qui peuvent, comme on l'a montré (*supra* p. 205), nettement varier au sein d'une même unité de recherche. Des turbulences relativement fortes attendent donc l'étudiant à tous les niveaux de son parcours, et il devra déployer toute son agentivité pour y faire face.

8.6.2 Des stratégies élaborées collectivement

Confrontés à ces obstacles, liés ou non à son statut d'étudiant international, Li et sa famille élaborent, simultanément ou successivement, trois types de stratégies.

8.6.2.1 Stratégies de médiation

Comme nombre de ses pairs, le jeune Li souhaite donc étudier hors des frontières. Pourtant, si cette démarche est tolérée par les autorités chinoises, et encouragée par les services français de coopération universitaire, elle ne peut résulter que d'une initiative et d'une planification individuelle[337] dans la mesure où elle ne fait l'objet d'aucun financement, et où les programmes d'échanges académiques sont encore peu répandus et réservés aux établissements les plus sélectifs sur le plan du recrutement. Sa famille, comme on le verra, ne semble pas disposer du capital social permettant d'aider l'installation du jeune homme à l'étranger, c'est pourquoi Li choisit de compenser ce manque par le recours à une agence pour les études à l'étranger. Ces structures privées chinoises, en plus de donner des informations sur les réglementations pédagogiques et administratives s'appliquant aux candidats au départ, proposent en effet des services tels que l'accueil des étudiants sur place, mais aussi l'inscription à des cours de langue dans des centres d'enseignement du français langue étrangère. C'est une structure de ce type qui a joué un rôle central dans l'arrivée de Li à Besançon :

SF : donc il y a un partenariat entre ton université et le CLA

> Li : oui/// enfin c'est PAS le partenariat c'est / plutôt un programme c'est/ c'est compliqué c'est un / en fait / c'est un / on va dire c'est un / agent de / intermédiaire à nos //
>
> SF : c'était une agence
>
> Li : oui une agence [...]/ qui est venue [en Chine] qui nous a présenté voilà quoi on connait vous apprenez le français pour les étudiants qui veulent encore améliorer le français je propose [...] etc/ oui je gagne un peu de commission bien sûr/ donc c'était/ oui c'est un programme mais c'est pas / c'est pas un partenariat/ je sais pas maintenant / à mon époque au moins c'était comme ça / et je fais un an au CLA pour / être accepté à l'université et / d'ailleurs la pré-inscription / la pré-inscription c'est l'agence qu'ils ont fait ça.

Il s'agit donc, pour la famille, de s'en remettre à une entreprise spécialisée pour accomplir, en l'absence de perspectives satisfaisantes sur place, le projet de donner à son fils unique la meilleure formation supérieure possible. Li résume cet objectif éducatif en une formule :

[337] Y. Li (*Ibid.* : 4) précise à ce sujet : « (…) la plupart des candidats partant en France (environ 80% d'entre eux sont des étudiants non-boursiers 'autofinancés') construisent eux-mêmes leur projet, les programmes gouvernementaux sont désormais minoritaires ».

> je viens d'une famille traditionnelle/ c'est-à-dire/ chez nous que / faire des grandes études c'est très important/ pour nous et puis que forcément / enfin quand tu es né il faut lire beaucoup beaucoup beaucoup tout ça.

L'agence joue ainsi un rôle d'intermédiaire entre la famille et l'université française, assurant des tâches comme le suivi pédagogique de l'étudiant au CLA[338] et son accompagnement dans les formalités d'inscription à l'université. Li, fort de l'appui procuré par cette médiation, tente de déployer à nouveau cette stratégie pour faciliter son appropriation des usages académiques français lors de sa première année de licence. Ne parvenant pas à écouter, comprendre, analyser et noter simultanément les cours, il donne à ses pairs francophones un rôle de médiateurs : « je récupère les notes des / [...] autres camarades français/ je copie et je travaille chez moi. » Il est probable que ce type de recours lui ait permis d'aplanir d'autres difficultés liées à son acculturation universitaire : appropriation des normes de l'écrit, explicitation des attendus méthodologiques, par exemple. D'autres obstacles ont cependant nécessité des réponses plus drastiques.

8.6.2.2 Stratégies de réorientation

On a vu Li prendre très tôt conscience des écueils qui l'attendaient dans son parcours éducatif chinois, et les éviter en se donnant comme objectif la poursuite d'études à l'étranger. Il opère un second revirement en passant du rêve d'universités prestigieuses[339] au projet plus accessible d'inscription dans l'enseignement supérieur français, moins demandé, moins onéreux et délivrant des diplômes reconnus sur le marché du travail chinois. Il redéfinit ensuite son projet, en décidant de reporter son retour bien au-delà des quatre années originalement prévues : « j'avais l'intention de finir ma licence/ et / finalement / la vie me plaisait ici donc j'ai continué continué et je / ben maintenant je suis toujours là / ». Li entre ainsi dans un espace intermédiaire entre mobilité et sédentarisation.

C'est à nouveau une redéfinition des objectifs académiques qu'il entreprend au niveau du Master, afin de remédier à une orientation initiale non choisie qui ne lui convient plus :

> la pré-inscription c'est l'agence qu'ils ont fait ça/ et c'est pour ça que j'ai commencé à étudier en langage c'est / c'était vraiment par hasard / j'ai pas choisi parce que si je peux choisir je vais choisir une matière scientifique mathématique ou économie [...] j'ai jamais entendu je savais même pas qu'est-ce que c'est sciences du langage [...] [c'est] l'agence qui a fait / inscription tout

[338] Les agences, uniques interlocuteurs du CLA, inscrivent les étudiants, interviennent pour eux en cas de difficulté pédagogique ou relationnelle, et reçoivent les évaluations individuelles en fin de formation.
[339] *Massachussetts Institute of Technology*, Université d'Oxford, respectivement 4ème et 7ème dans le classement de Shanghai en 2018.

> ça oui / parce que / **à l'époque en Chine j'ai étudié le français** / donc **pour qu'ils puissent être cohérents** donc c'est pour ça qu'**ils ont choisi la linguistique**/ donc je sais pas trop.

L'agence a donc constitué autant une aide qu'une contrainte, et a effectué le choix de filière selon ses propres logiques. Li se tourne donc, au sein des sciences du langage, vers la spécialité qui se rapproche le plus de ses aspirations premières, et qui lui semble la plus intéressante sur le plan professionnel :

> [le T.A.L.] c'est une section sous sciences du langage enfin à Besançon/ et [...] ça comporte beaucoup de / notions linguistiques/et // [...] et voilà/ finalement TAL **moi je trouve c'est un // c'est un peu l'avenir** en fait moi je trouve que tout / enfin c'est une discipline enfin/ c'est une discipline / plus une discipline linguistique informatique et / un peu mathématiques l'intelligence artificielle/ donc moi **à l'époque déjà je faisais un bac de sciences**.

Cette réorientation permet donc un retour vers le domaine technologique et les mathématiques, secteurs prometteurs en termes d'emploi dans un contexte industriel chinois très tourné vers le développement des réseaux de communication et d'objets connectés. Cependant, si l'étudiant sait redéfinir ses objectifs, il est également capable de changer sa façon d'être et d'agir, face à un nouvel environnement.

8.6.2.3 Stratégies d'adaptation

Li doit se confronter, dans les deux premières années de son installation, à de multiples écarts culturels, linguistiques et sociaux entre son premier milieu de vie et le contexte bisontin. Nous postulons que la distance entre cette probable situation initiale de dépaysement et l'insertion sociale réalisée quatre ans plus tard (« finalement/ la vie me plaisait ici ») résulte au moins en partie du déploiement de nouvelles pratiques d'observation, d'ajustement et d'adaptation, même s'il n'en fait pas état pendant l'entretien, peut-être à cause des huit années écoulées depuis. Ces mêmes stratégies peuvent contribuer à expliquer la réussite de la licence dans une discipline dont l'étudiant, comme on l'a vu, ignorait tout lors de son inscription. Remarquons cependant une convergence de situations qui sera reprise plus loin : Li, comme l'ensemble des doctorants participant à cette étude, est issu d'un cursus secondaire axé sur les mathématiques et les sciences de laboratoire. Il est possible qu'une forme de proximité épistémologique entre la linguistique et les mathématiques, accentuée par les liens anciens entre ces deux disciplines créés au niveau local (voir *supra* p. 52), ait facilité la mise en œuvre de ces stratégies.

L'appropriation des conventions d'écriture et des usages scripturaux a nécessité, par ailleurs, le développement de nouvelles pratiques grâce à l'observation minutieuse d'écrits de recherche :

> ce que je fais c'est que je lisais beaucoup [...] / des gens qui ont déjà publié leur thèse qui ont obtenu le titre de doctorant/ j'essaie de comprendre comment ça marche/enfin pour / la langue par exemple j'utilisais/ *étant donné que*/ des choses comme ça / avec un beau langage tout ça.

Li repère donc des normes stylistiques qui lui semblent permettre d'atteindre la conception du « beau texte » ou du « beau langage » transmise par sa formation scolaire. Il élabore également sa littératie doctorale en recourant à deux ressources didactiques : « et aussi/ une autre façon d'améliorer/ par exemple/ y a **des bouquins** comme ça **sur comment écrire** [...] y a aussi **la formation doctorant comment rédiger** le / le texte tout ça ». Il privilégie donc des sources validées, directement ou indirectement, par l'institution, en dehors de tout réseau informel du type de ceux constatés chez d'autres doctorants, pour élaborer de nouvelles matrices rhétoriques et discursives. Une grande agentivité a donc été déployée pour trouver les moyens d'aplanir des difficultés très différentes. Sans qu'on puisse l'établir clairement, il faut noter que ces stratégies semblent n'avoir jamais été entièrement le résultat d'un choix individuel. Il ressort en effet de nos échanges que la famille de Li, malgré la distance géographique, a constamment accompagné, à des degrés divers, les décisions stratégiques de l'étudiant assurant la réussite de ce qui apparaît comme un projet collectif. Cette dimension familiale se retrouve également dans les ressources mobilisées par ces décisions.

8.6.3 L'importance fondamentale des « grandes études »

De manière assez surprenante, le récit de Li ne mentionne pas la disponibilité de capitaux sociaux ni de mobilité conséquents. C'est ainsi qu'aucune figure familiale susceptible de transmettre un capital d'expérience, ou de constituer un exemple de parcours migratoire, n'est évoquée ; aucun contact avec un groupe social déjà installé en France ou en Europe ne semble exister. Il semble que Li lui-même, au long de son propre parcours et de ses allers et retours réguliers entre les deux pays, ait élaboré un savoir circuler qui, faute de l'avoir aidé à s'installer à Besançon, lui a permis d'y développer une socialisation, d'y demeurer et d'acquérir des compétences de médiation interculturelle. En témoigne la fréquence, pendant l'entretien, du syntagme « chez nous », employé pour caractériser les écarts avec « ici », en termes de culture éducative, de représentations, ou de culture de l'écrit. Cependant, ce manque a été compensé, comme on l'a vu, par la mobilisation de deux autres capitaux.

Faire appel à l'intermédiaire d'une agence pour les études à l'étranger, afin de lui déléguer symboliquement la fonction parentale d'accompagnement et de suivi, représente un

investissement conséquent,[340] qui s'ajoute aux dépenses de vie courante et de transport de l'étudiant. Ces dernières, répétées sur plusieurs années, ne font l'objet d'aucune aide financière chinoise ni française. C'est donc uniquement la mobilisation du capital économique de l'étudiant, par le recours à des activités salariées ponctuelles, et de sa famille, par ses revenus ou par l'emprunt, qui permet la mise en œuvre de certaines des stratégies de médiation et de bifurcation identifiées précédemment. Cet investissement de toutes les énergies disponibles s'explique aussi, comme pour d'autres familles déjà évoquées (Shafika, Abder, Baha), mais peut-être à un degré plus élevé, par la valeur extrêmement forte attribuée par la famille à la réussite scolaire et universitaire. Li l'attribue d'emblée à un facteur socioculturel : « je viens d'une famille traditionnelle/ c'est-à-dire / chez nous/ faire des grandes études c'est très important ». Une tradition liée à l'appropriation du savoir[341] est ainsi invoquée, qui a façonné l'éducation dès le plus jeune âge : « quand tu es né il faut lire beaucoup [...]/ c'est aussi [...] ça qui me motive à étudier le doctorat ». De manière assez cohérente, cette primauté donnée à l'éducation, au savoir et aux diplômes conduit rapidement à envisager le doctorat comme un sommet inaccessible mais rêvé. La charge émotionnelle liée à la concrétisation du projet transparaît dans les pauses, les correctifs et les intensités de l'énoncé : « je me suis inscrit [en thèse] parce que moi je /chez nous enfin/ étudier en doctorat c'est / enfin c'était un RÊVE j'ai JAMAIS pensé que je pouvais étudier en doctorat ».

Fort de ce capital à la fois culturel et social, Li entreprend son parcours scolaire puis universitaire en franchissant différentes étapes de sélection, ce qui lui permet d'élaborer progressivement un éthos d'étudiant en réussite. Il acquiert ainsi une forme de légitimité ainsi qu'une confiance en sa capacité à faire face aux difficultés par l'adaptation[342] et la bifurcation[343] afin de faciliter sa réussite académique. Est-il, pour autant, en mesure de mener à bien ce projet, particulièrement sur le plan rédactionnel ?

[340] Le site chinois d'information *cgtn.com* évalue ce coût à une moyenne de 30000 yuans, soit environ 4500 dollars américains, pour la prestation initiale d'accompagnement (réunions d'information, choix et contact de l'université, prise en charge des formalités de visa et d'inscription, accueil sur place, installation et inscription pédagogique). https://america.cgtn.com/2017/12/20/agencies-helping-chinese-students-study-abroad-cash-in-on-lucrative-business [consulté le 23/01/2020]

[341] Rappelons que la Chine s'appuie sur une très ancienne culture littératienne.

[342] Acculturation à l'université française, appropriation de nouvelles pratiques de l'écrit.

[343] Choix d'étudier en France, renoncement à la spécialisation FLE en Master et inscription en thèse dans un nouveau sous-champ disciplinaire.

8.6.4 Conclusion : Tensions entre culture d'origine et insertion doctorale

Devenir docteur en sciences du langage - traitement automatique des langues à l'Université de Franche-Comté permet donc l'accomplissement de trois volontés personnelles et familiales : accéder au plus haut niveau de formation universitaire dans un domaine valorisé socialement, et pouvoir envisager une carrière professionnelle dans un secteur prestigieux (enseignement, recherche, ingénierie). Il s'agit aussi et surtout de satisfaire un désir d'ailleurs exprimé à plusieurs reprises :

> c'est pour l'amour de l'Europe ou de la France que /j'ai appris [...] le français [...] [je voulais] étudier à l'université ailleurs enfin [...] je voulais découvrir le monde (….) je voulais vraiment apprendre une nouvelle langue pour connaître PLUS / qu'est-ce que les gens pensent.

Ces trois facteurs nous aident à comprendre l'énergie consacrée à la conduite et à la rédaction de la recherche doctorale. À la lumière de l'ensemble de cette analyse, on peut dégager de potentiels points de friction, mais aussi des facilités dans cette entreprise. Li a ainsi développé des stratégies d'observation et d'élaboration de matrices scripturales qui lui seront précieuses dans le développement d'une littératie doctorale dans le contexte du TAL, cependant leur ajustement aux attendus de la communauté scientifique pourrait se ressentir du peu de soutien à la rédaction sollicité en dehors des dispositifs institutionnels (réseaux informels de doctorants ou d'étudiants, par exemple). Certaines postures épistémologiques, telles que la distanciation avec l'objet de recherche[344], ou l'adoption d'une posture critique, sont potentiellement sources de tensions liées à la cohésion très forte de l'étudiant avec sa communauté d'origine. Enfin, l'appropriation des normes organisationnelles, constituant par ailleurs un enjeu moindre en TAL, devrait être facilitée par les stratégies de lecture de thèses et de repérage de leurs caractéristiques. Il s'agit donc d'un parcours d'apprentissage appelé à se poursuivre tout au long de l'avancée de la thèse.

[344] Li, comme on le verra dans le chapitre suivant, travaille en partie sur certaines caractéristiques de la langue chinoise.

8.7 Synthèse : des convergences surprenantes

On constate, à la lumière de ces analyses, à la fois une grande diversité dans les parcours, que ce soit en termes de statuts sociaux, de conditions de vie et d'études, ou de contextes personnels et familiaux, et des recoupements inattendus concernant les soutiens au projet de thèse et les motivations à son origine. Différentes configurations ont facilité l'entreprise éducative et migratoire, et se sont complétées ou superposées. Les doctorants ont ainsi été généralement aidés par :

- *La présence de modèles et d'appuis familiaux*. Une culture familiale (liée à de précédentes expériences d'études universitaires, achevées ou non) permet l'élaboration collective d'un projet de réussite académique et professionnelle, dont l'accomplissement échoit à l'un des membres, parce qu'il jouit d'un statut particulier (fils aîné), ou par défaut (fils unique, fratrie féminine). C'est le cas d'Abder, de Li et de Shafika. L'entourage familial est presque toujours présent et soutient activement les doctorants, sur les plans matériel et psychologique (Baha, Abder, Li).
- *Une présentation de soi en tant qu'étudiant en réussite*. Le projet familial créé les conditions nécessaires à un parcours scolaire, puis universitaire réussi, initialement ancré dans le domaine des mathématiques et des sciences formelles : études de santé pour Shafika et Rahma, biologie pour Abder, mathématiques pour Paco et Li. Les futurs chercheurs élaborent ainsi un éthos d'étudiant brillant qui les conforte dans leur légitimité à se diriger vers des épreuves de sélection : programmes de bourses, dossiers de candidatures, entretiens avec des directeurs de recherches.
- *Un ensemble de réseaux et de contacts*. Ils sont soutenus dans ces processus par la transmission familiale d'un capital social, développé tout au long du parcours, qui leur donne accès aux personnes et institutions-ressources[345] permettant de négocier, de s'adapter et de bifurquer face aux difficultés.

Ces appuis sont fondamentaux dans la réussite d'un projet long et coûteux en temps, en efforts et en renoncements. Tenter de comprendre la motivation de cette entreprise nous conduit à identifier quatre grands types de finalités :

[345] Chefs de départements universitaires, autorités éducatives, services culturels des ambassades, réseaux étudiants.

- *La réalisation du projet familial* : qu'il s'agisse d'accomplir les études inachevées de la génération précédente (Shafika, Abder, Baha), d'éviter un déclassement social par l'accroissement du capital culturel (Li), de prendre la relève des parents dans la prise en charge de la fratrie (Abder), le doctorat s'inscrit dans le prolongement d'une histoire personnelle.
- *L'accès à une situation professionnelle socialement valorisée* : Li et Abder, envisageant leur future carrière, peuvent espérer une promotion sociale grâce à leur diplôme. Baha, Shafika et Rahma comptent initialement en retirer un renforcement ou une consolidation d'un poste universitaire qu'ils occupent déjà.
- *La réparation d'une injustice subie individuellement ou collectivement*. Le doctorat permet alors de contribuer à la reconstruction d'un pays ravagé par la guerre, ou de réparer le préjudice d'une carrière universitaire ou professionnelle interrompue par l'arbitraire et la violence. C'est le cas de Rahma qui souhaite aider à former une nouvelle élite irakienne, ou de Paco qui veut combattre les politiques péruviennes contre la langue quechua.
- *Renforcer les liens entre la langue-culture d'origine et le reste du monde.* Les six recherches prennent toutes pour objet un aspect de la langue ou de la culture maternelle des doctorants, dans une perspective de comparaison ou de traduction (dictionnaires électroniques ou traductologie pour Rahma, Li et Paco, linguistique comparée pour Baha et Shafika, comparaison des discours médiatiques pour Abder). Elles apparaissent ainsi comme des thèses-ponts qui permettent à leurs auteurs de partager leur expérience interculturelle de mobilité avec leur communauté d'origine.

Ces études doctorales ne sont donc que très partiellement motivées par des considérations professionnelles, et apparaissent davantage comme une réponse à une histoire personnelle, familiale ou nationale. De par la pluralité des statuts qu'occasionnent les parcours qui y conduisent, comme étudiant, enseignant, formateur, chercheur, réfugié, elles fragmentent les identités et amènent les personnes à les redéfinir. Le passage d'étudiant voyageur à immigré salarié, qui semble se profiler pour la plupart des doctorants, n'est pas la moindre de ces mutations : en dehors de Paco, présent en France depuis plus de quarante ans, et de Rahma, le seul à s'être établi en Irak, les quatre autres chercheurs ont franchi des seuils[346] qui témoignent d'un processus d'*établissement* (Keller-Gerber, 2015, 2016) et tendent à éloigner la perspective

[346] Signature de contrats de travail, naissance et scolarisation des enfants en France, achat de logement, mariage, retour à Besançon après l'échec d'une réinstallation.

du retour après la soutenance. Cependant, avant cette échéance, les analyses ont mis au jour quelques grands types de difficultés dans la conduite et la réalisation écrite de la recherche.

La plupart des doctorants ne trouvent pas dans leur parcours les ressources permettant une appropriation avancée de la littératie doctorale dans le contexte des sciences du langage. Cet obstacle peut être dû au processus d'élaboration de la littératie qui remonte très loin dans le parcours éducatif (voir *supra* p. 181), et nécessite donc de revenir sur des pratiques d'écriture fortement incorporées et enfouies. Un long travail de conscientisation de ces pratiques, confronté à l'observation des usages scripturaux que plusieurs doctorants ont déjà réalisée, semble souhaitable, mais les étudiants ne disposent probablement pas du temps et de la formation nécessaires à cette remise à plat du rapport à l'écrit.

Si les doctorants ont tous suivi des (auto)formations d'aide à la rédaction de la thèse, lesquelles ont détaillé les normes organisationnelles et communicatives structurant ce type de travail, ils semblent rencontrer des difficultés à en comprendre le sens et la fonction, d'autant que ce type de question est très rarement abordé par les dispositifs de guidage (chapitre 5). Sur le plan des postures de recherche, on peut supposer que l'implication extrêmement forte des chercheurs dans leur objet d'étude, au niveau socioculturel ou politique, notamment, puisse gêner l'observation de certains attendus comme la distanciation ou l'attitude critique. Enfin, plus largement, il devient clair que les conditions de vie et d'études mises au jour dans ces entretiens sont globalement peu favorables à l'investissement intellectuel que nécessite un travail de recherche. En plus d'affronter les mêmes difficultés économiques et domestiques que leurs collègues locaux, ils vivent en effet une insécurité linguistique, statutaire voire parfois familiale et politique, dont on voit mal comment elle permet l'accomplissement d'un tel travail. C'est donc dans l'étude de leurs brouillons de thèse qu'on va maintenant chercher des éléments de réponse.

Chapitre 9 : Dans l'atelier de l'apprenti-chercheur

Nous avons accès, dans cette dernière partie du travail d'analyse, à des thèses en train de se faire, grâce aux étudiants qui ont accepté de nous montrer leur ouvrage sur le métier. Rappelons, filant la métaphore artisanale, qu'on voudrait, par l'observation des objets en réalisation, des marques portées sur eux par les outils, des repentirs, des malfaçons et des copeaux, voir et comprendre quelles difficultés leurs auteurs ont rencontrées avant qu'elles ne soient rabotées, vernies, voire ripolinées par des relectures et des corrections successives.

Cependant, de la même manière que les récits de vie ont été lus comme des présentations de soi inscrites dans une « situation sociale de rencontre et d'échange » (Blanchet & Gotman, 2005:17), et par conséquent sujettes à des réinterprétations des faits évoqués, nous gardons à l'esprit la dimension partielle de cette transmission de textes. Les documents analysés ne sont qu'une version d'un travail en constante transformation, peut-être choisie parmi d'autres comme la plus présentable, peut-être issue de précédentes corrections par le directeur de thèse suivies de réécritures. Certains écrits n'en font, d'ailleurs, pas mystère, dans la mesure où ils portent les corrections de la main du directeur de recherche, ou sont accompagnés de versions antérieures. Ils n'en demeurent pas moins significatifs d'un tâtonnement des étudiants et de leur confrontation à des difficultés, parfois en cours de résolution, qui sont l'objet de notre travail.

Les textes qu'on lira seront donc étudiés en tant que *brouillons* au sens de la génétique textuelle, c'est-à-dire de textes intermédiaires situés dans un processus de fabrication (Doquet & Lumbroso, 2013). Ce dernier est conçu davantage comme arborescent que linéaire, et le brouillon ne témoigne que d'une étape dans la rédaction. Étudier le brouillon dans cette perspective nous conduit donc à éclairer ce processus, à comprendre en quoi la version finale est contingente[347], et permet de faire de cet avant-texte un objet didactique (*Ibid.*). On espère ainsi mettre au jour les difficultés effectivement rencontrées par les étudiants, et entrer, par la confrontation avec leurs commentaires sollicités à ce sujet pendant la deuxième partie des entretiens, dans les logiques qui ont présidé à la rédaction, afin de proposer des pistes de remédiation. Avant de présenter les principaux types d'obstacles repérés, on tentera de faciliter

[347] En cela, la conception des brouillons rejoint celle des parcours de vie analysés précédemment. Il s'agit de rompre avec un point de vue positiviste qui voudrait y trouver nécessairement les germes ou les prototypes du texte final.

la lecture des extraits analysés en présentant synthétiquement les six travaux de recherches entrepris.

9.1 Des thèses représentatives du contexte bisontin

L'ensemble des recherches entreprises est en consonance avec l'espace épistémologique des sciences du langage développé au sein du laboratoire ELLIADD, que nous avons tenté de caractériser plus haut (voir *supra* p. 57). Deux thèses s'ancrent nettement dans la linguistique comparée : **Baha** se donne pour objectif de comprendre le mécanisme de l'attribution, dans une démarche comparatiste, en arabe et en français. Pour ce faire, il analyse un corpus composé de textes diplomatiques et juridiques rédigés dans ces deux langues, mais il a également recours, dans ses définitions et contextualisations, à des énoncés tirés de textes religieux ou à des syntagmes décontextualisés. **Shafika** s'intéresse, quant à elle, à des énoncés irakiens et français d'ordre phrastique, porteurs de certaines représentations des locuteurs, qu'elle analyse au niveau de la syntaxe et de la sémantique afin de comparer leur usage d'une culture à l'autre. Cette même perspective linguistique et comparatiste est présente dans le travail de **Rahma**, mais s'y adjoint une dimension didactique, en ce qu'il vise à mieux outiller les départements universitaires irakiens de français langue étrangère dans l'enseignement de la traduction, grâce à l'analyse de productions d'étudiants et d'entretiens avec des enseignants. Plus orientée vers le contexte socio-politique, la thèse d'**Abder** tente de caractériser la manière dont les presses française et locale ont rendu compte des évènements ayant récemment bouleversé l'Égypte, par l'étude d'un corpus de presse écrite au moyen des concepts de l'analyse de discours.

Les deux derniers travaux s'inscrivent dans les objets, concepts et méthodes du traitement automatique des langues : l'objectif de **Paco** est de résoudre la question de la polysémie des verbes quechua, afin d'aboutir à la création d'un dictionnaire bilingue français-quechua. Il analyse ainsi différents dictionnaires unilingues pour concevoir un algorithme permettant la traduction des formes verbales. C'est également dans le domaine de la traduction automatique entre langues syntaxiquement et morphologiquement éloignées que s'inscrit **Li**, qui travaille à faciliter la reconnaissance des phénomènes linguistiques de la langue chinoise par un système automatisé de traitement de corpus.

On retrouve donc dans ces thèses certaines des grandes orientations théoriques de la recherche locale : ancrage dans la linguistique générale, dans la sémiotique du texte et de l'image, dans les travaux en analyse de discours, ainsi que rapprochement avec les sciences formelles dont témoigne l'importance du traitement automatique des langues. Indiquons, pour terminer, quelques informations relatives au degré d'avancement du travail de thèse auquel correspondent ces brouillons. À partir des informations données par les auteurs, nous repérons trois stades de réalisation : les textes de Li, Shafika et Baha ont été élaborés en début de phase de rédaction, et ont probablement été peu relus. Ceux d'Abder et de Rahma se situent plutôt à une phase intermédiaire du travail, à un moment où ils avaient déjà bénéficié d'un certain nombre de conseils. Celui de Paco, en revanche, semble avoir été rédigé en fin de parcours et / ou avoir été attentivement corrigé. Ceci explique la présence inégale de certains auteurs dans la recherche des difficultés rencontrées. Ces précisions introductives nous permettront de mieux situer dans leur contexte les situations problématiques de recherche qui vont maintenant être étudiées, à travers leurs réalisations écrites et les commentaires oraux de leurs auteurs.

Concernant la démarche d'analyse, nous avons choisi de regrouper les phénomènes relevés par types de difficultés rencontrées par les doctorants, et de caractériser chacune de ces catégories au moyen de quelques traits distinctifs, illustrés par des extraits de brouillons présentant des manifestations typiques de ces problèmes. On verra comment ceux-ci, regroupés en trois grandes catégories, apparaissent sous différentes formes d'un texte à un autre, mais également comment certains étudiants, conscients de ces écueils, ont su en tenir compte et élaborer des stratégies pour les surmonter au moins en partie. Précisons que les références de pages renvoient aux numérotations telles qu'elles apparaissent dans les brouillons. Pour ce qui est des textes d'Abder, le chiffre I renvoie au premier sous-corpus (cadre contextuel), et le II à l'analyse de corpus.

9.2 Une appropriation incomplète de la littératie doctorale

Ce premier niveau de difficultés est le plus en lien avec des questions de langue, et touche à l'appropriation du *tour de main discursif* (Bouchard, 2010) qui relève en partie des normes stylistiques de la thèse. En font partie les phénomènes de méconnaissance des pratiques régissant certains choix lexicaux, sans qu'il s'agisse d'erreurs sémantiques, et, toujours sur le plan discursif, les problèmes liés aux registres de langue. On trouve également dans cette

catégorie les conséquences d'une maîtrise limitée des outils permettant l'élaboration de la pensée scientifique, ainsi que de la méconnaissance des normes de renvois et de citation, de typographie et de mise en page. Le dénominateur commun à ces écueils est que leur évitement témoigne d'une connaissance des pratiques discursives de l'écrit académique et doctoral, laquelle contribue à élaborer un éthos de chercheur acceptable par la communauté scientifique d'accueil. Ils sont présentés ici par ordre de complexité croissante.

9.2.1 Méconnaissance des conventions formelles de l'écrit de recherche

D'emblée, plusieurs brouillons témoignent d'une maîtrise imparfaite des normes de présentation du texte doctoral, ce qui tend à brouiller le message ou à gêner la compréhension. Ainsi, sur le **plan typographique**, l'enjeu communicatif de la distinction entre caractères maigres et gras apparaît-il en creux dans cet extrait :

> Le rouge peut présenter deux connotations bien différentes l'une de l'autre comme suit :
> Une connotation positive : la vie, le courage, la passion, l'amour, la puissance, la chaleur, la séduction et la joie.
> [...]
> Une connotation négative : le feu, la colère, la violence, le diable, le danger, la maladie l'alarme, l'interdit [...].
> « Il était rouge de fierté, de fatigue aussi. »(Y. Queffelec, les noces barbares, 1985, p.202).
> [Shafika, analyse de corpus, 117. Passage recopié reproduisant la mise en page de l'auteure]

La contradiction entre la mise en relief, créée par les caractères gras, et le caractère secondaire des propos soulignés, simples exemples, peut en effet générer une perplexité du lecteur et ralentir l'identification des termes clés. Plus largement, la méconnaissance des fonctionnalités associées aux logiciels de traitement de texte, comme les interlignes, puces, styles, renvois, aboutit à des énoncés déroutants, comme ici dans l'**insertion des notes de bas de page** :

> Il faut n'oublier pas que le rouge est lié a l'histoire de la révolution française avec son drapeau rouge7, et ses bonnets rouges, les combats et tueries avec la Butte rouge8, les luttes politiques et sociales [...]
>
> …….
>
> 7-Le drapeau rouge de la loi martiale [...]
>
> 8-Monthéhus, la butte rouge, chanson, 1923 [...]
>
> [Shafika, 116]

Ce manque de familiarité avec les outils d'écriture numérique peut dénoter une faible expérience rédactionnelle, qui est pourtant un savoir-faire fondamental du doctorant. On

observe également un décalage concernant l'**indication des sources** dans plusieurs textes. Tandis que l'analyse des thèses déjà soutenues (voir *supra* p. 236) avait relevé la prégnance de la méthode dite *auteur-date* (et éventuellement *page*), renvoyant les mentions de titres, d'éditeurs ou de lieu d'édition à la seule bibliographie en fin de travail, on constate que souvent ces normes sont imparfaitement appliquées, comme chez Baha,

> Djamel Kouloughli, agrégé d'arabe et directeur de recherche au CNRS, dans son livre « Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui », écrit : C«'est un nom associé à tout verbe d'action […][22]
>
> […]
>
> ---
>
> [22] -(Kouloughli, 2002 : 216)
>
> [Baha, cadre théorique, 19. Passage recopié reproduisant la mise en page de l'auteur]

qui connaît cette pratique mais, entre autres, déplace le renvoi en bas de page, ajoute des informations sur la carrière universitaire de l'auteur, ou introduit un titre par l'hypéronyme *livre*, là où l'usage scientifique demanderait des termes plus spécialisés tels qu'*ouvrage*, *monographie*, ou *étude*. Shafika hésite, quant à elle, sur les modalités d'**insertion des citations autonomes** (voir p. 100) dans son texte :

> **-A la Saint- Jean les groseilles vont rougissantes.**
>
> Saint-Jean est fêté le 24 juin et c'est á la fin de juin que les fruits de saison commencent à mûrir.
>
> En effet, La groseille rouge est le fruit du groseillier rouge et fruit rougissent à la fin de juin au même temps ou nous célébrons la fête de Saint -Jean. De plus, La fête de la Saint-Jean d'été, traditionnellement accompagnée de grands feux, de recettes spécifiques et de vins, n'est qu'une fête de Jean le Baptiste, le 24 juin.
>
> Venue tout droit de Scandinavie, la **groseille** est le fruit du groseillier, cultivé dans les jardins français depuis le Moyen Âge. Ces grappes de petites baies rouges ou blanches sont cultivées, en faible quantité, dans la Vallée du Rhône, le Val de Loire et en Côte d'Or. Elles sont récoltées **en juin et en juillet**. Les importations proviennent, elles, de Pologne et de Hongrie. Elles nous arrivent, pour la plupart, congelées, et conviennent alors plutôt pour les gelées et les confitures1.

[Shafika, analyse de corpus, 127]

On remarque d'emblée la rupture stylistique et pragmatique entre les deuxième et troisième paragraphes, ce qui laisse deviner la reproduction du discours d'autrui. La note 1, en fin de paragraphe, indique pourtant clairement la source : il s'agit d'un extrait du site *journal des femmes.com*, ce qui pose, par ailleurs, la question de l'acceptabilité de ce type d'assertions dans un travail scientifique. Cependant, l'absence de guillemets délimitant l'emprunt montre une méconnaissance des règles qui définissent la périphrase, la reformulation et la citation, ainsi

que le plagiat, question épineuse souvent méconnue de la majorité de nos interlocuteurs. Confrontée à ce passage, Shafika explique sa difficulté ainsi :

> oui / oui/ première écriture/ moi je connais pas qu'est-ce que je dois faire/ [...] parce qu'il y en a des maîtres/ pour faire la référence / moi/ j'ai aucune idée/ sur ça [...] / regardez quand/ on commence à écrire/ première année/ on cherche d'abord/ l'idée/ on ne cherche pas / la/ comment on rédige la thèse [...] / moi/ je ne fais pas attention à la forme/ [...]/ et dans le deuxième année/ quand j'avais des / des phrases/ des idées correctes/ après ça je dis ça va/ maintenant je dois commencer / le travail sur la forme de la thèse/ quand on doit mettre la référence/ par quel moyen/ c'est quoi les méthodes [...]/ après ça j'ai / j'ai amélioré ça / mais au début je ne fais pas attention/ parce que je n'ai pas le temps/ [...] / mais l'essentiel pour moi / c'est d'écrire tout / ce qui [existe ?] dans ma tête/ et la troisième étape c'est comment on écrit correctement/ moi j'ai travaillé comme ça.

La doctorante souligne le contexte de *première écriture* du texte, caractérisé par une focalisation sur le contenu, gênant son appropriation de la relative nouveauté que sont pour elle les normes qui régissent l'intertextualité du travail. Devant cet écueil, nous formulons l'hypothèse d'une *inactivation des processus de haut niveau*, telle que décrite par Allouche et Maurer (2010). Ces auteurs posent en effet la difficulté de transférer en langue étrangère des savoir-faire complexes, comme l'emploi de canevas de textes, acquis en langue maternelle. Écrire en langue étrangère, dans cette optique, concentrerait l'activité cognitive sur des processus de niveau inférieur comme les choix morphosyntaxiques et lexicaux. Nous rejoignons cette interprétation en soulignant la surcharge que peut représenter l'écriture de recherche pour les doctorants internationaux : il s'agit d'élaborer une pensée scientifique en langue étrangère, c'est-à-dire de gérer simultanément les différents niveaux de difficulté scripturale, comme l'organisation, la morphosyntaxe ou les normes textuelles, et l'exposition des connaissances, des « idées ». Certains, comme Shafika, retravaillent leur texte par couches successives, se conformant peut-être plus tardivement que leurs collègues locaux aux pratiques de la communauté scientifique d'accueil, le plus souvent grâce à la lecture de thèses et aux conseils reçus, comme en témoigne Rahma :

> dans la quatrième année [...] j'ai demandé le conseil de / mes camarades qui a terminé / le doctorat [...] je sépare la citation / j'ai changé la mise en page / pour faciliter la / la lecture / c'est mon directeur qui m'a conseillé comme ça / je lui demande de m'envoyer [un exemple de] thèse / et quand je regarde je trouve vraiment il a raison/ que c'est / comme ça / il m'a appris / comment je change la mise en page.

On repère enfin, au niveau de la structure textuelle, les marques d'une mise en œuvre inachevée des normes organisationnelles de l'écrit de recherche. Celles-ci, qu'on a englobées dans

l'expression *canevas rédactionnels français* (voir *supra* p. 198), ne sont pourtant pas ignorées des étudiants. La pratique du **paragraphe sémantique** (Adam, 2018), par exemple, s'observe dans la plupart des brouillons, dont ceux de Li, mais il semble qu'à mesure de l'avancée du texte, l'étudiant relâche sa vigilance quant à la structure pour se focaliser sur l'élaboration de sa pensée en langue étrangère, évitant ainsi le phénomène de surcharge décrit plus haut :

> Les ordinateurs sont donc nés avec le code ASCII. Le code ASCII: en anglais, American Standard Code for Information Interchange. Cétait le premier codage à permettre une communication longue distance. ASCII contient les caractères nécessaires pour écrire l'anglais.
>
> Le code ASCII de base représentait les caractères sur 7 bits, et étant donné que le message est stocké par des 0 et 1, nous aurons 2^7 = 128 possibilités. On a enlevé le premier bit qui indiquait si l'octet était une lettre ou un chiffre. Comment sont utilisées les 127 possibilités ?
> Les codes de 0 à 31 ne sont pas des caractères. C'est ce que l'on appelle caractères de contrôle car ils permettent de faire des actions comme retour à la ligne e.t.c.
> Les codes 65 à 90 représentent les majuscules.
> Les codes de 97 à 122 représentent les minuscules.
> Les nombres ASCII permettent à tous les ordinateurs de stocker, d'analyser et de communiquer de l'information textuelle.
> [Li, contexte, 8]

Les retours à la ligne pourraient correspondre à une volonté de distinguer clairement des éléments importants, ce qui serait plus clair en insérant des puces, une numérotation ou un tableau ; en l'état, ils créent un effet d'éclatement du paragraphe sous forme de liste où le lecteur doit lui-même synthétiser l'information. On trouve ce même manque de concision dans cette conclusion intermédiaire de Paco :

> CONCLUSION
>
> Concernant les dictionnaires français-quechua et quechua-français il existe très peu de documents sur papier.
> L'orthographe reste encore incohérente entre les diverses sources publiées, même après l'officialisation de l'alphabet.
> Le dictionnaire d'Itier respecte rigoureusement l'orthographe officielle et peut servir comme document de référence.
> Le lexique répertorié dans les divers dictionnaires consultés est relativement réduit. Par exemple, le nombre de verbes simples ne dépasse pas 1 100.
> Aucun de ces documents n'est directement utilisable en tant que dictionnaire électronique car, outre le problème d'orthographe, ni les catégories grammaticales ni les propriétés morphologiques ne sont renseignées.
> [Paco, revue de littérature, 22]

Nous reprenons ici une analyse précédemment formulée (Favrat, 2018) concernant ce passage : le manque de cohérence textuelle du paragraphe l'apparente davantage à une liste de remarques éparses qu'à une synthèse soulignant les recoupements et divergences entre les dictionnaires analysés. Nous souhaitons, pendant l'entretien, comprendre l'origine de cet extrait :

> SF : [...] est-ce qu'il y a une raison précise pour laquelle tu as fait une conclusion pour ton premier chapitre/ est-ce que tu en as senti la nécessité
>
> Paco : non pas vraiment [...] c'est/ le FORMALISME dont on parlait tout à l'heure / il faut faire une conclusion / par chapitre [...] / parce que le premier chapitre ça montre une/ espèce d'introduction sur lequel / c'est pas du tout du TRAVAIL/ 'fin le travail il est pas là/ le travail c'est à partir du chapitre deux trois quatre

Il s'agit donc de l'application, voire du plaquage, d'une norme organisationnelle transmise à l'occasion d'une formation doctorale (*il faut faire une conclusion par chapitre*) et perçue comme un « formalisme » dénué de sens. L'intervention didactique se révèle alors contreproductive, ce qui rejoint les observations de Benetti (2010) sur les « effets pervers du souci de conformité à certaines normes ». Il serait peut-être plus profitable d'aider à comprendre leur enjeu, c'est-à-dire en quoi elles permettent à la fois i) d'aider le lecteur à s'orienter dans un texte long et à mieux voir le mouvement de la pensée, et ii) de manifester la maîtrise des conventions d'écriture de la communauté scientifique.

Cependant, l'appropriation incomplète de ces normes techniques, si elle gêne la lecture et ne contribue pas à la construction d'un éthos de chercheur, semble pouvoir être palliée, comme on l'a vu dans les exemples qui précédent, par essais et erreurs, ou auto-formation, par des formations doctorales existantes, ou par la sollicitation d'un réseau informel d'aide, et ce d'autant qu'existent des règles explicites, claires et facilement accessibles[348]. Plus délicate est la gestion de la (dis)continuité des registres de langues tout au long de la rédaction.

9.2.2 Ruptures de registres

Nous nous rapprochons, dans la définition de ce type de difficultés, de la notion d'*unification langagière* élaborée par Allouche et Maurer (2010) et présentée précédemment (voir *supra*, p. 197). Ainsi qu'on l'a observé dans les analyses de thèses réussies, **il est d'usage**, dans un écrit de recherche, **de s'en tenir à un même registre de langue**, généralement à ce que les auteurs nomment « français écrit », qui nous semble correspondre à un registre soutenu, occasionnellement « français écrit oralisable », comme dans cet extrait de la conclusion de Véga : « Dans les *Critical Discourse Studies*, une bonne recherche est une recherche utile

[348] On a vu à ce sujet la prolixité des guides pour l'écriture universitaire. Ajoutons l'existence de guides et tutoriels en ligne très complets disponibles sur les sites de centres de documentation académiques comme l'Université de Genève [http://responsable.unige.ch/assets/files/CiterSources_Duquest.pdf] ou l'Université du Québec à Montréal [http://www.infosphere.uqam.ca/].

[…] ». Nombre d'énoncés rencontrés dans les brouillons juxtaposent, dans une même phrase, des tournures soutenues et d'autres relevant d'un français familier [notre soulignement] :

> Problème d'encodage
>
> **Qu'est ce qui va se passer lors de l'absence de codage universel?** Nous allons recevoir un message qui vient d'une autre langue et qui peut parfois gêner la compréhension. Par exemple, si nous avons pas de codage pour le français. [Li, cadre contextuel, 6]
>
> Quand il a fallu manipuler des alphabets qui s'écrivaient sur plus de 8 bits, le code ASCII n'était plus suffisant. On ne peut représenter les 6000 ou 7000 caractères chinois sur 8 bits.
>
> **La solution qui a été trouvée c'est UNICODE.** Pour représenter 6000 ou 7000 caractères, il fallait coder sur 16 bits ou 32 bits...si on voulait aussi représenter les caractères coréens, thaï etc... [Li, 9]

> Avant de commencer notre parcours sur le soulèvement populaire sans précédent du 30 juin 2013 qui a entraîné l'éviction du président Morsi, premier président civil de la République Arabe d'Égypte élu démocratiquement, **il vaut mieux déjà** revenir sur l'Égypte et les prémices de la révolution de 2011 afin de bien comprendre la nature, les raisons de ces événements et leur impact sur ce soulèvement. [Abder, cadre contextuel, I, 22]

> Nous remarquons que les figures n°3 et celle n°1 ce celles n°2 et n°4 ont presque les mêmes codages : cadrages, plans d'échelle, objets, les attitudes,…**Ici, il y a des questions qui se posent : Comment les photos ont été sélectionnées ?** [Abder, analyse de corpus, II, 8]

C'est au niveau de la prise de conscience de ces erreurs que semble se poser le problème : dans ce dernier passage, Abder, confronté à l'énoncé souligné[349], oriente sa réponse sur la démarche présentée dans la phrase et non sur le niveau discursif. Or, c'est bien de ce point de vue, et non en termes de correction syntaxique ou lexicale qu'il y a question : on voit que chacun des segments de ces textes est recevable, mais dans des contextes discursifs différents : tantôt informel et familier, tantôt très formel et soutenu. **Il s'agit d'un type d'erreur** récurrent dans les brouillons analysés, **qui**, sans gêner la compréhension des textes, **s'assimile à des grésillements écrits dans la transmission de la pensée et nuit à la présentation de soi en tant que chercheur**. Ce niveau de la langue en action est le lieu où se rencontre un second type d'obstacle, dont la présence peut faire douter de la familiarité de l'auteur avec les usages discursifs de l'écrit formel.

[349] SF : « est-ce que maintenant tu le garderais/ ça/ est-ce que ça correspond [...]/ à comment toi tu imagines le texte de la thèse ».

9.2.3 Aberrations discursives et lexicales

Nous employons ce terme d'aberration non dans son sens commun d'absurdité, mais dans son acception première de déviation, irrégularité, écart (*aberration géométrique, chromatique*). Une aberration discursive indique ici **un énoncé** ne contrevenant à aucune norme syntaxique ni morphologique, sémantiquement cohérent, et adéquat au registre de langue employé dans l'ensemble de la phrase. Cependant, il **opère des rapprochements de termes en dehors de tout usage discursif circulant dans le contexte scientifique d'accueil des doctorants, ni même dans la langue courante** :

> **Avant d'entamer notre objectif** de bâtir un dictionnaire bilingue français-quechua de verbes, nous avons travaillé sur des projets touchant aux autres catégories grammaticales.
>
> [Paco, introduction, 3]

> Mais le dictionnaire contient bien **d'autres verbes** fléchis comme *chakirqun* (il vient de sécher) **qu'on doit dénicher**, parce que le verbe simple correspondant *chakiy* (sécher), n'apparaît pas dans la liste de 95 verbes, n'ayant pas été mis dans le format conjugué (*chakini*) contenant *-ni* à la fin du mot.
>
> [Paco, revue de littérature, 14]

> Finalement, le quatrième parti comprenait ceux qui ont refusé de manifester et **qui ont critiqué à bas** ces manifestations tels que le parti de Al-Gad de MOUSSA Moustapha Moussas, celui de la Justice Sociale et celui de la Génération Démocratique ayant des représentants parlementaires.
>
> [Abder, cadre contextuel, I, 10]

> En outre, des crises politiques avec les révolutionnaires et les différents courants politiques sont engendrées contre les Frères musulmans (FM). Il nous semble que cette candidature était **la première balle plantée dans le pied** de la confrérie.
>
> [Abder, I, 29]

> Il nous semble que ces procédures exceptionnelles de la part de M. Morsi ont été considérées comme **un défi flagrant** contre l'indépendance du pouvoir judiciaire. Ainsi, elles pourraient jeter de l'huile sur le feu dans les milieux politiques en Égypte et susciter l'indignation de l'opposition.
>
> [Abder, I, 39]

Une première explication à ces formulations surprenantes pourrait se trouver dans une des stratégies développées par Abder pour s'approprier le tour de main discursif de la thèse :

> [...] à travers /les bouquins /j'ai pu consulter des références [...] par exemple [si] j'ai un problème avec les connecteurs/ tu vois par exemple en fait /en effet/ on peut dire à l'oral/ on peut pas dire ça dans une thèse/ [mais il vaut mieux écrire] toutefois/ force est de / en fait j'ai appris ça / j'ai pris ça comme une note/ j'essaie maintenant d'insérer ça dans mon texte.

On a vu que Li avait entrepris lui aussi de se former par la lecture de textes modèles :

> ce que je fais c'est que je lisais beaucoup de / des gens qui ont déjà publié leur thèse qui ont obtenu le titre de doctorant / j'essaie de comprendre comment ça marche/enfin pour / la langue par exemple j'utilisais étant donné que des choses comme ça / avec un beau langage tout ça

Les deux étudiants ont conscience de l'attendu, repéré dans nos précédentes analyses (p. 233), qu'est l'évitement du parler ordinaire, le « beau langage ». Pour y parvenir, ils semblent se livrer à un travail relativement efficace de calque et de réemploi de tournures, de locutions et de connecteurs : insertions de termes perçus comme propres à l'écriture de recherche tels qu'*étant donné que, force est de constater, toutefois*. Il peut pourtant conduire à une normativité excessive : pourquoi *en effet* ne pourrait-il pas s'écrire dans une thèse ? Un second risque est la réélaboration erronée de syntagmes qui s'avèrent inusités, peut-être due à une mémoire défaillante : *défi flagrant* résulte sans doute de la confusion avec l'expression *flagrant délit* ; *planter une balle dans le pied* ou *dénicher des verbes* sont issus d'une confusion entre verbes sémantiquement proches. Paradoxalement, c'est peut-être un degré élevé de familiarité avec les textes en langue étrangère qui génère une diminution de l'insécurité linguistique et un relâchement de la vigilance au moment de la rédaction. Une autre démarche rédactionnelle en amont du brouillon est à l'origine de ce passage à première vue peu cohérent :

> Et la connotation du rouge se varie selon la personne ou la chose dont on parle. Chez l'homme sa connotation n'est pas comme chez l'animal ou le soleil ou la guerre. Par exemple chez l'homme sa connotation se varie de la joue ou des lèvres malgré l'approchement local des deux dans le visage. Car les arabes ne préfèrent pas cette couleur sur les visages des hommes mais ils le préfèrent chez les femmes surtout sur les joues et les lèvres, car il signifie la beauté et la timidité. De plus cette couleur n'est pas préférable dans les yeux car il représente l'inquiétude, la maladie et l'insomnie. Comme dans les légendes, quand les monstres sont dessinés avec des yeux rouges pour faire peur les autres.
>
> **[Shafika, contextualisation, 130]**

Le paragraphe constitue un exemple clair d'enchevêtrement de difficultés. On remarque tout d'abord des erreurs de morphosyntaxe : *se varie*, confusion dans le genre des pronoms, et de syntaxe, avec des phrases commencées par des conjonctions. Cependant, l'acceptabilité de cet extrait est remise en cause par les nombreuses aberrations discursives qu'on y trouve : *varie de la joue ou des lèvres, l'approchement local des deux, cette couleur n'est pas préférable*. Dans

la mesure où ce passage semble en décalage avec les compétences rédactionnelles de Shafika[350], nous l'interrogeons sur les circonstances de son élaboration :

> oui c'est un effet de traduction parce que moi [...] / j'ai consulté/ je me rappelle ça très bien/ j'ai consulté un livre / un écrivain irakien/ qui parle des couleurs de l'Irak/ il a parlé de la civilisation irakien/ et moi j'ai traduit ça/ [...] / mais je ne sais pas est-ce que j'ai bien traduit/ ou pas / parce que finalement le jugement [c'est] quand/ quelqu'un lit après moi/ il va me dire est-ce que moi j'ai réussi de présenter l'idée/ ou moi j'ai/ j'ai pas bien présenté l'idée.

Ce sont donc les traductions arabe-français, voire arabe-anglais puis anglais-français, qui expliquent ces formulations inhabituelles par la discursivité d'une autre langue plaquée sur celle du français. Ce témoignage montre à la fois l'appui et l'écueil que représente le recours à la langue maternelle et à la langue-passerelle qu'est l'anglais dans la rédaction en français, et permet de postuler la présence d'anglicismes ici et là, comme chez Li. Nous présentons ci-dessous, après chaque passage souligné, nos hypothèses d'énoncés anglais originaux entre crochets :

> **Nous pouvons voir** [*we can see* ?] sur [*on* ?] la théorie de chomsky, la grammaire que **nous avons enseigné** [(*we have learned / we have been) taught*] à l'école est **au moins** [*almost* ?] le langage formelle, […].
>
> Dans le livre de formalisation des langues, **nous pouvons trouver** [*we can find* ?] un chapitre qui décrit la grammaire générative, et nous pourrons voir une définition **face à comprendre pour la grammaire** [*facing the understanding of grammar* ?]
>
> [Li, cadre théorique, 16]

Notons qu'au-delà de cette dimension discursive, c'est à nouveau la question de la propriété intellectuelle, sur laquelle nous reviendrons, qui se pose à travers ces deux extraits. **Ces aberrations discursives constituent donc des exemples des *marques d'outils* ou de *malfaçons*** dont nous parlions en introduction, et témoignent des techniques mises en œuvre par les auteurs au long de leur écriture. Avec les ruptures de registre, elles représentent un second ensemble de difficultés qui nécessite une intervention didactique idoine. Cependant, on ne trouve pas, à notre connaissance, de ressources formatives à ce sujet (manuels, aides en ligne, applications…) aussi adéquates que celles aidant à comprendre les normes formelles de l'écrit de recherche. Si ces questions gênent surtout la recevabilité du texte, il n'en va pas de même pour les difficultés que l'on va analyser à présent, qui touchent à sa compréhension.

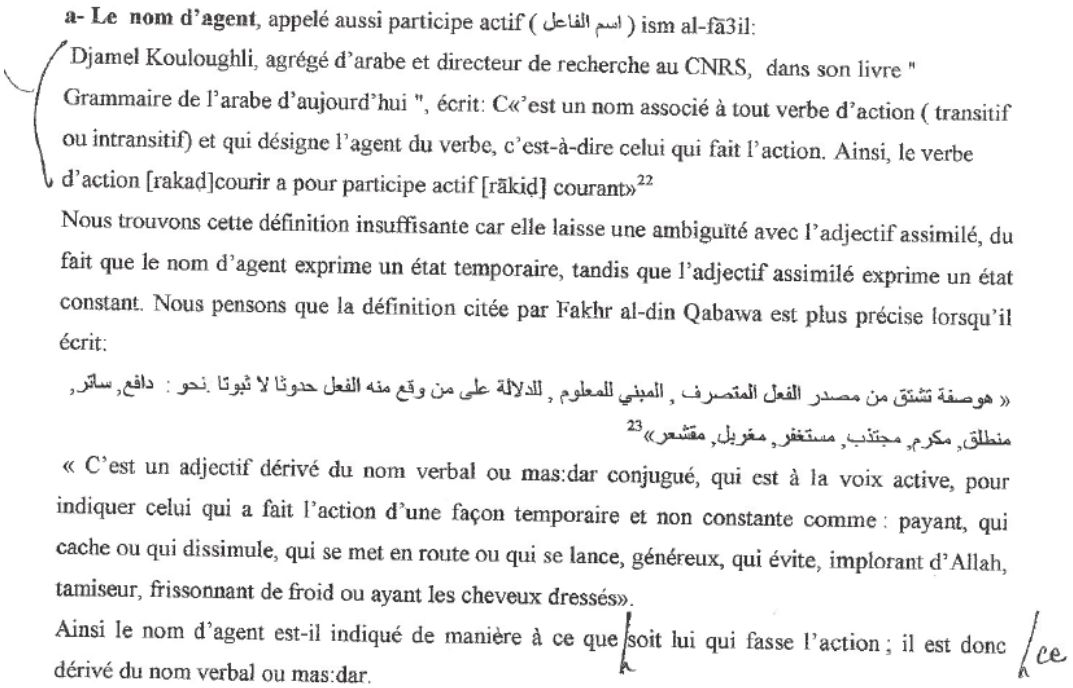
[350] On trouve ailleurs dans les brouillons des énoncés d'un haut degré de finition, tels que « La phrase, réduite à ses lexèmes conserve alors son sens grâce aux intonations, comme dans les monologues intérieurs ou les impressions fugitives. » [analyse de corpus, 121]

9.2.4 Maîtrise des outils pour construire sa pensée

On a vu dans les analyses de thèses réussies (voir *supra* p. 225) comment le maniement précis des outils tels que les nuances sémantiques, la mise en relief ou la nominalisation était nécessaire à l'élaboration d'une pensée visant à définir, distinguer, opposer ou mettre en relation des concepts ou des phénomènes, particulièrement dans les passages théoriques. *A contrario*, c'est le manque de familiarité avec ces outils qui peut expliquer la difficulté à lire certains des textes présentés ici. **Caractériser la pensée d'un auteur**, par exemple, se révèle ardu dans ce qui suit :

> IBRAHIM, dans son article *Quelle linguistique pour la traduction*, (sous-titre : la discipline du traducteur : équivalence et valeurs différentielles), **souligne une intégration entre ce que dit** la traduction interprétative **qui est** une traduction par équivalence, **et ce que dit** la traduction linguistique **qui est** une traduction par correspondance, en établissant cinq relations d'équivalences (l'une est interne, trois sont mixtes et la cinquième est interlinguistique).
>
> [Rahma, cadre théorique, 3]

L'enjeu pour le doctorant est l'appropriation de la posture de *scripteur-expert*, que nous avons déjà définie (voir *supra*, p. 242). Si Rahma réussit à montrer la différence entre les deux types de traduction par un système efficace de symétrie (*ce que dit*… / *ce que dit*…, *qui est* … / *qui est*…), son choix du terme *intégration*, qui indique un rapprochement ou une assimilation, entre en tension avec l'opposition présentée. En conséquence, soit l'auteur cité sépare les deux démarches, auquel cas on attendrait un terme tel que « souligne une *distinction* entre… », soit il les associe malgré leurs divergences, dans une réflexion qui lui est propre, mais il ne peut alors souligner une approche qu'il vient de créer, auquel cas on verrait mieux un verbe comme « *opère/réalise* une intégration entre… ». En l'état, **ces éléments dissonants compliquent la réception du texte**, même si l'on peut penser que le lecteur en comprendra néanmoins la teneur, ce qui est moins sûr dans le passage suivant où les flottements sémantiques tendent à brouiller le message :



a- Le nom d'agent, appelé aussi participe actif (اسم الفاعل) ism al-fā3il:

Djamel Kouloughli, agrégé d'arabe et directeur de recherche au CNRS, dans son livre " Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui ", écrit: C«'est un nom associé à tout verbe d'action (transitif ou intransitif) et qui désigne l'agent du verbe, c'est-à-dire celui qui fait l'action. Ainsi, le verbe d'action [rakaḍ]courir a pour participe actif [rākiḍ] courant»[22]

Nous trouvons cette définition insuffisante car elle laisse une ambiguïté avec l'adjectif assimilé, du fait que le nom d'agent exprime un état temporaire, tandis que l'adjectif assimilé exprime un état constant. Nous pensons que la définition citée par Fakhr al-din Qabawa est plus précise lorsqu'il écrit:

« هوصفة تشتق من مصدر الفعل المتصرف , المبني للمعلوم , للدلالة على من وقع منه الفعل حدوثا لا ثبوتا .نحو : دافع, ساتر, منطلق, مكرم, مجتنب, مستغفر, مغربل, مقشعر»[23]

« C'est un adjectif dérivé du nom verbal ou mas:dar conjugué, qui est à la voix active, pour indiquer celui qui a fait l'action d'une façon temporaire et non constante comme : payant, qui cache ou qui dissimule, qui se met en route ou qui se lance, généreux, qui évite, implorant d'Allah, tamiseur, frissonnant de froid ou ayant les cheveux dressés».

Ainsi le nom d'agent est-il indiqué de manière à ce que soit lui qui fasse l'action ; il est donc ce dérivé du nom verbal ou mas:dar.

[Baha, cadre théorique, 19. Annotations de la main du directeur de thèse]

Baha entreprend la tâche délicate de définir la notion, importante en linguistique arabe, de *nom d'agent*, en opposition à celle de *nom d'instrument*[351], en prenant position parmi différentes acceptions élaborées par plusieurs auteurs issus de deux écoles. Cependant, s'il adopte une attitude critique, ce qui est, comme on l'a vu, un attendu fort de la part des directeurs de recherches, il l'introduit par une locution exprimant davantage l'opinion que le point de vue scientifique : *nous trouvons que*, là où Pégase employait plutôt *selon nous*. Par ailleurs, la formulation *laisser une ambiguïté* donne à penser que l'ambiguïté préexiste à la définition, alors qu'elle est, semble-t-il, un résultat de cette dernière. Le flou persiste avec la tournure « [la définition laisse une ambiguïté] avec l'adjectif assimilé » : si la définition citée peut prêter à confusion, c'est entre adjectif assimilé et nom d'agent, mais le rappel de ce second élément est omis dans la phrase. Notons enfin que les deux rhèmes *un état temporaire* et *un état constant* ne sont pas présentés en tant que nouveaux concepts mais en tant qu'allants de soi et ne font pas l'objet d'une illustration ni d'une définition. Deux grands traits ressortent donc de ce passage : **la pensée peine à se construire de façon organisée**, par manque d'outils ou par une confusion entre eux. D'autre part, **l'écriture est relativement autocentrée** et ne joue pas pleinement son rôle d'élaboration d'un éthos de chercheur. Ayant ainsi analysé les obstacles

[351] Ces concepts sont explicités dans un article de R. Huyghes et D. Tribout (2015) [https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2015-1-page-99.htm]

générés par cette question d'outils au niveau de la phrase, nous terminons cette section par l'étude d'un passage plus ample afin de mettre au jour l'impact de cette difficulté sur l'exposition du raisonnement. Li, en effet, veut **présenter une notion théorique et montrer dans quelle mesure elle est pertinente** dans le contexte du TAL. Il expose ainsi cette dimension conceptuelle :

> La grammaire générative :
>
> Fondé par Noam chomsky, dans les années 50, La grammaire générative est dans le courant de linguistique Nord- américain. Dans son livre publié en anaglais, **chomsky définit la grammaire générative comme le concept suivant** :
>
> << A grammar of a language purports to be a description of the ideal speaker-hearer's competence. […] .>>
>
> Il a ajouté ensuite la remarque suivante :
>
> << In intention, at least, traditional scholarly grammars are generative grammar, although they fall farshort of achieving the goal of determining how sentences are formed or interpreted>>.
>
> [Li, cadre contextuel, 16, notre soulignement]

Notons que ces emprunts, marqués par un degré d'engagement de type *admettre* ou *approuver* (voir *supra*, p. 102), sont introduits par des verbes relativement faibles sur le plan sémantique (*écrit, ajoute*), ce qui ne permet pas à l'auteur de montrer les éléments saillants, à ses yeux, de cette théorie. Par conséquent, **il lui est difficile d'entrer dans une posture de scripteur-expert**, qui fait état de sa maîtrise des notions et les expose de manière articulée afin de construire son cadre de travail. À titre de comparaison et dans une même situation de réflexion théorique, les thèses analysées plus haut employaient davantage, dans une démarche de reformulation, des termes tels que *définit comme, montre, dégage, nous éclaire sur*… Nous reviendrons, dans la section suivante, sur les enjeux des pratiques citationnelles quant à l'élaboration de la posture de chercheur. La reformulation, moment clé de la manifestation de l'appropriation conceptuelle, devient, dans ces conditions, peu lisible, comme dans cet extrait du même passage : « cette grammaire [générative] peut être écrit selon les règles des écritures, pour que le langage de cette gramaire [*sic*] puisse s'être bien exprimé et bien comprendre » [*Ibid*.]. Au-delà des problèmes morphosyntaxiques, ce sont **les imprécisions et hypéronymes employés[352]** qui **rendent floue la valeur d'illocution de la phrase** et ne permettent pas de voir clairement qu'on s'apprête à montrer la mise en œuvre de cette approche dans le travail du

[352] *écrit* [= transposée, reformulée ?], *les règles des écritures* [= règles de réécriture selon Chomsky ?], *le langage de cette grammaire* [= la logique, la démarche de cette grammaire ?]

TAL. Un obstacle se manifeste également au moment de montrer l'articulation entre ce qui a été retenu des théories de Chomsky et cette phase d'application :

> Avec la naissance de grammaire générative, nous pouvons donc l'appliquer dans le traitement automatique des langues, par exemple, si nous prenons une phrase comme :
>
> Un homme frappe à la porte.
>
> [Li, Ibid.]

Si la synthèse des acquis pose problème en ce qu'elle ne reprend pas les points de la théorie qui seront mobilisés, c'est **l'emploi de matrices rhétoriques** qui **semble ici faire défaut** au moment de justifier les choix conceptuels par leur adéquation à la démarche d'analyse à entreprendre. Le *donc* semble indiquer une conséquence logique et nécessaire, alors qu'il s'agit vraisemblablement de justifier un choix et d'en dessiner le cadre de validité. Un introducteur de cadre thématique (Pohriel, 2004) de type *dans la mesure où, pour ce qui touche à,* aurait pu aider à réaliser cette opération[353], certes délicate, qui soulève d'autres difficultés abordées dans la section suivante. **L'outillage insuffisant ou inadéquat pose ainsi des problèmes** tant au niveau de la phrase que du paragraphe ou de l'ensemble du texte, **en termes d'élaboration de la pensée, de lisibilité et d'exposition de la démarche**. Ces questions se manifestent particulièrement au niveau des nuances sémantiques et des choix lexicaux, mais aussi au moment d'articuler les phases du raisonnement et d'insuffler un certain dynamisme à l'écriture.

Cette première partie consacrée à la littératie doctorale met au jour **trois sous-types de difficultés** dont la résolution semble d'autant plus complexe qu'il s'avère ardu de les identifier. Il s'agit globalement de questions

- **d'ordre technique** : typographie, mise en page, gestion des renvois, normes citationnelles,
- **d'ordre discursif** : ruptures de registres, aberrations discursives,
- et **d'élaboration de la pensée par des outils appropriés** : maîtrise des nuances sémantiques, ou des matrices rhétoriques.

L'ensemble de ces écueils tend à empêcher ou fortement gêner non seulement la lisibilité du texte mais aussi la construction d'un éthos de chercheur qui doit manifester par l'écriture la connaissance des pratiques rédactionnelles de la communauté scientifique où il compte s'insérer. Cependant, il serait intéressant de comprendre, à un niveau plus profond, par quoi cet

[353] Nous proposons, pour clarifier le propos, une reformulation du type « Dans la mesure où nous souscrivons à l'approche de la grammaire générative, nous l'appliquerons au TAL, par exemple… ».

éthos et ces pratiques peuvent être sous-tendus. Relisant ces brouillons à la lumière de nos lectures théoriques (notamment celles présentées *supra*, p. 134 et suivantes) et des enseignements dégagés par les premières analyses réalisées (chapitres 6 et 7), on constate des écarts importants en termes de postures épistémologiques des chercheurs.

9.3 (In)adéquation de la posture de chercheur avec le paysage scientifique local

Nous avons tenté d'aboutir, par nos emprunts à la théorie de la connaissance et à la philosophie des sciences, ainsi que par la première partie de notre démarche d'analyse, à une explicitation des attendus, vis-à-vis des doctorants bisontins en sciences du langage, en termes de postures épistémologiques. On se souvient qu'avait été mise au jour une superposition de strates conceptuelles allant des pensées platonicienne puis cartésienne vers le renversement phénoménologique et le paradigme bachelardien, dont on peut postuler une certaine diffusion dans le champ des sciences humaines en contexte académique français. Ainsi se dessine, au sein du laboratoire ELLIADD, une épistémologie fondée sur l'affirmation de la singularité du chercheur, l'adoption d'une attitude critique vis-à-vis des théories et des auteurs de référence, d'une posture de distanciation de l'objet de recherche et d'une relative neutralité axiologique, d'une démarche heuristique d'ordre empirico-inductif (sauf dans le cas du TAL où le raisonnement hypothético-déductif prévaut) et d'une forme de loyauté face au directeur de recherche qui n'empêche pas une nécessaire émancipation par rapport à lui.

L'identification et l'appropriation plus ou moins réussie de cette posture de chercheur, comme le formulait l'une de nos hypothèses de départ, pourrait constituer un ensemble d'obstacles dans le cheminement épistémologique conduisant du/des système(s) académique(s) d'origine à celui de l'institution d'accueil, et ces difficultés pourraient alors être les causes de problèmes rédactionnels. La lecture des brouillons fait effectivement apparaître nombre d'écarts avec ces attendus, que nous analysons et regroupons à présent par types de positionnements de chercheurs, en partant des situations les plus simples.

9.3.1 Positionnement face aux sources et emprunts

On s'intéresse ici non aux aspects normés de la référence aux travaux d'autrui, étudiés plus haut, mais bien à ce que leur mobilisation dénote de l'attitude du chercheur face à ces

références, point déjà analysé dans des passages théoriques extraits de thèses soutenues (5.3.5). L'enjeu de cette présentation des travaux scientifiques appelés à cadrer la recherche a été clairement formulé, dans le contexte bisontin, par Dir.3, c'est pourquoi on s'autorise à rappeler une nouvelle fois ses propos :

> Sur le plan rédactionnel, **la thèse** est une « broyeuse » : elle **doit réinterpréter, digérer du discours scientifique antérieur**. On doit avoir une main ferme pour expliquer et reformuler ce qu'on a compris (et **c'est une grosse difficulté, surtout pour les doctorants allophones**). À ce niveau se pose souvent la question du plagiat. La bonne thèse permet de rendre lisible ce qu'on a compris (d'où le besoin de fermeté et de fidélité) [notre soulignement].

On se souvient de la pratique, privilégiée par les auteurs de thèses réussies, consistant d'abord à faire état de leur compréhension en reformulant un point de vue pour l'illustrer ou le détailler ensuite au moyen d'un îlot citationnel ou d'une citation autonome (voir *supra* p. 100). Dans une situation analogue, les brouillons montrent des pratiques plus élémentaires :

> Les concepts de *correspondance* et d*'équivalence* en traductologie sont un passage qui nous permettent de répondre à la question « comment traduire cela ? », car le grand problème de la traductologie est de ne pas avoir de solution académique pour les cas où l'énoncé est « intraduisible » ; à savoir, qu'il ne ressort ni de la structure, ni de la situation, ni du contexte des dictionnaires :
>
> *« Tant qu'ils n'ont pas la pratique réelle de la traduction (et bien peu l'ont) les linguistes produisent […] un discours théorique radicalement insatisfaisant pour les traducteurs parce qu'inadéquat à leur pratique ».*
>
> [Rahma, cadre théorique, 1]

L'étudiant propose ici une contextualisation introductive aux propos cités, sans pour autant relier les deux parties du discours par autre chose qu'un double point que le lecteur doit interpréter : la citation constitue-t-elle une critique, une justification ? Le doctorant approuve-t-il ce point de vue ou ne fait-il qu'en signaler l'existence ? C'est un même manque de positionnement que l'on rencontre chez Paco, quoique la citation soit plus solidaire de la phrase introductive :

> La région d'Ayacucho était le centre de l'état Huari (Isbell 1988). D'après les sources historiques, deux civilisations importantes vont se développer dans la deuxième moitié de notre ère dans les Andes péruviens : celle de Huari et celle de Tiahuanaco. C. Itier nous dit « l'empire Huari, dont la capitale se trouve dans les alentours de l'actuelle Ayacucho, au Pérou, s'étend de la région de Cuzco à celle de Cajamarca. […] »
>
> [Paco, cadre contextuel, 5]

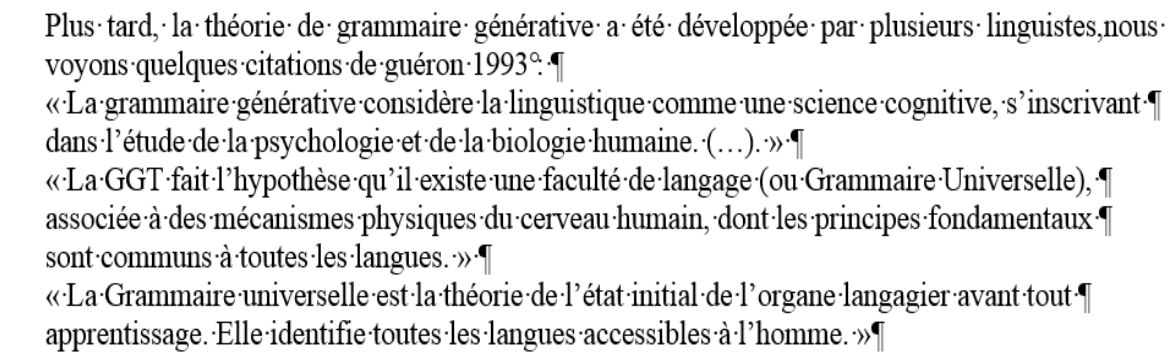
On constate que le doctorant tend à s'effacer derrière un auteur de référence, à lui laisser la parole sans autre marque d'engagement que « X nous dit … », plutôt que se présenter en

chercheur convoquant un auteur afin de servir sa démonstration. En effet, si Rahma exposait son propre point de vue (*le grand problème de la traductologie est de ne pas avoir de solution académique* […]), chez Paco, **le noyau de la pensée est déplacé dans la citation**, étant donné qu'à aucun moment il ne formule de commentaire, de sélection d'informations remarquables quant à l'empire Huari. Nous interprétons cette difficulté à *digérer* le discours scientifique comme un freinage au moment d'assumer la posture de chercheur en tant que pair des auteurs « déjà docteurs » (Bouchard, 2010), déjà publiés et reconnus, permettant aux doctorants de demeurer dans le statut familier d'étudiant placé, ou se plaçant, sous l'autorité des penseurs dominant le champ. On retrouve ici le phénomène de tension entre la sphère de la formation et celle de la recherche qui caractérise, selon Reuter (2004), l'écriture de recherche en formation. C'est cette tension qui nous semble pouvoir expliquer l'emploi de l'argument d'autorité[354] dans le passage suivant :

> Pour conclure, nous pouvons dire que « **le rouge est considéré universellement comme le symbole du principe de vie, avec sa force, sa puissance et son éclat, il est couleur de feu et du sang, possède toutefois la même ambivalence symbolique que ces derniers, sans doute, visuellement parlant, selon qu'il est clair ou fonce. »(J. Chevalier & A. Gheerbrant, *Dictionnaire Des Symboles,* Édition Robert Laffont, Paris, 1969.p.778).ut**
>
> **[Shafika, analyse de corpus, 117].**

Dans cette conclusion intermédiaire, Shafika s'efface entièrement derrière Chevalier et Gheerbrant, ce que traduisent les caractères gras qui hiérarchisent l'information au profit de ces deux auteurs. L'absence de prise de position (du type *nous rejoignons C. et G. selon qui*…) au profit du verbe *dire* institue les penseurs en tant que porte-parole de la doctorante. Nous formons l'hypothèse que cette pratique puisse être favorisée par l'outil numérique, notamment au moyen de la simplicité de la fonction *copier / coller* qui permet de retranscrire instantanément de longs extraits. Le passage suivant nous apporte un premier élément de validation, ainsi qu'un exemple encore plus clair d'effacement, où le lecteur doit lui-même opérer la synthèse de différents propos :

[354] Rappelons l'exemple donné par Cislaru *et al.* : « P, car X a dit que P (et X est une autorité en la matière) » [Cislaru *et al.*, 2009 : 97].


Plus·tard,·la·théorie·de·grammaire·générative·a·été·développée·par·plusieurs·linguistes,nous·voyons·quelques·citations·de·guéron·1993°:·¶
«·La·grammaire·générative·considère·la·linguistique·comme·une·science·cognitive,·s'inscrivant·¶
dans·l'étude·de·la·psychologie·et·de·la·biologie·humaine.·(…).·»·¶
«·La·GGT·fait·l'hypothèse·qu'il·existe·une·faculté·de·langage·(ou·Grammaire·Universelle),·¶
associée·à·des·mécanismes·physiques·du·cerveau·humain,·dont·les·principes·fondamentaux·¶
sont·communs·à·toutes·les·langues.·»·¶
«·La·Grammaire·universelle·est·la·théorie·de·l'état·initial·de·l'organe·langagier·avant·tout·¶
apprentissage.·Elle·identifie·toutes·les·langues·accessibles·à·l'homme.·»¶

[Li, état de l'art, 17. Copie d'écran faisant apparaître les marques de paragraphes et de mise en forme.]

On constate, en effet, la présence de retours à la ligne (3ème, 5ème 6ème et 8ème lignes) en cours de phrase, ce qui semble témoigner de la conservation d'une mise en page exogène au texte doctoral. Il se peut que l'existence d'une documentation en ligne abondante, facile d'accès et d'une qualité garantie par des banques de données ou sites institutionnels fiables,[355] au lieu d'aider les apprentis chercheurs, crée, particulièrement chez les doctorants internationaux vivant une relative insécurité linguistique et scientifique, un effet d'éblouissement qui les conduit à reproduire *in extenso* des passages mal assimilés. Il en résulte que les questions d'emprunt et de plagiat se posent de manière aiguë dans ce contexte, sans qu'il y ait nécessairement intention de fraude.

Le processus du devenir-chercheur nous semble donc, au moins en partie, se trouver à l'arrière-plan des questions de référence au discours d'autrui, lesquelles ne se limitent donc pas à des problèmes d'ordre technique ou méthodologique. Cette mue inachevée contribue également à expliquer, selon nous, des difficultés de type énonciatif.

9.3.2 Construire sa singularité de chercheur autonome

Comment résoudre la contradiction entre l'injonction faite aux doctorants d'affirmer leur originalité scientifique[356] en se positionnant clairement dans leur domaine scientifique, l'attendu de loyauté vis-à-vis des principaux ancrages de leur directeur de thèse, et les héritages anthropologiques (voir *supra*, p. 295) dont ils sont porteurs notamment en termes de

[355] Portails de diffusion de la recherche, éditeurs scientifiques, centres d'enseignement et de recherche.
[356] Par leurs choix théoriques et méthodologiques, la construction de leur corpus, ou la formulation de leurs conclusions, voir *supra* p. 176.

solidarités ? Nous postulons que ces tensions peuvent se manifester dans l'énonciation de la recherche, voire en amont de la phase de rédaction.

Rappelons, pour commencer, que nous distinguons, avec Boch (2013), deux sujets dans l'énonciation de la thèse ou de l'écrit de recherche. L'un réfère à la subjectivité du locuteur en tant que personne, et correspond à ce que Boch nomme *je déictique.*[357] Le second réfère à l'être discursif créé par le locuteur, c'est-à-dire au chercheur détaché de la situation d'énonciation, ce que Boch appelle *je épistémique*.[358] Par souci de clarté, nous désignerons ces deux sujets par l'opposition *personne / chercheur*. On voit ainsi qu'au-delà du choix du pronom (*je, on* ou *nous*), c'est la question référentielle qui se pose pour nous : qu'y a-t-il derrière ces mots, et quel positionnement de chercheur dénotent-ils ?

Nous nous intéressons tout d'abord à la paire *on/nous* présente dans les brouillons de Baha, dans un fonctionnement relativement simple :

> Ces questions, et d'autres, forment le noyau de notre recherche. [...] avant d'entrer dans le sens conventionnel [...] nous devons nous arrêter sur le sens [...], car par la signification de la langue, on parvient au sens conventionnel.
>
> [Ce terme indique] l'inclinaison ou la déclinaison. Ainsi dit-on que le soleil s'est incliné [...]. On dit aussi : je me suis adossé contre le mur [...]
>
> [Baha, cadre théorique, 1]

Si le *nous* semble correspondre assez nettement au chercheur, le *on* est moins clair. S'agit-il de l'ensemble des arabophones, ou seulement des Libyens ? Dans quelle mesure Baha s'y englobe-t-il ? Il répond en linguiste :

> Ah/ ce pronom n'existe PAS/ en arabe/ dans une forme de pronom personnel/ mais on a un mot [...] l'équivalent [de] quelqu'un/ n'importe qui/ [...] c'est pas on exactement/
>
> SF : c'est à ça que tu penses quand tu écris
>
> Baha : oui//// on dit / l'être humain dit/ l'homme dit/ voilà
>
> SF : [...] toi quand tu dis on dans le texte c'est à la locution arabe que tu penses
>
> Baha : voilà / je pense en arabe

[357] L'auteure en donne pour exemple un énoncé comme « Nous sommes deux formatrices à [...] » (Boch, 2013 : 549), à quoi nous ajoutons, en contexte doctoral, la phrase suivante : « Après de longues journées passées à écouter des pistes sonores en boucle en prenant des notes, ce fut l'impasse, j'étais noyée » (Keller-Gerber, 2015 : 17).
[358] Par exemple, « Je regroupe sous cette rubrique quatre types de problèmes » [*Ibid* : 548], ou encore « Nous souhaitons donc interroger des discours et des pratiques communicationnelles » [Pégase : 8].

Le *nous* de Baha recoupe donc l'usage scientifique de l'écriture de recherche en sciences du langage, et sans doute bien au-delà, mais on constate que son *on* n'a qu'une valeur indéfinie et collective, en décalage avec la pratique observée dans les thèses réussies où il réfère fréquemment au chercheur. Ces questions d'énonciation ne se restreignent cependant pas au choix des pronoms. Le passage suivant laisse entrevoir, derrière les tournures impersonnelles et les faits qui « semblent se raconter d'eux-mêmes » (Boch, 2013 : 545-546), un lien fort avec la situation d'énonciation :

> **Il** [ap ?]**parait que** le rouge et le noir sont les couleurs les plus répandus en Irak. Et tout cela à cause des guerres vécues par les irakiens. **Le rouge est partout** en Irak **sur les rues, dans les maisons, dans les voitures** surtout après l'invasion de Bagdad en 2003, **un période noire** avec une couleur rouge partout **à cause des voitures piégées, des attentats** […].
>
> [Shafika, contexte, 131, notre soulignement]

Ces lignes sont marquées par une connaissance très empirique de la situation évoquée (*il parait que*), une démarche très descriptive, ainsi qu'une subjectivité exprimée par les énumérations (*les rues, les maisons, les voitures*) ou les hyperboles (*le rouge est partout, une période noire*), qui rapprochent l'ensemble d'un témoignage ou d'un souvenir. L'étude du positionnement énonciatif soulève ainsi des questions liées à la distanciation entre le chercheur et son objet, qui seront abordées dans la section suivante. Notons pour l'instant l'obstacle que peut constituer le choix d'un effacement énonciatif réalisé par le seul gommage des pronoms de première personne en dehors d'une réflexion plus large sur la place du chercheur et de la personne dans l'écrit scientifique. Pour terminer, il semble éclairant de proposer ce qui pourrait être un pendant du texte de Shafika dans la mesure où se pose le même problème, mais de manière presque opposée. Li, dans un passage de contextualisation sociolinguistique[359], rédige une courte note sur la situation dans son pays :

> De nos jours, il existe deux versions de GB18030 : GB18030-2000 et GB 18030-2005, qui était publié officiellement en Chine 2000 et 2005. Le GB 18030-2005 collectionne non seulement les caractères du chinois mandarin, mais aussi ils ont pour certains langues de la minorité*, comme la langue tibétaine, e.t.c
>
> Néanmoins, il existe aussi plusieurs codages pour la langue chinoise, comme GB2312, GBK.Nous présentons ici GB 18030, le codage de caractère plus important en Chine, c'est parce que depuis 2006, tous les logiciels vendus en Chine populaire doivent prendre en charge ce codage.
>
> *(Lorsque **nous parlons** de la minorité, **nous savons** qu'en Chine est un pays immense dont la population, selon le groupe d'origine, peut avoir 56 ethnies différentes. Parmi ces 56 ethnies, l'ethnie Han représente 92% de la population, c'est pour cela **nous appelons le chinois mandarin** [= nous appelons le mandarin 'chinois' ?], qui est officiellement la langue de nation. Pour les

[359] Cet extrait a déjà été analysé et présenté par ailleurs (Favrat, 2018 : 145).

> autres ethnies, étant donné qu'ils couvrent seulement une petite partie de la population**, nous les appelons'' 'minorité''**, évidement pour certains minorités, ils ont leur propre langages pour s'écrire).
>
> [Li, cadre contextuel, 10. Notre soulignement.]

Les deux premiers *nous* semblent référer clairement au chercheur qui précise et définit son propos. Moins nette est la référence du « *nous* appelons le chinois mandarin » : le chercheur Li n'est évidemment pas à l'initiative de cette appellation, qui appartient à une tradition politique et culturelle ancienne. Nous faisons donc l'hypothèse d'un glissement référentiel du chercheur au(x) citoyen(s) chinois. Cependant, une nouvelle évolution se manifeste dans le « *nous* les appelons 'minorité' » : là encore, le chercheur est étranger à cette dénomination de type sociopolitique. *Les* indiquant les populations non mandarinophones, *nous* apparaît comme l'expression de la majorité parlant cette langue. En conséquence, Li fait usage, peut-être inconsciemment, de l'ambiguïté de ce pronom tantôt singulier et tantôt collectif, pour parler en tant que chercheur mais aussi comme membre d'une communauté culturelle dont il peine à se désolidariser. Nous évoquons ce point pendant l'entretien :

> LI : quand j'écris / je me mets toujours à la place d'un chercheur en fait
>
> SF : mais tu es un chercheur
>
> LI : sachant// oui sachant/ enfin /que oui/ donc un chercheur et puis donc / mais// QUAND MÊME dans ma thèse/ si tu veux parler du nous/ j'ai quand même différencié nous et je[360] [...] parce que nous / si j'ai bien compris/ que nous on écrit HUMblement/ on voulait pas trop/voir/ [...] enfin on écrit de la façon humblement [...] même si t'as découvert une grande théorie [...].

C'est une autre épistémologie qui affleure ici. Nous voyons dans ces pauses, hésitations et ruptures (*sachant// oui sachant/ enfin /que oui/ donc*) une difficulté à se définir comme chercheur tel qu'on l'entend dans son laboratoire, à savoir affirmant sa singularité et son originalité, et adoptant une posture critique. Le chercheur, selon Li, écrit *humblement*, ne se présente pas comme constructeur de nouvelles connaissances, quand bien même il y parviendrait (*on voulait pas trop/* [faire ?] *voir/ [...] [...] même si t'as découvert une grande théorie*). Le *nous, on* pourrait, dans ces conditions, correspondre à la collectivité des étudiants de culture chinoise (*nous on écrit humblement*), à qui il serait référé dans leur particularité. Cette analyse des pronoms énonciatifs fait ainsi apparaître une tension entre les postures dont le doctorant semble porteur, en termes de solidarité avec le groupe d'origine, familial, culturel

[360] Le *je* n'apparaît pourtant nulle part dans les brouillons analysés.

et peut-être national, et les attendus d'affirmation du chercheur en tant qu'individu, auxquels il doit répondre afin de devenir docteur. Cela étant, si la posture du chercheur autonome, prenant corps dans le discours, est complexe à élaborer, le positionnement des doctorants face à leur objet et/ou leur terrain de recherche que l'on va maintenant analyser pose d'autres types de problèmes, fortement liés à leurs parcours de vie.

9.3.3 « Je est un autre » : comment être sujet et objet de sa recherche ?

Nous nous intéressons ici à la mise en œuvre de trois attendus épistémologiques, à nos yeux déterminants dans l'appropriation des pratiques attendues d'élaboration et d'exposition des connaissances. Nous appuyant sur l'analyse des entretiens avec les directeurs de thèses et notre cadre théorique, nous distinguons en effet, face aux différents éléments étudiés, trois attitudes complémentaires :

- Une certaine *prudence axiologique*, c'est-à-dire un équilibre entre une neutralité illusoire et un engagement de type militant au moment d'attribuer des valeurs aux phénomènes étudiés (ce que Dir.2 appelait *subjectivité contrôlée*). Ce point peut varier d'un directeur de recherches à un autre.

- Une forme de *distanciation* d'avec le terrain ou l'objet de la recherche, particulièrement sensible dans le contrôle des marques d'affects ou d'émotions suscitées par leur évocation.

- Un *regard critique*, essentiellement au niveau des travaux scientifiques convoqués, visant à montrer leur intérêt et/ou leurs limites dans le cadre de la thèse.

Comprendre les logiques de ces postures et les adopter constitue sans doute un écueil pour les étudiants locaux. On imagine facilement la difficulté que peuvent représenter ces attendus pour des doctorants qui, comme on l'a vu précédemment (*supra*, p. 342), réalisent tous une recherche fortement liée à leur contexte culturel et linguistique d'origine, et, qui plus est, visant souvent une intervention, réparation, ou réhabilitation relative à des injustices ou préjudices subis individuellement ou collectivement. Plusieurs extraits des brouillons et des transcriptions d'entretiens entrent en résonance avec cette intuition.

En ce qui concerne **le positionnement axiologique**, tout d'abord, l'engagement d'Abder en tant que citoyen apparaît à plusieurs reprises dans son évocation du contexte égyptien :

> **Sous prétexte de la sécurité nationale,** Moubarak a dirigé le pays à travers le blocage politique et l'état d'urgence en vigueur sans interruption depuis son investiture le 14 octobre 1981. **Il nous semble que ce président** issu de l'armée **n'a pas fait d'efforts, malgré ses promesses fréquentes**, pour lancer une transition démocratique paisible dans le pays le plus peuplé du monde arabe.
>
> [Abder, cadre contextuel, I, 2]

> L'Égypte a une histoire riche de soulèvements populaires et de mouvements politiques. Ces derniers ont approuvé que **le peuple égyptien se caractérise par la solidité de ses jeunes ambitieux** et leur conscience politique et sociale. […]
>
> « *Nous sommes nés libres et nous ne deviendrons plus jamais des esclaves* ». Ce slogan, gravé dans la mentalité égyptienne, reste **l'exemple évident de la dignité, de la fierté et de l'honneur de ce peuple.**
>
> [Abder, I, 12]
>
> En effet, **l'odieux attentat du 05 Août** a choqué les Égyptiens et a suscité de grandes divergences dans l'arène politique nationale et internationale.
>
> [Abder, I, 35, notre soulignement dans les trois extraits, italiques de l'auteur]

Un président machiavélique et calculateur, et un peuple courageux et droit : dans ce récit des évènements, Abder tend à attribuer clairement des valeurs aux différents personnages, issues de son expérience personnelle des faits. Il jette un regard critique sur ce texte, et revient sur les circonstances de sa réécriture, au moment de l'entretien :

> J'ai enlevé tout ça [...] parce que maintenant [Dir.3] elle m'a dit [Abder] en parlant / en fait il faut pas prendre position / il faut être neutre / objectif/ **moi en fait je n'arrive pas** / [...] quand je rédige en fait c'est [Abder] qui rédige c'est pas/ je n'arrive pas à / comment dire / en 2014 j'ai dit beaucoup de choses [...] j'ai dit par exemple le totalitarisme de Moubarak / [Dir.3] elle m'a dit [ton en aparté, effrayé] [Abder] comment tu dis ça / totalitarisme/ extrémisme/ on n'a pas le droit/ [...] vous pouvez dire des réalités [souligner certains faits] [...] qui justifient [montrent] en fait le totalitarisme.

Cette leçon de positionnement axiologique aide Abder à résoudre l'impasse dans laquelle le récit des faits en contexte scientifique tend à le placer. Elle lui permet d'éviter de faire état de ses valeurs par l'expression de jugements, et l'incite à conduire le lecteur à adhérer à son point de vue par la présentation des faits (*vous pouvez dire des réalités*). Ainsi peut-il concilier attendus académiques et convictions personnelles :

> Elle m'a dit aussi tu peux pas / cacher ton idéologie / ton orientation/ mais il faut essayer / de ne pas prendre position [...] j'ai rédigé ça en 2015/ c'est [Abder] le révolutionnaire
>
> SF : et maintenant tu dirais c'est qui qui rédige
>
> Abder : c'est [Abder] qui écrit mais d'une manière académique/ j'ai appris que c'était un texte scientifique / pas un texte journalistique.

Abder a donc réussi à surmonter cet obstacle par tâtonnement, erreurs, et grâce à son encadrement doctoral. Cette acculturation a, cependant, pu réduire le temps disponible à son travail de recherche, et gêner l'avancée du travail. On peut en effet faire l'hypothèse que les doctorants locaux ont réalisé cet apprentissage, au moins en partie, plus tôt dans leur cursus : la neutralité axiologique est un attendu de l'exercice de dissertation française, et les étudiants ont nécessairement été confrontés à cette question en rédigeant leur mémoire de Master. Tous les doctorants confrontés à cette situation n'ont pas, pour autant, opéré la mue axiologique d'Abder. En témoignent ces extraits des brouillons de Rahma, qui figurent tels quels dans la version finale de sa thèse :

> **L'Irak est un pays très important pour tout le monde**, il occupe une place considérable dans l'histoire humaine par ses civilisations anciennes : [...] avec la première écriture « cunéiforme » et la première image de la traduction par le mythe de la Tour de Babel.
>
> Force est de constater que **l'Irak moderne a vécu des événements terribles**, depuis la naissance de l'État irakien en 1921 : des guerres [...], un embargo [...] et des répercussions de l'occupation américaine comme la vague terroriste contre les habitants jusqu' à nos jours
>
> [Rahma, cadre contextuel, 4, notre soulignement]

> Dès l'arrivée des Baathistes [...] jusqu'à la chute du régime dictatorial par l'occupation des Américains de l'Irak en 2003, **l'Irak a connu des temps terribles** : [...] l'embargo de 1991 à 2003 et l'occupation des Etats-Unis en 2003. Malgré **les effets pernicieux, nocifs, vicieux et funestes de l'occupation**, essayant de diviser définitivement le pays en trois, il existe une ouverture que l'Irak n'avait pas connue auparavant.
>
> [Rahma, 11, notre soulignement]

Les positionnements axiologiques très clairs sont ici les corollaires d'une motivation profonde du projet de thèse : on a vu (*supra*, p. 272) qu'il s'agissait pour le doctorant de réparer symboliquement les effets délétères de l'intervention étrangère en la dénonçant en tant qu'agression (*effets pernicieux, nocifs…*) et en restaurant le prestige culturel de l'Irak (*très important*, *première écriture*, *première traduction*). Ce passage est d'autant plus stratégique que c'est l'image du pays à l'étranger qui est en jeu :

> dans ma thèse en général [...] on a deux lecteurs/ le lecteur irakien / le lecteur français/ [le] deuxième [chapitre] [...] ça a rien à voir pour le lecteur irakien/ c'est pour le lecteur français/ [...] j'imagine bien qu'il y a un/ doctorant français qui/ cherche des informations sur la traductologie / donc ça [c'est] pour lui / c'est à dire **pour attirer l'attention du lecteur/ étranger pour dire /l'Irak/ un grand pays de la traduction/ historiquement malheureusement aujourd'hui c'est autre chose/** [...] ça donc quelquefois quand j'écris j'imagine que je suis devant un lecteur français.

Dans quelle mesure est-on face à un obstacle pour Rahma ? On se souvient de la réplique de son directeur de thèse à notre question sur ce sujet : la neutralité axiologique « est une illusion académique hypocrite ». En conséquence, non seulement cette posture est rejetée par le directeur de recherche, mais elle semble impossible au doctorant, qui la perçoit peut-être comme une vue de l'esprit, tant le souvenir de l'expérience vécue en Irak (à quoi correspondrait la locution « une capture imaginaire dans la tête »[361]) est vif :

> SF : est-ce que vous diriez que quand vous dites ça /c'est plutôt le CHERCHEUR qui parle /ou c'est le CITOYEN irakien qui parle
>
> R : les deux // parce que/ oui bien sûr c'est MOI qui parle [...] je parle de la vérité parce que JE suis Irakien/ J'AI vécu là / j'ai / j'ai vécu/ tout le détail /donc à cause de cela oui/ il y a il y a **il y a l'effet d'une écriture du personnel / bien sûr**
>
> SF : d'accord / oui donc [...] vous pouvez pas séparer le chercheur du citoyen /irakien d'une certaine manière c'est/ c'est la même personne/
>
> R : **c'est imPOssible/ de séparer** le / le capture imaginaire dans la tête/ la tête / toujours il y a le capture imaginaire dans la tête/ il y a l'effet personnel toujours oui/ il y a le jugement même / [...] / il y a le satisfait [=la réalisation de mon objectif ?] dans la tête donc/ **il tombe dans l'écriture**/ c'est normal.

Directeur et doctorant convergent donc vers une « écriture du personnel » dans la thèse, où la disjonction entre chercheur et personne, le contrôle des jugements de valeurs, sont considérés comme non-pertinents. Pour autant, l'acceptabilité de cette posture dans la communauté scientifique située au-delà du seul cercle du directeur et des membres du jury de thèse est, à nos yeux, sujette à caution. Ce type d'énoncés franchirait-il les étapes de sélection éditoriale dans le cadre d'une soumission d'article scientifique, par exemple ? Ne ferait-il pas l'objet de remises en cause à l'issue d'une communication dans un colloque ? On touche là à un point sur lequel nous devrons revenir : une thèse, pour être validée par un jury, doit-elle en tout correspondre aux attendus de la communauté scientifique ? Ne gagnerait-on pas en précision en postulant l'existence de divers degrés d'acceptabilité, d'un texte à l'autre et au sein d'un même texte, dont l'évaluation ferait l'objet de négociations au sein du jury et déboucherait sur la formulation des rapports finaux ? En d'autres termes, la présence *en soi* d'une formulation, d'une posture ou d'une démarche ne constituerait pas nécessairement un gage de son acceptabilité, laquelle serait davantage garantie par la récurrence du phénomène, c'est-à-dire sa présence en plusieurs points du texte, ou sa centralité : par exemple, le *bricolage méthodologique* de Pégase, qui sous-tend l'ensemble de sa recherche.

[361] Sur ce point, notre interprétation a évolué par rapport à l'analyse publiée précédemment (Favrat, 2018).

Si attribuer explicitement une valeur aux phénomènes étudiés peut constituer un obstacle en termes de positionnement scientifique, **poser** sur eux **un regard dénué d'affects**, bien qu'apparemment moins complexe, peut s'avérer tout aussi malaisé. Quelques exemples nous donnent la mesure du problème, d'abord au simple niveau de la ponctuation :

> Les chinois décidèrent donc de réduire le nombre de leurs caractères...!!! Les arabes ont eux demandé un nombre astronomique de caractères pour pouvoir représenter tous les symboles existant dans le Coran !
>
> En tout cas, tout le monde travaille avec UTF8 et surtout internet. Seul java a résisté et travaille en 16 bits...Nous retenons pour nos développements UTF8 et les langages informatiques qui sont fondés sur UTF8.
>
> [Li, contexte, 9]

Li nous fait partager sa surprise, son étonnement et ses allusions par le biais des points d'exclamation et de suspension, dans un passage où se rencontrent également des marques de la langue parlée. Dans la mesure où il s'agit d'un texte remontant au début de son travail de thèse, on peut postuler, à ce stade, une faible familiarité avec les écrits scientifiques. L'étudiant tente, dans ce cas, de présenter les conséquences linguistiques des mutations technologiques sous la forme d'une narration, ce qui pose la question de la présence de ce type de texte dans un travail de recherche. Il est intéressant de remarquer également la présence des mêmes composants (faible distanciation et séquence narrative) dans les extraits qui suivent. Rahma entreprend, en effet, de présenter le parcours d'un savant moyen-oriental du IXe siècle, ayant vécu dans ce qui est l'actuel Irak, considéré comme le père de la traduction scientifique :

> Puis il séjourna à Bas:ra où il apprit à parler, lire et écrire parfaitement l'arabe [...]. C'est alors qu'il rentra à Bagdad vers 826 [...]. Il participa aussi à ces traductions et on peut dire que son travail fut fortement apprécié quand on sait qu'il était rétribué 500 dinars par mois **avec en prime le poids en or de chaque livre traduit !** [...] Il est l'auteur de plus de 100 travaux originaux mais **peu, hélas, ont survécu jusqu'à nos jours**. [Il] était alors le médecin personnel du Calife qui un jour lui demanda de préparer un poison [...]. Il refusa, et il n'en fallut pas plus pour qu'il se retrouve aussitôt en prison. Au bout d'un an **(quand même)**, le Calife le fit sortir du cachot [...]. **Heureusement**, le Calife tomba gravement malade. [...] A partir de ce jour, et **avec une ardeur incroyable**, il se consacra uniquement à ses travaux de traduction et renonça même à réclamer vengeance à l'encontre **des mesquins qui l'avaient accusé et fait injustement condamner**.
>
> [Rahma, cadre contextuel, 8-10, notre soulignement]

Rahma connaît bien les attendus discursifs de la thèse, pour en avoir lu plusieurs. Par quoi peut-il être poussé à s'éloigner de ces normes en adoptant cette tonalité proche du conte, caractérisée par la narration au passé simple, la présence des émotions du narrateur, la quête initiatique, le retournement de situation ? Il se trouve que ce savant évoqué revêt une fonction symbolique et centrale dans la recherche et le projet de Rahma, et ce à deux points de vue :

> SF : en fait pour vous ce personnage il est important parce que il /en gros il justifie une sorte de retour à l'âge d'or de la culture irakienne/ donc / du neuvième siècle
>
> Rahma : quand je parle de l'Irak/ comme vous êtes français dans votre tête l'Irak un pays arabe / **non / l'Irak [est] un pays assyrien** [...] quand je dis regardez bien l'histoire/ de l'Irak// ou même le/ l'histoire de l'islam/ on a CENT savants/ dans toutes les disciplines/ [...] tout tout tout tout les cent personnes [...]/ les Arabes [sont] très fiers d'eux / elles sont nées en Irak/ [...] les cent personnes/ ne sont pas Arabes/ ils sont Irakiens assyriens /
>
> SF : ce qui est culturellement différent
>
> R : bien sûr ils sont différents /ils sont / Irakiens.

L'implication du doctorant dans le récit s'explique ainsi par ce que ce personnage représente en termes de prestige et d'antériorité historique. La tradition culturelle et scientifique irakienne se trouve donc première non seulement par rapport aux pays européens et bien sûr américains, mais aussi au sein du monde arabo-musulman. Cette figure personnifie l'entreprise même de la thèse, mais justifie également son plaidoyer pour une réhabilitation du métier de traducteur :

> R : si en Irak maintenant/ on a le comité qui parle le français comme il faut/ [...] / c'est-à-dire on a traduit [frappe la table] TOUT notre héritage tout notre culture/ et **les autres** comprend [...]/ ils **nous aident contre les Américains** par exemple / et / ça pour cela **je dis / un AUTRE message dans mon écriture**/ à l'Etat irakien ou les autres/ pour dire / il doit/ donner le salaire/ je donne un exemple/ c'est un exemple/
>
> SF : oui [ce personnage] a une valeur de modèle finalement/
>
> R : c'est un exemple que le calife il donne le / c'est le POIDS en or/ le poids en or/ [il rit] **je demande maintenant le poids de l'or** [...] entre les lignes il y a un message
>
> SF : d'accord/ oui donc le choix de ce personnage est pas / un choix anodin
>
> R : il y a la politique il y a les faits / culturels/ il y a les faits personnels [...] / bien sûr.

Les projets personnel, scientifique et politique se cristallisent dans ces quelques lignes, qui tendent plus à l'hagiographie qu'à la note biographique scientifique. La non-distanciation se rencontre donc par méconnaissance de la norme (Li), ou par impossibilité de la réaliser (Rahma), dans la mesure où elle révèle des enjeux qui vont bien au-delà du seul texte. On prolonge l'analyse des positionnements en observant les modalités de **mise en œuvre du regard critique** envers les différentes sources scientifiques de la recherche.

L'attitude critique, elle aussi enseignée très en amont dans le système éducatif par les exercices de commentaire et de dissertation, est une posture constitutive des démarches heuristiques

circulant en contexte académique français. Elle se fonde, depuis la Renaissance[362], sur une conception de l'homme sûr de sa légitimité à questionner le monde et à remettre en cause toute certitude établie, quelle qu'en soit sa source. Or plusieurs recherches ici étudiées abordent des phénomènes et des textes qui revêtent une dimension patrimoniale, voire fondatrice, dans les cultures où on les rencontre. Comment les chercheurs peuvent-ils résoudre la tension entre l'objectif de légitimer, de réhabiliter ou de redonner une meilleure place à leur langue-culture dans le champ scientifique et culturel, et la nécessité d'adopter cette posture épistémologique ? Baha, dans son cadre théorique, se réfère à plusieurs spécialistes de la langue arabe, dont un grammairien :

« اعلم أن اسم الفاعل الذي يعمل عمل الفعل هو الجاري مجرى الفعل في اللفظ والمعنى أما اللفظ فلأنه جارٍ عليه في حركاته وسكناته ويطرد فيه وذلك نحو ضاربٌ ومكرم ومنطلق ومستخرج ومدحرج كله جارٍ على فعله الذي هو يضرب ويكرم وينطلق ويستخرج ويدحرج فإذا أريد بهم ما أنت فيه وهو الحال أو الاستقبال صار مثله من جهة اللفظ والمعنى فجرى مجراه وحمل عليه في العمل»[24]

« Sachez que le participe actif a la même capacité rectionnelle que son verbe aussi bien sur le plan syntaxique que sémantique, comme dans: moukrim, mount:aliq, moustakhrij, moudah:rij ressemblant à l'inaccompli dans: youkrimou, yant:aliqou, yastakhrijou, youdah:rijou et si on vise à en faire une valeur de présent ou de futur, il sera acceptable ».

Par opposition à l'accompli, l'inaccompli en français, dans son usage régulier, est appelé le présent de l'indicatif, et nous partageons l'idée de l'auteur que le participe actif se comporte syntaxiquement comme son verbe, aussi bien dans la valeur du présent que du futur.

[Baha, cadre théorique, 20, traduction du doctorant. La note 24 indique : (*Ibn Ya3ich, 2001, v4, 84)*]

Un décalage attire immédiatement notre attention : si l'exploitation de la source[363] est relativement conforme aux pratiques observées par ailleurs (*nous partageons l'idée de l'auteur*…), la formulation de la phrase citée se rapproche plus d'un énoncé juridique ou religieux que d'une théorie, située dans un ensemble conceptuel et méthodologique, potentiellement critiquable et détonne parmi les linguistes convoqués dans ces pages (*sachez que*[364] */ si on vise à …il sera*…). Une rapide recherche nous apprend que Ibn Yaich est un grammairien du XIIe siècle, ce qui explique la tonalité de son discours, mais pose la question du statut de cette assertion présentée comme universelle et indiscutable, mise sur le même plan

[362] Ginzburg (1976) a ainsi historicisé le procès d'inquisition d'un meunier frioulan au XVIe siècle, en montrant ce que sa remise en cause des dogmes du catholicisme devait à une culture populaire de contestation du contrôle des esprits par les classes dominantes.

[363] Nous nous référons ici à la démarche de synthèse théorique et d'adhésion au contenu.

[364] Baha remarque qu'il aurait pu égaler traduire par « il faut que vous sachiez » ou « vous devez savoir ».

que les travaux des linguistes contemporains sans être historicisée et encore moins critiquée. Nous l'interrogeons sur cet aspect intangible et presque religieux du texte cité :

> SF : est-ce que ce qui suit peut être discuté ou pas
>
> B : /// juste te dire quelque chose/ en arabe c'est pas comme en français/ [...] on peut pas [soupire] est-ce que je peux contredire /là/ parce que tout/ même les études récentes/ ils peuvent pas dire par exemple/ si le complément est un adjectif/ on peut / je peux dire / il peut être/ il peut changer [inaudible] **on peut pas // ce qui est écrit depuis des siècles on peut pas du tout / changer/** parce que / la grammaire arabe/ n'existait pas / avant / la Révélation du Coran/ [...]

Le doctorant est extrêmement perplexe, comme le montrent les pauses, hésitations et soupirs, et cela est sans doute dû à la tension dont nous parlions. Selon lui, les textes anciens traitant de la langue arabe peuvent être lus, étudiés, et servir de justification, mais il est impossible d'en délimiter la portée en les reconnectant aux courants de pensée dans lesquels ils ont été écrits. L'étude de la langue arabe est indissociablement liée à la naissance de l'Islam (*la grammaire arabe n'existait pas avant la Révélation du Coran*). En conséquence, en tant qu'expression de la volonté divine, l'arabe ne saurait devenir un simple objet d'étude de la linguistique, et un concept comme celui d'arbitraire du signe devient inacceptable :

> Je peux dire comme / comment dire le dogme linguistique/ Saussure Ferdinand de Saussure/ c'était **c'est pas vrai/ en arabe**/ il est pas arabe.

La conception transcendante de la langue peut, dans ces conditions, constituer un obstacle majeur dans le processus d'acculturation scientifique, puisqu'elle entre en conflit avec l'un des fondements épistémologiques de la linguistique. On retrouve cet évitement, voire ce refus d'historiciser des travaux scientifiques anciens, en l'occurrence, ceux du savant évoqué plus haut, dans les brouillons de Rahma :

> Ses écrits peuvent être divisés en deux grandes catégories : Médecine générale et sujets divers. En ce qui concerne la Médecine, il faut surtout retenir **ses nombreux textes consacrés aux maladies de l'œil**, qui **constituent la base même de l'ophtalmologie arabe**. (" Dix traités sur l'œil ", " Questions sur l'œil ", " Structure de l'œil ", " Le livre des Couleurs ", " Les différentes maladies de l'œil ", " Les traitements des maladies de l'œil "…).
>
> [Rahma, cadre contextuel, 9]

Le doctorant semble poser ici que la médecine du IXe siècle, abstraction faite de l'évolution des connaissances et des outils, partage les mêmes fondements épistémologiques que l'ophtalmologie contemporaine. Ce sont manifestement des considérations liées à la restauration du prestige culturel du pays, comme on l'a vu, qui l'empêchent d'en montrer les

limites tout autant que l'intérêt. Ce frein agit de manière plus remarquable quand il s'agit de traiter du cœur du sujet, c'est-à-dire des origines anciennes de la traduction en Irak. Rahma doit gérer les composantes historiques, linguistiques mais aussi mythiques de ses sources :

> Cependant, l**a Tour de Babel**, en Irak ancien, **a été considérée comme le symbole de la traduction** par la première génération des historiens, des linguistes et des traductologues. [...]. Ainsi, nous voulons dire que l'héritage ancien est l'une des motivations de notre choix de ce sous-titre « Berce[au] de la traduction ». [...]
>
> En réalité, le faste de la Tour de Babel, dite Babylone, comme berceau de la traduction, se trouve dans toutes les études sur l'histoire de la traduction considérant cette Tour en Mésopotamie, l'Irak actuel, comme un premier cri de la traduction dans le monde. Babylone « aujourd'hui appelé Babel est actuellement un département irakien qui se situe à 90 km au sud de Bagdad au milieu de l'Irak.
>
> **Babylone ! Cette tour a été construite sur un carré de 295m et levé à sept étages**. La première dynastie de Babylone ; sous Hammourabi, donne au pays appelé la Babylonie une unité politique, économique et sociale. Le code Hammourabi est écrit en caractères cunéiformes dans une forme évoluée de l'akkadien, le babylonien classique.
>
> [Rahma, cadre contextuel, 5-7]

La tour de Babel, pour cette thèse, est à l'origine d'une culture de la traduction en Irak, ce qui fait donc remonter cette pratique à des temps immémoriaux. On constate que le chercheur peine à distinguer dans ses écrits la tour archéologique[365] de la tour biblique,[366] et le mythe[367] du symbole de la multiplicité des langues. Cette confusion entre mythe et histoire est peut-être voulue, c'est pourquoi nous amenons notre interlocuteur à y revenir :

> SF : pour vous / dans ce mythe de la tour de Babel/ quelle est la part de la réalité [...] ou est-ce que ce n'est que /un mythe/ une histoire
>
> R : non/ **le Babel c'est pas un mythe/ c'est une / réalité/ elle existe** dans TOUS les livres de [...]/ tous les religieux / donc donc exISTE/ [...] / donc deuxième chose/ pourquoi **je suis** comme tous les Irakiens **fasciné / de l'histoire**// [...] la PREmière écrit de la traduction DANS tout le monde COmmence à Babel parce que DANS le tour de Babel/ [...] le TRAducteur traduit/ la loi/ [du] roi/ [...] /**donc ici il y a la pratique de la traduction**/ [...] donc je dis [...] / l'Irak elle a UNE grande héritage de la traduction/ mais **MALheureusement aujourd'hui**/[...] **si le président** [...]/ le président **irakien a un entretien avec un étranger/ il ne trouve pas le interprète/ irakien** MALheureusement.

Pour Rahma, il ne semble pas exister de degrés de fiabilité des différentes sources. Il entend, par un raisonnement téléologique, montrer l'antériorité de la culture irakienne de la traduction, et donc son entreprise universitaire, par la sélection des sources *ad hoc* : bibliques, historiques

[365] « *90 km au sud de Bagdad […] construite sur un carré de 295m* ».
[366] Le texte cite le passage correspondant de la *Genèse.*
[367] « *le faste de la Tour de Babel, […] Babylone !* »

ou archéologiques. Dans ce cas, c'est la finalité même de la thèse qui interdit le regard critique. Comment comprendre l'incohérence apparente entre l'évitement de cette attitude et la tendance marquée à prendre position en faisant état de sa subjectivité ? Nous repérons une première piste dans la réponse de Rahma à la question de savoir pourquoi il se démarque si peu des auteurs présentés dans son cadre théorique :

> je me rappelle bien dans ma formation en Master / [à Alger] ma directrice de recherche m'a dit [...] si vous voulez écrire une recherche/ JAmais JAmais JAmais faire le jugement [...] DE ce temps-là JUSqu'à aujourd'hui/ quand j'écris / [...] **jamais je pose de jugement**/ j'ai Évité de dire je ne suis pas D'Accord /ou je suis D'Accord/ pour deux choses / première chose pour Éviter le jugement/ et deuxième chose question de l'éducation/ [...] en Irak/ c'est-à-dire c'est INterdit// moralement/ de dire à votre professeur MÊME [si] vous trouve /quelque chose/ une faute de dire c'est une faute où je ne suis pas d'accord/ c'est pas logique / et si quand vous êtes étudiant/ / et vous CONsultez les références d'un théoricien/ tu n'as PAS le droit **vous n'avez PAS le droit de dire je ne suis pas d'accord**/ parce que il y a / il y a un niveau/ différent.

Il semble que dans les deux raisons avancées, une confusion soit à l'origine de ce refus de la posture critique. Évaluer n'est pas juger. Présenter l'intérêt d'une pensée, en montrer les limites, l'historiciser, n'implique pas de poser des jugements de valeur. Critiquer une théorie n'est pas non plus la réfuter catégoriquement, mais se prête à une large gamme de nuances qui vont, lors d'une démarche de démarcation, du simple soulignement d'un manque ou d'un silence au pointage d'une contradiction ou d'une inadéquation. Quelle peut être l'origine de cet amalgame ? Peut-être les doctorants sont-ils en partie porteurs de conceptions des relations sociales enfouies, fondées sur les solidarités mécaniques et sur la recherche du consensus ? Autant Li que Baha, Rahma ou Abder tendent à s'affirmer en tant que personnes là où on attendrait d'eux une forme d'effacement et de distanciation, et à devenir transparents quand leurs directeurs de thèse préféreraient qu'ils manifestent leur engagement de chercheurs (*on écrit humblement* [Li], *je ne peux pas critiquer* [Baha], *jamais faire le jugement* [Rahma]). Les marques de cette acculturation incomplète, présentes au niveau sémantique, typographique, discursif ou intertextuel nous apparaissent ainsi comme des phénomènes d'un cheminement épistémologique inachevé, ce qui nous ramène aux notions de *rapport au savoir* et de *transferts culturels* convoquées dans cette thèse. Dans ces conditions, on verra qu'il serait, à nos yeux, peu productif d'intervenir en tant que didacticien sur ces phénomènes sans travailler concomitamment sur les moyens de baliser le chemin. Amener les apprentis-chercheurs à prendre conscience des enjeux liés à ces positionnements, à mettre au jour leurs propres postures épistémologiques et à percevoir les logiques qui sous-tendent les attendus auxquels ils doivent répondre pourrait constituer un moyen de surmonter cet obstacle.

9.3.4 Adopter une démarche heuristique claire et cohérente

Trouver l'équilibre entre effacement et affirmation de soi peut ainsi conduire les doctorants à redéfinir et renégocier leur rapport au savoir. Pour autant, celui-ci ne se limite pas à ce type de questions, mais se manifeste problématiquement dans le point central de l'activité de recherche qu'est **la présentation de la démarche heuristique par l'écriture**. Les modalités d'exposition de ce processus d'élaboration des connaissances contribuent en effet à organiser et structurer certaines parties du texte doctoral. Comment des opérations telles que montrer, démontrer, définir ou remettre en cause se réalisent-elles dans les brouillons, et ces réalisations correspondent-elles aux pratiques circulant dans la communauté scientifique d'accueil des doctorants ? Gardant à l'esprit la réalisation de ces mêmes opérations dans les thèses déjà soutenues (voir *supra*, p. 235 et p. 244), convergeant toutes vers une phase de synthèse des résultats, bien qu'empruntant des chemins différents, nous cherchons à caractériser les méthodologies employées en repérant les phases successives de la démarche au moyen de découpages opérés dans les textes. On souhaite ainsi comprendre comment les doctorants tentent de faire parler leur corpus ou d'aboutir à une définition. Le tableau suivant (Figure 54) montre comment Shafika répond à la question de savoir si l'énoncé analysé correspond à sa définition du proverbe :

Opérations	**Énoncés**
Présentation de l'énoncé original, transcription, traduction	احنة ولد البطة السودة- **-Ih:na wild al-bat:ah al-sawdah** **-Nous sommes les enfants du canard noir.**
Sens global et contextualisation	Ce proverbe bagdadien est utilisé pour dire que nous avons les mêmes valeurs que les autres .nous l'employons au cas de protester contre l'injustice, une demande d'être équivalent avec les autres.
Analyse grammaticale et morphologique de quelques termes	Ce proverbe se compose de : **Ih : na** : pronom personnel qui signifie "**nah : nou**" en arabe standard, nous en français **Wild**:ولد signifie des garçons, mais on met un accent sur le " و " il va être changé en singulier "وَلَد".
Connotation de la couleur dans l'énoncé	Le noir connote les choses qui n'ont pas de valeurs.une connotation négative avec cette couleur.
Repérage dans l'énoncé des caractéristiques formelles générales des proverbes	Sur le plan formel, il renferme l'essentiel des caractéristiques : Prosodique: allitération (a**l**-bat:a**h**, a**l**-sa**w**da**h**, **w**i**l**d),assonance(Ih:n**a**, w**i**ld, **a**l-b**a**t:**a**h ,**a**l-s**a**wd**a**h),rime(**al-batah, al-sawdah**),accent, rythme. Syntaxique: **Pron. +N. +Adj.** Sémantique : forme simple, bref et rythmique qui représente une relation de métonymie avec le canard noir qui connote une image négative, le canard noir est celui qui est méprisé et exploité par les autres.

Figure 54 : Shafika, analyse de corpus, [99], soulignements de l'auteure

Le travail d'analyse donne différents types de résultats, d'ordre linguistique (morphologie, syntaxe, prosodie) et sémiotique (étude des connotations, sémantique des parties de l'énoncé). Pourtant, **l'étude de ce proverbe**, présentée ici *in extenso*, **ne débouche pas sur la formulation explicite d'une interprétation** ni d'un résultat, même intermédiaire. Elle tend au contraire à rayonner à partir du noyau central de l'énoncé de départ, laissant au lecteur la tâche de synthèse des apports. On voit que l'analyse, aussi pointue et pertinente soit-elle, ne se concrétise qu'en prenant corps à travers des matrices rhétoriques et le respect de normes organisationnelles qui font ici défaut. En l'état, le texte semble proche d'un ensemble de notes de recherche, et la démarche heuristique s'écarte nettement des pratiques observées dans le laboratoire. Le travail de Baha, opérant une définition notionnelle au sein du cadre théorique, présente un même type de difficulté, bien que présenté de manière plus cohésive (Figure 55) :

Opérations	**Énoncés**
Présentation d'une catégorie grammaticale et de ses propriétés	**c-L'adjectif assimilé au verbe** (الصفة المشبهة بالفعل) as:ifa almouchabaha bilfi3l. L'adjectif assimilé désigne toujours une qualité permanente comme dans les exemples suivants:
Illustration par des exemples décontextualisés	Exemple : 1- إنسان حسن الخلق Insān hasanou -l-khoulouqi = un homme de bon caractère Exemple : 2 - إنسان قبيح الخلق Insān qabih:ou-l-khoulouqi = un homme de mauvais caractère
Définition par la citation d'un grammairien + traduction	Fakhr al-din Qabawa écrit: « هي صفة تشتق من المصدر للدلالة على ثبوتها لصاحبها , نحو : عفيف , ميت , صعب , كريم , أسود , كسلان , طرب , جبان , أجدم , ملآن . فقولك ((عفيف)) يدل على إنسان موصوف بالعفة , وهي دائمة فيه وثابتة .اما ((عاف)) فيدل على من فيه عفة حادثة غير ثابتة , ويكن أن تكون في أحد الأزمنة الثلاثة : الماضي والحاضر والمستقبل »[29] « C'est un adjectif dérivé du nom verbal, ou mas:dar, pour indiquer une qualité permanente de son agent, comme dans : vertueux (femme vertueuse), mort, difficile, généreux, noir, paresseux, joyeux, poltron, mutilé, estropié ou bien lépreux, plein ou bondé. Et dans ((عفيف 3afif)), par exemple, cet adjectif décrit une personne vertueuse, et cette qualité est permanente et constante. Mais ((عاف)) 3āfin, qui est le nom d'agent dérivé de vertu, exprime qu'une personne n'a de la vertu que de manière temporaire; elle est inconstante, et cet adjectif assimilé vaut pour les trois temps: passé, présent et futur » .
Observations et remarques complémentaires	Comme son nom l'indique plus haut, cette catégorie nominale, " l'adjectif assimilé au verbe", est associé à la position de sujet par le verbe d'état. Il est attaché ou accompagne toujours son agent. Si on prend le verbe s:a3ouba صعب "être difficile", on dit: il a provoqué des difficultés, donc il est difficile: ici, difficile est un adjectif assimilé.

Figure 55 : Baha, analyse de corpus, [24]

La formulation de la propriété (*l'adjectif assimilé désigne toujours*…) évoque les pratiques discursives circulant dans les manuels de grammaire, dans la mesure où elle est énoncée *ex cathedra*, sans qu'on y trouve d'introducteur de cadre thématique[368] qui permette au lecteur de relier cette assertion à une source précise. Par ailleurs, la définition conceptuelle est effectuée par le biais d'une citation où l'on retrouve le procédé d'évitement de l'attitude critique du chercheur, qui intervient en fin de séquence uniquement par des remarques périphériques et secondaires. On constate, comme dans le cas de Shafika, que **le doctorant peine à synthétiser le résultat de son travail**, à le reprendre sous la forme d'un arbitrage après avoir exposé différentes prises de positions théoriques. Cette présentation quelque peu éparse voire éclatée, qui gêne le repérage du fil de la pensée, n'est pas un problème rencontré dans l'ensemble des brouillons, tant s'en faut, et certains présentent des raisonnements aboutissant à un résultat

[368] De type *selon*…ou *d'après*…

explicitement formulé comme dans l'extrait suivant (Figure 56) où, dans l'analyse sémiolinguistique d'une photographie de presse, la difficulté est d'un autre ordre :

Opérations	**Énoncés**
Annonce de la démarche	**Pour analyser cette photo**, nous pouvons la diviser en deux parties : gauche et droit.
Description 1	Dans le côté gauche, l'enfant qui fait le signe V de la victoire semble heureux.
Interprétation 1	**Nous pourrions supposer que** cet enfant représente l'avenir et l'espoir. **Cette hypothèse est,** peut-être, **confirmée par** l'éditorial au-dessous de la photo qui porte le titre « *L'espoir qui vient de naître sur les bords du Nil* ».
Description 2	Dans le côté droit apparaissent un jeune homme civil qui fait une accolade fraternelle avec un soldat militaire devant un tank en faisant le signe de la victoire.
Interprétation 2	**Cette accolade est un indice** de la cohérence entre le peuple et son armée. La présence du tank dans cette photo nous fait rappeler aux défilés militaires.
Description 3 + contextualisation	À l'arrière-plan apparaît un bâtiment orange, c'est le musée égyptien, l'un des plus grand musées entièrement consacré à l'Antiquité égyptienne.
Interprétation 3	**Le ciel dégagé** et la lumière du jour **désigne** la pureté et **le commencement d'une nouvelle étape.**
Conclusion	Tous ces éléments iconiques nous donne à voir **une scène de fraternisation et de liesse.**

Figure 56 : Abder, analyse de corpus [II, 7], notre soulignement

La démarche, dont on voit la progression clairement matérialisée par l'annonce de structure (*nous pouvons la diviser*), les rituels de démarcation (*dans le côté gauche / dans le côté droit*), les reprises (*l'enfant / cet enfant, une accolade / cette accolade*) et la reprise finale (*tous ces éléments nous donne* [*sic*] *à voir*), s'apparente à un raisonnement de type empirico-inductif (EI). Le chercheur se fonde sur ses observations pour avancer des interprétations, puis en dégage une conclusion (l'image représente une « scène de fraternisation »), ce qui correspond par ailleurs aux pratiques observées dans les thèses du laboratoire en analyse de discours ou en sémiotique. En revanche, c'est une tout autre démarche qui est adoptée à la page précédente, dans l'analyse de la *une* d'un quotidien (Figure 57) :

Opérations	**Énoncés**
Annonce de la démarche	**Nous nous sommes intéressées** [sic] **à la relation texte/image en vue de comprendre** le rapport qu'entretient cette dernière ainsi que la fonction qu'elle accomplie dans la photographie de presse.
Rappel des deux concepts mobilisés	Notre analyse s'appuie sur les deux fonctions de Roland Barthes. Il s'agit du **message linguistique** et du **message iconique** qui correspondent aux **fonctions l'ancrage et le relais.**
Pertinence et fonction des concepts dans l'analyse	À travers la lecture de la présente photo, nous avons constaté que **les deux fonctions (ancrage et relais) coexistent** ensemble dans cette photo et circulent aisément dans les deux sens.
Éclairage du document par le concept 1	D'une part **la fonction d'ancrage apparaît dans le contenu verbal** sous forme d'un titre : « Egypte : le pouvoir de Moubarak vacille », et d'une légende : « vendredi soir, près de la place Tahrir, au Caire ». **L'objectif du texte** « titre et légende de la photo » **est**, à la base, **de fixer l'image** ou bien **réduire son champ polysémique** et **d'orienter le lecteur** vers le sens désiré de l'image.
Éclairage par le concept 2	D'autre part, **la fonction de relais** de l'image **complète le texte/titre**, c'est-à-dire les deux éléments texte/image participent à la construction d'un seul message :
Interprétation globale du document	**le pouvoir de Moubarak risque de tomber le régime de Moubarak par les manifestants sur la place Tahrir**.

Figure 57 : Abder, analyse de corpus [II, 6], notre soulignement

Ainsi que le fait apparaître le soulignement, le chercheur part ici de deux notions théoriques, brièvement rappelées, qu'il confronte à son corpus afin de le faire parler. On se trouve face à une méthode de type hypothético-déductif (HD), que l'on rencontre davantage en TAL et plus généralement en sciences formelles que dans ce type de recherche. Cependant, plus que le choix d'une démarche qui manifeste une originalité attendue de la part du des doctorants, c'est la cohérence de ces démarches entre elles qui peuvent poser problème. Le raisonnement HD, plus cartésien, établit la primauté de la théorie dans l'analyse du corpus, au risque de circonscrire les résultats aux seules questions initiales, tandis que la démarche EI, plus souple[369], permet le repérage de phénomènes ou de catégories impensés en amont. Dans quelle mesure Abder a-t-

[369] Mais, comme le souligne Blanchet (2011:15), perçue par certains comme moins rigoureuse ou plus « bricolée ».

il conscience de l'écart épistémologique entre ces démarches,[370] et surtout de l'impact de ce choix sur son travail ? On est ici face à une question de cohérence des démarches heuristiques, à la fois entre elles et avec le cadrage théorique et méthodologique de la thèse. Ce type d'obstacle, dont on ne perd pas de vue qu'il est relatif aux dernières étapes de l'appropriation des postures épistémologiques du laboratoire d'accueil et peut concerner nombre de doctorants locaux, ne remet pas en cause, semble-t-il, l'acceptabilité du travail d'analyse. Son évitement pourrait intéresser, par conséquent, les doctorants les plus avancés dans leur processus d'acculturation.

Résoudre ces difficultés liées à l'exposition de la recherche nécessite donc des savoir-faire organisationnels et rhétoriques, comme classer, hiérarchiser les phases du raisonnement pour aboutir à un résultat clairement formulé, mais aussi des connaissances épistémologiques. Sur ce point, nous souscrivons pleinement aux positions de Blanchet et Chardenet concernant la réflexion à conduire en amont du travail de recherche :

> Pour produire une connaissance consciente, il nous apparait nécessaire de s'interroger sur ce qu'est *connaitre* et de choisir des réponses qui constituent autant de choix, au moins provisoires, à partir desquels et dans le cadre desquels la recherche va être construite davantage qu'appliquée, dans le cadre desquels les connaissances vont être élaborées et diffusées. (Blanchet & Chardenet, 2011 : 7, italiques des auteurs).

De ce qui précède, **nous retenons le lien**, peu visible de prime abord, mais extrêmement fort, **entre les phénomènes de surface** que sont à nos yeux, dans les écrits de recherche en formation rédigés par des doctorants internationaux, les questions d'énonciation, de cohésion du discours, de choix lexicaux ou même de style, d'une part, **et le cheminement épistémologique des auteurs** vers une acculturation aux pratiques de recherche de la communauté scientifique dans laquelle ils comptent s'insérer. Ce lien fait écho à nos intuitions de départ, et nous porte à envisager des pistes de remédiations dans cette direction. Cependant, aussi fondamentale que soit, pour nous, la mise au jour de cette relation, elle ne semble pas suffire à l'explication de toutes les difficultés repérées dans les brouillons. Il reste, en effet, à examiner un ensemble d'obstacles mettant en jeu la mise en œuvre, tout aussi importante, d'une coopération de l'auteur avec son lectorat, afin de le guider et d'expliciter la valeur d'illocution du texte.

[370] Les considère-t-il comme interchangeables ? Équivalentes ?

9.4 Maîtrise incomplète de l'écriture transmissive

Qu'on la dénomme écriture *hétérocentrée, reader-friendly,* ou *manifestant une volonté de coopération avec le lecteur*, didacticiens et linguistes s'accordent à voir dans l'écriture de recherche en formation la nécessité pour l'auteur de donner à lire, de manière extrêmement claire, les visées qu'il poursuit, la manière d'y parvenir, les résultats obtenus, mais aussi les conceptions, représentations et connaissances préalables qui sous-tendent sa démarche et lui donnent sens. Les analyses de thèses déjà soutenues, mais aussi de textes de guidage, ont en effet corroboré ce point de vue en montrant des réalisations ne laissant aucune place à l'implicite ni au sous-entendu[371], et employant, pour ce faire, une large palette de stratégies[372]. Dans quelle mesure des stratégies semblables sont-elles développées dans les brouillons, ou, à défaut, en quoi leur absence constitue-t-elle un obstacle à la réception du texte ? Deux grands types d'obstacles émergent de cette analyse.

9.4.1 Guider le lecteur : parcours balisé ou chemin du Petit Poucet ?

Nous nous intéresserons tout d'abord aux procédés permettant au lecteur de se repérer dans l'avancée du texte et de la pensée, d'en distinguer les idées principales des secondaires et d'en percevoir les intentions, que nous regroupons sous les termes généraux de *balisage*, de *fléchage* ou de *guidage*. Ce besoin de repères s'avère particulièrement net dans les passages introductifs ou contextualisants, où est rappelé un enchaînement d'événements comme ici :

> Chapitre 1 : SUR LES DICTIONNAIRES QUECHUA
> 1.1 Introduction : Les origines de la langue
> [§1] L'histoire de la langue quechua recouvre l'évolution de la langue et le processus historique de la société andine qui l'a influencée.
> Un proto-quechua est vraisemblablement né dans les zones tempérées des Andes péruviennes […].
> [§2] La région d'Ayacucho était le centre de l'état Huari (Isbell 1988). D'après les sources historiques, deux civilisations importantes vont se développer dans la deuxième moitié de notre ère dans les Andes péruviens : celle de Huari et celle de Tiahuanaco. C. Itier nous dit « […]».
> [§3] Y aurait-il un rapport entre l'empire Huari (600-1000), la langue parlée par cette civilisation et le quechua ? Quelle langue y parlait-t-on ? […]

[371] Exception faite de la dimension littéraire de l'écrit de recherche qui vise, au moins en partie, à créer une connivence entre le doctorant et le jury, *cf supra* p. 203.
[372] Typographiques, rhétoriques, organisationnelles, usage d'une progression textuelle efficace, recours à des définitions, rappels, titres, schéma, tableaux, voir chapitre 7 ainsi que chapitre 5, (Figure 30 et Figure 31).

> [§4] Pour la première question, il semble que la langue était le proto-quechua ou au-moins une variante du quechua. D'après Adelaar, « […]. Dans la première perspective, Huari serait le lieu de naissance du Quechua comme un tout et dans la deuxième perspective du quechua II seulement […].
> [§5] L'état Huari, grâce à son organisation militaire et à sa politique expansionniste, aurait imposé sa langue aux populations linguistiquement diverses. […]. Ainsi, on peut penser qu la langue de la civilisation Huari été bien une variante du quechua.
> [§6] Quelques siècles après, c'est la civilisation Inca que va fleurir sur les Andes. [Les Incas] ont été emmenés a trouver une langue de communication qui puisse être compris par les populations de ces territoires, qui couvraient l'ancien territoire huari.
> [Paco, état de l'art, 5-6. Le symbole § matérialise un début de paragraphe. Soulignements de l'auteur]

Ce passage, retraçant une évolution historique, demande au lecteur de suivre l'auteur dans une relative pénombre. Si la numérotation et les titres, certains rituels démarcatifs (*Pour la première question*[373]*, il semble que*…), ainsi que l'annonce de la section suivante (*ils ont été emmenés* [sic] *a* [sic] *trouver une langue de communication*) lui permettent de repérer, à l'échelle de la sous-partie 1.1, les orientations générales du texte, il est plus difficile de voir selon quelle logique les paragraphes se succèdent. Le second apporte-t-il un développement, une illustration au premier, ou bien juxtapose-t-il la présentation d'une autre époque ? Dans quelle perspective, entre les deux annoncées, s'inscrit le cinquième paragraphe ? Le lecteur semble davantage confronté à un récit, avec ses ralentissements, ses ruptures et ses digressions, dont le sens apparaîtra au dénouement, qu'à une historicisation présentant des découpages temporels matérialisés et articulés par des intertitres, des numérotations ou des connecteurs. Repérer les temps forts, les ruptures ou les principales phases d'une période décisive est tout aussi délicat dans la chronologie proposée par Abder, mais celle-ci, s'étendant sur quatre pages, demande au lecteur d'opérer lui-même la synthèse des événements :

> Dix-huit jours qui ont mis fin au règne de Moubarak
>
> [§1] Dix-huit jours de manifestations successives et d'évènements remarquables ont mené à cette chute inattendue, du côté de l'autorité mais aussi du côté des manifestants eux-mêmes.
>
> [§2] Lors du 25 janvier, fête de la police nationale, des petites manifestations ont été organisées au Caire […].
>
> [§3] Le 27 janvier, Mohamed ElBaradei, l'ancien directeur de l'(AIEA), est rentré d'Autriche pour se joindre aux manifestants sur la Place Tahrir. […]
>
> [§4] Le vendredi 28 janvier, appelé « *Vendredi de la colère* », trace le début de la fin du règne de Moubarak et de son régime. […]
>
> Ainsi, c'était la journée où les manifestants ont mis le feu aux différents sièges du PND, symbole du régime de Moubarak et à des commissariats de police. […]

[373] Encore qu'il y ait une erreur dans la mesure où l'on donne plutôt la réponse à la seconde question posée.

[§6] Le 29 janvier, Moubarak a prononcé un premier discours […].

Le 31 janvier, le nouveau gouvernement formé par le général Ahmed Chafiq a prêté serment.

[§8] Le 1er février 2011, c'est le jour où Moubarak adresse son deuxième discours au peuple. […]

[§12] Le 04 février 2011, des centaines de milliers de personnes se sont rassemblées sur la Place Tahrir pour demander la chute du régime dans le cadre du « vendredi du départ ». […]

[§18] Le 10 février 2011, Moubarak adresse son troisième discours au peuple en refusant de démissionner. […]

[§19] Le 11 février 2011, Omar Souleimane déclare que Moubarak a quitté le pouvoir. Après l'annonce de cette démission, une explosion de joie s'est emparée du pays, des millions de gens sont sortis dans toutes les rues et places du pays pour célébrer la nouvelle.

[§20] Dans ce travail de thèse, nous nous concentrerons sur les évènements-clés qui ont abouti à la chute de Moubarak en vue de connaitre la manière dont la presse française l'a adopté pour transmettre cette révolution. Ces évènements se sont déroulés à des dates différentes qui sont :

Série	Date	Évènements
1.	25 janvier 2011	• 1er jour de mobilisation • 1er martyr
2.	27 janvier 2011	• L'arrestation de Waël Ghonim et les leaders des Frères musulmans.
[…]		**[…]**

[Abder, contexte, I, 17-20. Le symbole § matérialise un début de paragraphe. Soulignement de l'auteur]

On remarque d'une part que le seul découpage proposé ici est d'ordre calendaire et que les journées importantes de cette période, évoquées dans les paragraphes 4, 12 et 19, ne sont mises en relief par aucun procédé de balisage[374]. Il revient donc, là aussi, au lecteur de repérer les lignes de force de ce passage. Ce travail pourrait être facilité par le tableau récapitulatif final, qui, pourtant, ne fait pas davantage ressortir l'essentiel de cette période. Tout semble se passer comme si Abder connaissait les outils de guidage du lecteur[375] mais ne parvenait pas à les mobiliser efficacement au long cours, c'est-à-dire dans un texte étalé sur plusieurs pages. Nous formons l'hypothèse que le doctorant, dans ce passage, s'engageant dans un récit de faits marquants, vécus personnellement,[376] oscille dans son écriture entre le *je* du chercheur et celui de la personne, entre sources issues de lectures et de connaissances empiriques[377]. Cette

[374] On aurait pu s'attendre à des changements typographiques, structures de renforcement [*c'est….que*…], commentaires explicites [*soulignons, remarquons, notons que*…, *journée cruciale, tournant*…], ou intertitres.
[375] On note en effet la présence de différents procédés : introduction [§ 1], annonce de la démarche [*nous nous concentrerons sur les évènements-clés*], tableau de synthèse.
[376] Ce qui est confirmé par nos échanges et par l'entretien.
[377] Ce dont témoignent, à nos yeux, certaines formulations comme *La réaction de [Moubarak] a été insolite et choquante pour les égyptiens* [sic] »

implication personnelle entre en tension avec la distanciation nécessaire à la hiérarchisation, à la critique et à l'historicisation des événements, ce qui, pour reprendre les termes de Rahma, *tombe dans l'écriture*. Certaines postures épistémologiques peuvent donc gêner, ou rendre moins efficace, le travail de guidage effectué par l'auteur et requérir des lecteurs un effort supplémentaire d'orientation, de hiérarchisation et de synthèse. Pour autant, ceci ne remet pas en cause la lisibilité globale des écrits présentés. Le passage suivant[378], en revanche, déployé sur trois pages et dont nous ne citons que les débuts de paragraphes, constitue pour nous un exemple de réception problématique due en partie à un manque de matrices rhétoriques :

> [§1] **Il faut noter que**, dans la langue, il ya beaucoup d'expression qui contiennent la couleur rouge et il connote beaucoup de signification comme suit : […]
>
> [§5] **Ou bien** le tapis rouge est celui qu'on déroule, dans les réceptions officielles, pour recevoir les personnalités auxquelles on veut rendre hommage. […]
>
> [§13] Le rouge est **encore et toujours** la couleur représente des sentiments passionnés, violents, intenses, de l'amour-passion. […]
>
> [§15] Il est **également** lié à la séduction et à l'érotisme. De plus le domaine de la mode [….]
>
> [§17] I**l faut n'oublier pas que** le rouge est lié a l'histoire de la révolution française avec son drapeau rouge […].
>
> [§18] **Aussi il faut se rappeler** le rouge de Père Noël et de Saint Nicolas […].
>
> [Shafika, contexte, 114-116. Passage recopié en conservant les coquilles et erreurs, notre soulignement. Le symbole § matérialise un début de paragraphe.]

D'emblée, on remarque que les liens entre paragraphes sont assurés par les seuls connecteurs d'addition (*ou bien, encore, également, aussi*) ou des locutions équivalentes (*il faut noter, *il ne faut pas oublier, il faut se rappeler*). Les éléments repérés sont présentés selon un « plan-catalogue » (Cotentin-Rey, 1995) souvent considéré comme insuffisamment structuré.[379] Notons qu'un simple regroupement thématique aurait pu, dans ce cas, faciliter la mémorisation des lecteurs : *connotations liées à la sensualité / à la sphère politique / aux festivités*. Ce sont pourtant les schémas argumentatifs qui semblent ici faire le plus défaut. L'analyse des thèses déjà soutenues a en effet montré l'efficacité de certains outils comme :

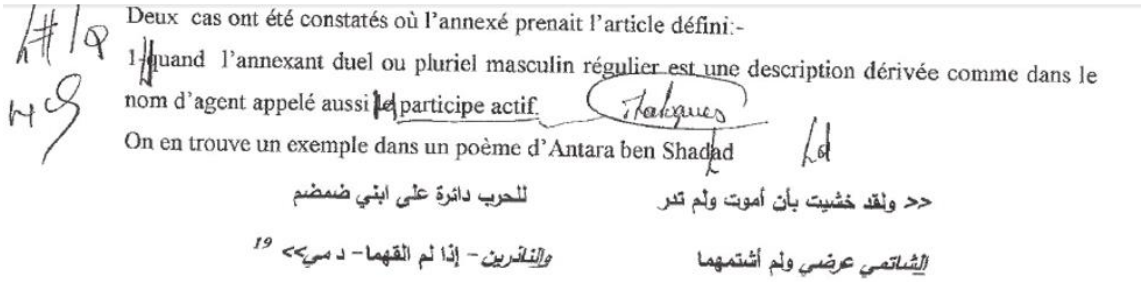
- la hiérarchisation des éléments par la concession (de type *Si + élément mineur, élément majeur* ou *élément mineur + cependant, + élément majeur*),

[378] Cet extrait concentre plusieurs types de difficultés (typographie, rôle du paragraphe, emploi des citations, exploitation des résultats) déjà analysées et sur lesquelles nous ne revenons pas.

[379] Dans le contexte académique français, il s'agit de la structure la plus pénalisée par les correcteurs d'examens (exercices de synthèse, de commentaire) et, plus encore, de concours (dissertations, exposés de type « grand oral », explications ou leçons d'agrégation).

- le balisage par anaphores et/ou par gradation (de type *nous constatons d'abord / nous repérons ensuite / nous distinguons enfin*),
- la schématisation d'une complexité (ici, les connotations entremêlées de la couleur rouge) par le recours à une analogie ou une métaphore (les fils d'un tissu, les sons d'une musique…).

L'effet de liste résultant de cette carence rhétorique tend à dévaloriser l'écrit de recherche, quel que soit l'intérêt des éléments mis au jour, par la monotonie du rythme et la succession des ajouts. Il se peut que, comme dans le cas d'Abder analysé plus haut, un phénomène de surcharge[380] conduise la doctorante à une focalisation sur les deux premières opérations au détriment de la troisième. Cette inactivation des processus de haut niveau est-elle également à l'origine de la dernière difficulté relative au guidage des lecteurs, repérée dans de nombreux brouillons ? On se souvient, en effet, qu'un texte doit composer avec une tension primordiale entre nécessité d'aller de l'avant, par l'insertion d'éléments nouveaux, et celle d'assurer un lien avec ce qui a été dit auparavant. La linguistique textuelle a étudié cette tension en posant les concepts de *progression* et de *cohésion textuelle*, empruntant les anciennes notions de *thème* et de *rhème* à la rhétorique d'Aristote. On a vu comment les auteurs de thèses présentées comme réussies parvenaient à assurer la lisibilité de leurs textes par un emploi précis de reprises anaphoriques au sein d'une chaîne référentielle (voir *supra*, p. 241). Nous posons l'hypothèse qu'une appropriation inachevée de ces stratégies d'écriture est à l'origine des difficultés à lire les extraits suivants :


Deux cas ont été constatés où l'annexé prenait l'article défini:-
1/quand l'annexant duel ou pluriel masculin régulier est une description dérivée comme dans le nom d'agent appelé aussi le participe actif.
On en trouve un exemple dans un poème d'Antara ben Shadad
للحرب دائرة على ابني ضمضم — وقد خشيت بأن أموت ولم تدر
والناذرين - إذا لم القهما - د مي — الشاتمي عرضي ولم أشتمهما

[Baha, cadre théorique, 16. Annotations de la main du directeur de thèse.]

Le passage débute sans poser de problèmes de lisibilité, dans la mesure où l'énoncé du premier cas (*quand l'annexant duel*…) est thématisé par une reprise anaphorique dans la phrase suivante

[380] Lié à la gestion simultanée des éléments à présenter, des choix sémantiques et syntaxiques en langue étrangère ou seconde et des stratégies argumentatives au sein de l'activité d'écriture.

(*On **en** trouve un exemple*…) et où le rhème (*un exemple dans le poème*…) indique clairement, quoiqu'implicitement, le rôle illustratif de la citation en langue arabe. Le doctorant poursuit :

> En arabe, il existe ce qu'on appelle «des lettres solaires» et «des lettres lunaires».
> Lorsque le mot auquel **al** est attaché commence par une des consonnes solaires suivantes, on ne prononce pas le **l** de **al** et on insiste seulement sur la consonne suivante qui se prononce comme une consonne double, cette prononciation ressemble à un petit bégayement sur la consonne:
>
n	l	z:	t:	d:	s:	ch	s	z	r	dh	d	th	t
ن	ل	ظ	ط	ض	ص	ش	س	ز	ر	ذ	د	ث	ت

> الشاتمي عرضي Nous voyons très clairement que le **l** ne se prononce pas dans l'article **al** (solaire), mais on insiste sur la consonne suivante qui se prononce comme une consonne double, celui-ci est accroché au mot ʃâtimi الشاتمي = insulteurs, qui est annexant et suivi de ɛardi عرضي = reputation, qui est annexé. Et dans nādirina والناذرين = avertisseurs qui est annexant et dami = mon sang qui est annexé.

[*Ibid.*]

En tant que lecteur, nous marquons un temps d'hésitation : quel lien unit ce rappel grapho-phonologique (*des lettres solaires / des lettres lunaires*) à ce qui précède ? La chaîne référentielle s'interrompt, renvoyant à la suite du texte la possibilité d'établir cette relation. Rien, cependant, n'éclaire le lecteur dans les lignes suivantes, qui fonctionnent comme une entité autonome jusqu'à la fin du tableau des consonnes. La perplexité s'accroît avec le rhème *le **l** ne se prononce pas,* où le déterminant défini indique un élément supposé connu (***l***), que l'on hésite à relier au tableau ou à l'extrait poétique en l'absence d'une reprise claire de type *dans ce tableau* ou *dans ce poème.* La fin du paragraphe renforce ce brouillage : que reprend *celui-ci* ? À quoi renvoient les termes ʃatimi, ardi et nādirina ? Il revient au lecteur de formuler des hypothèses, de confronter les mots arabes avec l'extrait poétique avant de comprendre qu'on y est en fait revenu afin de montrer la validité du rappel grapho-phonologique. Grâce à cet éclairage, on est en mesure de comprendre que la fin du passage est la reformulation du contenu du poème :

> Pour le sens global:- Après avoir tué leur père, le poète Antar évoque les menaces dont il fait l'objet de la part des enfants de Damdam (Haram et Hassine) ceux-ci seront tués plus tard par Ward ben Alabssi. Ils avaient insulté la famille d'Antar, alors que celui-ci s'était contenté de ne pas réagir à leurs insultes.

[*Ibid.*]

Ici encore, si le texte progresse effectivement par l'apport de nouveaux éléments, c'est la cohésion de l'ensemble qui pose problème : l'auteur, dans une démarche autocentrée, suit son

raisonnement et sa démonstration sans l'expliciter ni la baliser par une chaîne référentielle claire. Si le manque de logique de ce passage n'est, on l'a vu, qu'apparent, la difficulté du lecteur à en repérer le sens, entendu ici comme *direction*, plus que comme *signification*, est bien réelle. Les obstacles rencontrés en termes de fléchage du texte se manifestent donc, dans les brouillons analysés, par des manques de hiérarchisation, des matrices rhétoriques inadaptées ou absentes, et une progression thématique insuffisamment marquée par manque de cohésion. Cependant, il arrive que d'autres passages des brouillons puissent susciter la perplexité du lecteur, pour des raisons indépendantes de la construction du texte lui-même. En effet, inscrivant leur recherche, comme on l'a montré, entre deux espaces culturels et linguistiques, les doctorants doivent anticiper la potentielle incompréhension de leurs lecteurs confrontés à des phénomènes, des codes ou des représentations dont ils peuvent ignorer les tenants et les aboutissants.

9.4.2 Se décentrer pour éclairer le lecteur

La question de l'altérité occupe une place centrale dans l'ensemble des thèses que nous étudions ici, d'autant que, pour les doctorants internationaux, c'est l'espace d'accueil, le laboratoire et l'université qui sont *autres*, tandis que le terrain étudié est, au moins en partie, familier,[381] et inversement pour la plupart de leurs lecteurs francophones. Il importe donc de développer des stratégies de transmission, de jeter des passerelles afin de faciliter l'accès des lecteurs aux enjeux, aux tensions ou aux valeurs circulant dans l'espace qu'ils méconnaissent ou ignorent, mais aussi, pour les doctorants, de se donner les moyens de situer les éléments de la partie francophone de leur corpus. Nous distinguons, pour ce faire, trois démarches tantôt antagonistes, tantôt complémentaires.

Un chercheur, anticipant l'écart potentiel entre le terrain étudié et ses lecteurs, peut tout d'abord donner des éléments relatifs à l'environnement géographique, historique ou, plus largement, culturel des phénomènes analysés. Il devient ainsi possible de les relativiser, de les situer dans un paysage plus large et d'en mesurer l'importance. Ce travail de *contextualisation*, s'il éclaire les lecteurs, ne conduit pas nécessairement à une compréhension des faits. Il est cependant possible de conduire ceux-ci à se défaire de leurs points de vue et représentations, de démythifier les phénomènes étudiés en les reconnectant au réseau d'enjeux et de tensions dans lequel ils sont apparus et qui leur a donné sens, dans une démarche *d'historicisation* telle que

[381] Plusieurs corpus sont en effet composés, dans une démarche comparative, d'une partie issue de l'espace linguistique et socioculturel hexagonal.

construite par Spaëth (1998, 2016, 2019) dans le champ de la didactique des langues. Il arrive enfin de se heurter à la présence d'écarts, en termes de représentations, de valeurs, de repères, entre le contexte où se produit le phénomène et celui dans lequel évoluent les lecteurs, produisant un brouillage interprétatif. On peut alors, dans un mouvement de décentration, repérer ces décalages et tenter de les réduire par un travail de *médiation*, nécessitant une bonne connaissance anthropologique des deux cultures. Ces trois démarches, qui s'apparentent à une traduction d'une culture à une autre, nous semblent indispensables à la mise en œuvre d'une écriture transmissive. Or, comme on va le voir, il est parfois difficile de sortir de soi et de repérer certains intraduisibles (au sens de Cassin, 2004) ou faux-amis culturels, tels ceux qui émaillent ce chapitre :

> Le vendredi 11 février 2011, Omar Souleimane, vice-président de Moubarak, a annoncé à la télévision nationale la démission de **Raïs Moubarak**. [Abder, contexte, I, 2. Notre soulignement]
>
> [Sadate] était en retard de promulguer la date précise et limite de la guerre qui a par la suite été appelés la guerre du Kippour. **En 1973**, un festival avait lieu à la même place mais cette fois-ci pour remercier et saluer le président Sadat lors de son arrivée à l'Assemblé du Peuple pour prononcer son discours concernant **la victoire d'octobre**. [Abder, I, 8]
>
> Morsi a adopté un discours politique inhabituel pour le peuple égyptien car il l'a émis comme s'il s'adressait dans un contexte religieux de prêche du vendredi. Morsi a utilisé un langage particulier, composé de **deux registres de discours contradictoires (l'arabe littéraire et l'arabe dialectal)**. L'utilisation de ce langage a rendu ses discours un lieu fécond pour les critiques des analystes politiques et des humoristes. Ses discours donnaient l'impression que Morsi confond le contexte politique et le contexte religieux. Cela a nourrit **la créativité humoristique de Bassem Youcef dans son émission « Al-Bernamg »**. [Abder, I, 44]

En plus d'ignorer son canal de diffusion (radiophonique, télévisé, en ligne), le non-spécialiste de l'Égypte contemporaine peut éprouver quelque difficulté à saisir la popularité et donc l'impact de l'émission *Al-Bernamg* sur l'opinion publique de ce pays[382], de même qu'il peut ne pas comprendre en quoi la coexistence, au sein d'un même discours politique, de l'arabe dialectal et littéraire lui fait prêter le flanc à une critique ou moquerie particulière. Le **manque de contextualisation** fait donc perdre au lecteur une partie de l'intérêt du texte, comme on le remarque, par ailleurs, dans la désignation *Raïs Moubarak* : il est, certes, aisé de reconnaître dans cette formulation le président égyptien déchu, mais il l'est moins de percevoir la portée symbolique, voire étymologique du terme *raïs*, qui plus est en position déterminante. Nous formons l'hypothèse qu'Abder reproduit ici un titre officiel, incorporé depuis l'enfance,

[382] On pourrait même proposer un éclairage sur le rôle de la dérision et de l'humour dans les mouvements de contestation au sein de certains régimes autocratiques du monde arabe.

employé pour référer à l'homme politique, et ne parvient pas à voir sa connotation de soumission à l'autorité.[383]

Il en va autrement de l'expression *victoire d'octobre* [1973], qui s'avère particulièrement déroutante pour les lecteurs non issus du monde arabo-musulman. Une rapide documentation (Defay, 2016) nous rappelle que, cette année-là, les forces de la Ligue arabe ont, certes, infligé de nets revers aux troupes israéliennes, qui ont conduit ce pays à entreprendre des négociations en vue d'un traité de paix avec Le Caire (1978), mais qu'en définitive l'Égypte a été contrainte au recul et a perdu le territoire du Sinaï. Il n'en reste pas moins qu'Abder n'entreprend **pas de médiation** entre son espace culturel et politique et celui de ses lecteurs, afin de décrire et matérialiser l'écart entre eux, **ni d'historicisation** de cette expression, qui permettrait de saisir l'enjeu fondamental, pour le régime égyptien, de justifier les sacrifices entraînés par cette guerre. Le doctorant se trouve donc pris dans une tension extrêmement forte entre loyauté envers son pays et attendus d'un travail de recherche, dont nous ne voyons peut-être ici qu'une des nombreuses manifestations occasionnées. Situer, relativiser, reconnecter, sont ainsi des opérations nécessaires à la transmissivité de l'écriture. Si cela concerne, comme on l'a vu, le lecteur confronté à un contexte méconnu (irakien, péruvien, ou égyptien), cette conclusion semble s'appliquer également aux doctorants internationaux face au contexte français, pour eux étranger. On peut en effet voir dans les sources hétéroclites de cet extrait, concluant un passage consacré à la sémantique de la couleur rouge en France, les marques d'une difficulté à les historiciser :

> Une connotation négative : **le feu, la colère, la violence, le diable, le danger, la maladie, l'alarme, l'interdit, le tarif le plus élevé, l'enfer, et le crime.**
>
> **«Il était rouge de fierté, de fatigue aussi. »(Y. Queffelec, les noces barbares, 1985, p.202).**
>
> **«Les mini-vernis Innoxa. Douze ans déjà que leurs flacons lilliputiens nous font de l'œil dans les pharmacies. Leur contenance (5ml contre 12 ml pour un vernis classique) est convaincante : on est sure daller au bout du flacon avant de se laser. D'autant que la gamme récemment liftée (et reformulée avec vitamines mais sans toluène ni formol) propose des teintes tout à fait tendance : Rouge Diable (...), Brun intense...82 couleurs, 62F. » (Biba, fevr.1998, p.132, c.2).**

[383] Nous rapprochons, à titre d'exemple, la dimension enfouie de cette manière de nommer de celle employée aujourd'hui en France pour référer au fondateur de la Vème république ou au chef de l'Etat dans les années 1960 : *le général* De Gaulle, tandis que *le président* De Gaulle est très rare.

> **«Sur le parcours Paris- Samarkand -Moscou, cent trente-sept équipages ont boucle plus d'un million de kilométrés au volant de Citroën berlingo. Une expédition qui renouait avec la tradition d'aventures du double chevron. (...) pour cette expédition, les berlingo couleur "rouge d'enfer" avaient subi une préparation spécifique sous la direction de Marcel Allard(...). » (L'équipe, 17.9.1997, p.17).**

[Shafika, analyse de corpus, 117-118]

Un romancier contemporain, un magazine dit « féminin » et un quotidien consacré au sport se trouvent réunis dans le cadre d'une analyse de type sémantique consacrée aux différentes connotations d'une même couleur. Assumant notre subjectivité, nous nous étonnons, en tant que lecteur, à la fois de l'extrême diversité de ces sources et de leur absence de classement. Une focale plus large nous permet de reprendre l'ensemble des sources mobilisées dans les cinq pages de cette analyse, afin de vérifier que Queffelec ne figure pas par erreur dans un corpus de presse. On trouve, par ailleurs (p. 114-118 du corpus), cinq romans français du XXe siècle[384], deux hebdomadaires[385], un journal d'une figure du nationalisme français d'avant-guerre (Barrès), un site cinéphile amateur (*cineclubcaen.com*) et le *Dictionnaire des symboles* de Chevalier et Gheerbrant (1969). Au-delà de cet effet d'inventaire, c'est le manque de justification des choix à l'origine de cette liste qui interroge, mais aussi la non prise en compte, au moins en apparence, des différences existant entre ces textes en termes discursifs, sociaux, ou historiques. En conséquence, le doute s'instille : se pourrait-il qu'aux yeux de l'auteure les connotations de cette couleur puissent être mises sur le même plan, quelle que soit leur origine textuelle, historique politique ou sociale ? Ce flottement est susceptible de discréditer en partie le travail de recherche patiemment effectué, comme en témoigne le récit de Shafika, au cours de plusieurs mois de collecte systématique.

Les doctorants internationaux se trouvent ainsi en position de passeurs, de médiateurs et de traducteurs entre deux espaces, et la maîtrise incomplète des savoir-faire nécessaires à ces rôles peut donc se répercuter sur la lisibilité et/ou la crédibilité de leurs travaux. Plus largement, on constate l'importance, pour les auteurs, des obstacles liés à l'écriture transmissive, entendue au sens d'un ensemble de stratégies visant à faire voir au lecteur les étapes et le sens du raisonnement, mais aussi à lui donner et à se donner les moyens de saisir les enjeux et la portée

[384] On y trouve des auteurs allant de 1909 à 1990, aussi diversement connus et appréciés que Hamp, Sabatier, Queneau, Séguin et Fallet.
[385] *Marie-Claire* et *L'Express*.

des phénomènes méconnus rencontrés par l'un comme par l'autre au cours de la recherche. Aplanir ces difficultés nécessite, à nos yeux, une préparation et un entraînement anthropologique visant à la conscientisation et au repérage de ces écarts entre cultures par un travail réflexif qui pourrait contribuer à instituer ces doctorants dans leur rôle de guides et, partant, à faciliter le travail de fléchage de leurs textes.

9.5 Synthèse : des problèmes d'outils, de guidage, de postures

Avant de reprendre les principaux obstacles à la rédaction de la thèse rencontrés par les doctorants participant à cette étude, il nous semble important de noter que la division en trois grands types de difficultés, si elle contribue à l'analyse en regroupant des phénomènes semblables et en permettant de mieux comprendre leurs origines, demeure un découpage artificiel dans le corpus élaboré. Les difficultés s'additionnent, se croisent ou se superposent dans l'ensemble des brouillons, sans qu'il soit toujours aisé de les distinguer, ni qu'il soit pertinent, selon nous, de les prendre toutes en considération. Nous avons ainsi délibérément écarté la plupart des écarts aux normes orthographiques et morphosyntaxiques rencontrés, dans la mesure où il s'agissait davantage de fautes que d'erreurs (Astolfi, 1997), et où leur effacement pouvait s'effectuer par simple relecture[386]. Quelques grands types de difficultés se dégagent donc de cette analyse :

[386] Il n'est pas sûr, par ailleurs, qu'une collecte de brouillons effectuée auprès de doctorants locaux dans les mêmes conditions aurait présenté moins d'écarts.

- Connaître et respecter les usages de la littératie doctorale circulant dans la communauté scientifique d'accueil constitue un premier seuil à franchir. Maîtriser cet ensemble d'attendus techniques, stylistiques, discursifs, mobilisant des savoir-faire qui permettent l'élaboration de la pensée et son organisation par le texte représente un travail considérable pour les doctorants internationaux. On voit qu'une appropriation incomplète génère des **problèmes de réception du texte** : recevabilité moindre, valeur d'illocution moins perceptible, du fait d'une pensée mal outillée et incomplètement déployée. La **construction d'un éthos de chercheur** s'en ressent également, à cause de l'image, renvoyée par les brouillons, d'auteurs peu familiers des pratiques rédactionnelles, techniques, citationnelles et discursives d'une thèse de doctorat en sciences du langage.

- La **lisibilité du texte** est également en jeu dans la capacité des doctorants à repérer les écarts entre leur(s) culture(s) éducative(s) et académique(s) initiale(s) et l'espace épistémologique dans lequel ils doivent s'insérer et travailler. Exposer clairement les étapes d'une démarche heuristique, formuler des résultats intermédiaires et les regrouper dans une synthèse sont des stratégies qui ne vont pas de soi dans les brouillons analysés. Des postures épistémologiques en décalage avec celles du laboratoire d'accueil s'observent aussi en termes de positionnements : tendance à s'effacer, en tant que chercheur, derrière les propos des auteurs de référence, derrière les opinions, affects et la subjectivité de la personne, ou derrière la primauté du groupe social, religieux ou ethnique d'origine dont le doctorant ne peut se désolidariser. Les attendus de distanciation, de prudence axiologique ou de posture critique vis-à-vis du chercheur entrent alors en tension avec la personne elle-même, compromettant le processus d'i**nsertion dans la communauté scientifique** concrétisé par la thèse.

- **Ce devenir-chercheur est également questionné** par la maîtrise incomplète de l'écriture transmissive, au sens d'une rédaction visant à guider le lecteur, à l'aider à suivre la pensée de l'auteur et à anticiper ses manques en termes d'environnement du sujet de la recherche. Le manque d'historicisation ou de médiation des phénomènes étudiés peuvent égarer les lecteurs, voire **jeter une forme de discrédit sur le travail du chercheur**. L'absence ou l'insuffisance des outils de guidage (matrices rhétoriques, hiérarchisation, marques de cohésion textuelle) non seulement requièrent des lecteurs des efforts supplémentaires de repérage d'informations et de synthèse, mais rendent parfois l'**accès à la signification du texte difficile, voire impossible**, de même qu'une partie de l'intérêt et de la portée du travail de recherche peut se perdre par manque de contextualisation.

Cette étude ne se veut cependant pas exhaustive de toutes les difficultés que l'on pourrait repérer dans ces travaux, d'une part parce qu'on a tenté de donner un point de vue le plus large possible des obstacles rencontrés par les doctorants, renonçant ainsi à présenter des phénomènes intéressants, mais redondants avec d'autres analyses, d'autre part parce que nous avons dû

sélectionner les passages les plus saillants afin de rester dans les limites raisonnables d'une thèse. Une de ces difficultés doit être mentionnée ici, qui apparaît de façon transversale dans les différentes catégories : les stratégies d'écritures développées recourent fréquemment à l'emprunt de travaux disponibles en ligne, au collage de citations par les fonctions spécialisées du traitement de texte, à la traduction de publications issues des communautés scientifiques d'origine des doctorants. Ces circulations de textes, accélérées par les outils de recherche et d'écriture numériques peuvent constituer autant une aide qu'un frein aux doctorants, mais posent néanmoins de manière accrue l'ancienne question de la propriété intellectuelle et de la distinction entre l'emprunt et le plagiat. Nous formons l'hypothèse, dans ce cadre, que c'est une forme d'insécurité d'ordre linguistique, mais aussi liée à la fragilité de l'éthos des chercheurs, à leurs doutes et leurs difficultés quant à leur légitimité à se positionner en tant que scientifiques, qui les conduit à s'abriter, à s'effacer derrière le « beau langage » et les points de vue reconnus des auteurs « déjà publiés » et « déjà docteurs ».

Terminons en soulignant une dimension structurante, à nos yeux, de cette analyse : les difficultés analysées s'organisent, nous semblent-ils sur deux niveaux interconnectés. En surface, on repère un grand nombre d'écarts aux normes qui s'avèrent relativement faciles à corriger, mais d'un évitement plus difficile : choix lexicaux, nuances sémantiques, cohésion du texte, positionnements énonciatifs. Ce travail les interprète comme des épiphénomènes d'obstacles plus profonds que sont les tensions et négociations entre le scripteur, ses postures épistémologiques en tant que chercheur, et son intégrité en tant que personne, à la recherche d'une cohérence avec lui-même. Afin de proposer quelques pistes d'intervention didactique, nous mettrons en lumière, dans le cadre d'une synthèse générale des cinq analyses de corpus réalisées, les principaux décalages entre ce qui est attendu des doctorants internationaux en sciences du langage de l'Université de Franche-Comté et leur situation en tant que chercheurs, mais aussi en tant que personnes.

Chapitre 10 : Synthèse générale et pistes didactiques

Après avoir, à travers les analyses de corpus, tenté de cerner les compétences, savoir-faire et postures nécessaires à la conduite d'une thèse de doctorat en sciences du langage au sein du laboratoire ELLIADD, puis de connaître les stratégies et pratiques développées par les doctorants participant à cette étude, nous ne présenterons pas ici de répétition des acquis de la recherche, mais tâcherons de montrer ce que fait émerger le croisement de ces résultats, jusqu'ici cloisonnés. Il s'agira donc de faire dialoguer, de mettre en relation les résultats de ces deux phases de l'analyse afin de répondre à deux questions : quels sont les principaux écarts entre ce dont disposent les étudiants pour mener à bien leur recherche et ce que l'on attend d'eux ? Comment peut-on les aider à réduire ces décalages ?

10.1 Multiplicité des attendus et des écueils

En parcourant la première partie du travail d'analyse (chapitres 5, 6 et 7), montrant ce que peut être une recherche doctorale en sciences du langage, on constate la très grande diversité des dimensions mises en lumière, qu'elles soient relatives à des fonctions de l'écriture de recherche : élaborer une pensée, guider le lecteur, construire un éthos de chercheur, ou à ses différents niveaux : discursif, organisationnel, épistémologique. Afin d'en obtenir un panorama cohérent, nous proposons de confronter les résultats obtenus et de dégager les principaux types d'attendus auxquels doivent répondre les doctorants en sciences du langage dans notre contexte d'étude.

Un premier ensemble relatif aux **conventions de présentation de la thèse** nous apparaît : on demande aux étudiants d'observer un ensemble de normes autour de la mise en page, des codes typographiques, des modalités de présentation des éléments non-textuels comme les schémas, graphes, tableaux, et des modalités de renvois telles que notes en bas de page, insertion des citations autonomes et îlots citationnels, références au discours d'autrui ainsi qu'aux éléments non-textuels. Il est implicitement demandé aux auteurs de maîtriser les fonctions avancées du logiciel de traitement de texte utilisé ainsi que les principales fonctions d'un logiciel de références bibliographiques.

On attend ensuite le respect de **pratiques discursives**, symptomatiques de la dimension fortement enculturée de l'écrit universitaire. Il s'agit de se conformer à une unification langagière (Alouche & Maurer, 2011) du texte, ainsi qu'à des traditions d'évitement transmises par le système éducatif telles que la répétition, la présence de « cascades » (Cotentin-Rey, 1995), la fréquence des subordonnées relatives et conjonctives. À ce niveau se joue la perception de la « légèreté » de l'écriture. On trouve également dans cet ensemble des attendus stylistiques dont l'enjeu est l'« élégance » du texte : recours à des matrices d'origine littéraire, évitement du parler ordinaire, qui manifestent discrètement l'appropriation d'une langue académique (Bourdieu & Passeron, 1970). L'emploi de techniques telles que la nominalisation ou la passivation contribue, enfin, à un renforcement de la concision des énoncés, effet particulièrement valorisé dans l'écriture académique.

Il est tout aussi important pour les doctorants de connaître et employer les **ressources rhétoriques** issues de l'héritage philosophique et littéraire transmis par le système éducatif. Emporter l'adhésion des lecteurs grâce aux schémas argumentatifs comme la gradation et la concession, ou aux figures de style comme l'hyperbole, la litote et la métaphore, peut conduire à la formulation de jugements en termes de « dynamisme » ou d'« efficacité » de l'écriture. Cela permet aussi de manifester une communauté de références culturelles avec les évaluateurs de la thèse. Ces attendus se retrouvent également dans la formulation des titres et sous-titres dont on attend généralement qu'ils soient « parlants ».

L'organisation du texte, liée à la notion de plan, fait, elle aussi, l'objet de nombreuses attentions. Qu'il s'agisse de respecter la norme des paragraphes sémantiques, leur enchaînement au sein d'un sous-chapitre, ou encore l'équilibre général des chapitres et parties dans l'ensemble de la thèse, l'analyse de l'ensemble des corpus converge vers la nécessité de montrer son adhésion à une structuration forte du travail, ainsi qu'au respect d'un plan préalable à la rédaction, élaboré selon les canevas rédactionnels reconnus. Ces valeurs sont transmises très tôt dans les cursus scolaires, puis universitaires. L'insertion de textes périphériques variés comme les sommaires, tables des matières ou index, fait état de cette observation de la norme, ce qui contribue au jugement de « clarté » du travail.

Enfin, à un niveau moins visible mais d'une importance fondamentale, les doctorants doivent avoir conscience

- des enjeux représentés par **les choix épistémologiques** nécessaires à la conduite de leur recherche,
- de leur rôle déterminant à toutes les étapes du travail : élaboration d'un ensemble théorique et méthodologique et du corpus, analyse et rédaction,
- et surtout du type de positionnement considéré comme acceptable par leur laboratoire d'accueil.

On a vu la nécessité d'assumer une posture de chercheur autonome et singulier, qui d'une part prend position face aux références théoriques, aux méthodes de recherche, à son terrain d'étude et à son directeur de thèse sans craindre d'affirmer son originalité, en faisant preuve d'une attitude critique, distanciée et d'une maîtrise de sa subjectivité, et de l'autre sait adopter une attitude d'expert faisant état de sa compréhension fine de ses lectures et des phénomènes analysés, capable d'anticiper les besoins de ses lecteurs et de faciliter ainsi leur accès au texte. Le respect de ces attendus s'observe à de multiples niveaux, dans les choix lexicaux et énonciatifs, les démarches heuristiques, d'historicisation ou encore de médiation.

Ces attendus dessinent un ensemble complexe d'outils, de pratiques et de postures, une forêt dense où il semble difficile de pénétrer. Peut-on définir les grandes compétences nécessaires aux doctorants, et particulièrement aux doctorants internationaux, dans la conduite de leur recherche ? Nous tentons d'y parvenir en décomposant l'activité scientifique des doctorants en six rôles distincts, qui, en fonction des phases de son travail, se croisent à des degrés divers. L'apprenti chercheur est ainsi appelé à devenir :

- **un technicien** : il doit connaître finement
  - les conventions d'écriture universitaire et doctorale : unification langagière, évitement de phénomènes stylistiques dévalorisés comme la répétition ou les subordonnées relatives et conjonctives,
  - les conventions de présentation de la thèse : typographie, mise en page, titres et intertitres,
  - les normes organisationnelles : paragraphes, introductions, synthèses, conclusions, équilibre entre les parties ou chapitres,
  - les usages autour du renvoi au discours d'autrui et de l'insertion d'éléments non-textuels. Pour ce faire, il lui faut être en mesure de mobiliser les fonctions avancées du traitement de texte et des logiciels de références bibliographiques.

- **un bâtisseur** : comme dans le domaine architectural, il doit savoir repérer, choisir et réunir des matériaux conceptuels et des outils méthodologiques d'origines diverses pour en faire un ensemble cohérent. Ce faisant, il est important qu'il fasse état de sa compréhension des références théoriques reconnues par la communauté scientifique d'accueil, de sa capacité à en faire usage en cohérence avec ses objectifs, et, le cas échéant, de son aptitude à fabriquer ses propres outils.
- **un guide** : il prépare le parcours des lecteurs dans son texte en y plaçant des balises de trois types.
    - Au niveau micro-textuel, il emploie des paragraphes sémantiques et des marques de cohésion et de progression qui matérialisent l'avancée de la pensée.
    - Au niveau méso-textuel, le recours à des titres explicites, à des schémas, tableaux et figures condensant la réflexion, à des annonces de contenu et des bilans intermédiaires bornant l'itinéraire, permet aux lecteurs de se situer dans l'évolution du travail et de maintenir leur attention.
    - Au niveau macro-textuel, le choix d'un plan équilibré, l'insertion d'une phase de contextualisation éclairant le corpus, la présence de textes périphériques tels que tables, index ou références bibliographiques aident les lecteurs à s'orienter dans l'ensemble, et à explorer le texte selon d'autres modalités que la seule lecture linéaire.
- **un lettré** : il recourt à des pratiques d'écriture manifestant sa connaissance de la fonction matricielle des textes littéraires. L'explication par analogies ou métaphores, la recherche stylistique matérialisée par l'évitement du parler ordinaire, les effets de rythme, les allusions littéraires, l'emploi de schémas argumentatifs issus de la rhétorique classique créent une poéticité de l'écriture qui contribue à son insertion dans la communauté universitaire.
- **un médiateur** : il est à même de « digérer » et de transmettre les apports des autres chercheurs, d'éclairer les lecteurs en passant d'une écriture autocentrée à une écriture hétérocentrée, et de devenir le passeur de son propre travail vis-à-vis de la communauté scientifique.
- Enfin, placé devant la barre épistémologique, il agit en **capitaine**, conscient à la fois de sa position initiale, de la nécessité de se donner un cap, et de sa responsabilité face à ses choix. En conséquence, il est capable d'affirmer son originalité théorique et méthodologique, d'adopter une attitude critique face aux théories convoquées, une forme de distanciation devant les phénomènes étudiés, et de défendre ses points de vue

face à son directeur de thèse. Il est préparé à accepter l'imprévu de la recherche scientifique, son absence de certitudes et le caractère perpétuellement évolutif de ses avancées.

Rappelons que ces rôles correspondent à des attendus eux-mêmes issus d'héritages philosophiques, culturels, littéraires et scientifiques croisés et parfois contradictoires, ce qui place les doctorants dans des situations difficiles. Particulièrement problématique est la tension entre la nécessité de s'inscrire dans un lignage, celui des travaux des chercheurs reconnus dans le champ et notamment celui du directeur de thèse (rôle de bâtisseur), et d'autre part l'importance de montrer son originalité scientifique, de se démarquer de l'existant, de montrer son autonomie. Cette contradiction tend à conduire les doctorants, et en premier lieu les doctorants internationaux, vers ce que Van Gennep (1909, repris par Gohard-Radenkovic, 2017: 167) nomme *zone de liminarité* : d'un côté, ils doivent se détacher de la protection procurée par l'inscription dans des démarches et des ancrages générant une forme de consensus, de l'autre, cette prise de distances peut créer un désordre dans la communauté et susciter une forme de rejet. L'inconfort de se trouver dans cet entre-deux, nous semble-t-il, pourrait expliquer la difficulté à s'acheminer vers *le rite de passage* (Van Gennep, *Ibid*.) de la soutenance. Dans cette entreprise, nous avons vu que les doctorants participant à cette étude rencontraient plusieurs types de difficultés, mais qu'ils pouvaient également compter sur **cinq principales formes de soutien** que nous reprenons ici :

- Le doctorat est un projet le plus souvent collectif, dont la motivation est profondément ancrée dans le parcours personnel de l'étudiant ainsi que dans un contexte familial, social, parfois national.
- Les étudiants peuvent compter sur le soutien matériel ou symbolique de leur cercle familial et social proche, qui, dans la mesure où le statut de docteur est appelé à jouer un rôle important dans ce groupe, les accompagne tout au long des épreuves qui se présentent.
- Tous ont hérité d'un capital culturel conséquent, ayant fortement valorisé la réussite éducative et permis l'élaboration d'un éthos d'étudiant en réussite, ce qui leur confère une légitimité à se présenter à des épreuves de sélection.
- Tous ont reçu et ont développé un important capital social, repérable soit sous la forme de l'appui des autorités du pays de départ, soit de l'existence d'un réseau de solidarités informelles d'entraide, de transmission de ressources et d'informations.

- Les doctorants ont fait preuve d'inventivité stratégique tout au long de leur parcours. Concernant la rédaction de la thèse, citons les stratégies d'ajustement et d'adaptation, qui ont contribué au processus d'appropriation des pratiques d'écriture universitaire par le repérage de matrices au sein de textes modèles. Ils ont également réussi à trouver les financements nécessaires à ces études longues par la sollicitation de bourses, le choix d'un environnement offrant un coût de la vie relativement peu élevé, par l'épargne, ou le recours à une activité salariée intermittente.

Cet ensemble d'appuis forme, en quelque sorte, une armure invisible des doctorants, sans laquelle il leur serait très difficile de venir à bout de leur parcours de recherche. Il nous permet de répondre à certaines de nos questions initiales relatives à leurs motivations à entreprendre une formation longue, exigeante et coûteuse dans tous les sens du terme, mais aussi à celles concernant les conditions de leur succès[387] à rédiger une thèse française malgré leur manque de familiarité avec les conventions académiques de ce pays. C'est bien la force de cet ensemble sécurisant, stabilisant, encourageant et motivant qui leur permet de surmonter les obstacles repérés et typifiés dans ce travail (chapitres 8 et 9).

En effet, on a pu observer, tout au long de l'analyse des entretiens et des brouillons, un cheminement discursif, mais aussi littératien, qui tend à s'égarer. Si les doctorants développent des stratégies leur permettant d'identifier des aides et des modèles à la rédaction de la thèse, grâce auxquels ils progressent, beaucoup d'entre eux s'arrêtent au milieu du gué et ne parviennent pas à une maîtrise suffisante de ces usages de l'écrit doctoral. On constate, entre autres, des problèmes de ruptures de registres, aberrations discursives, manques de cohésion, ainsi que des écrits dévalorisés par une maîtrise insuffisante des fonctionnalités des logiciels de traitement de texte. On remarque, par ailleurs, la difficulté paradoxale représentée par l'application de normes organisationnelles dépourvues de sens aux yeux des auteurs.

Tout aussi problématique est le guidage du lecteur dans le texte. On est confronté, dans les brouillons, à de multiples gênes, grésillements, brouillages, dus à cette opération incomplètement réalisée. Les sources théoriques convoquées ou les phénomènes analysés, par manque de contextualisation, d'historicisation ou de médiation perdent une partie de leur portée ou de leur intérêt. Les lecteurs doivent parfois eux-mêmes synthétiser ou hiérarchiser les

[387] Début mars 2020, quatre d'entre eux sont devenus docteurs. Les deux derniers s'apprêtent à soutenir avant la fin de l'année.

informations données, chercher les liens entre les étapes du raisonnement, ou reconstituer la valeur d'illocution des énoncés.

On a vu, par ailleurs, comment la conduite de la recherche était sous-tendue par un ensemble de postures relatives à l'élaboration et à l'exposition des connaissances, lesquelles varient d'un système académique à un autre. Certaines, comme le choix d'une démarche heuristique en résonance avec les choix théoriques et méthodologiques de la recherche, ainsi qu'avec les orientations du laboratoire, peinent à être suivies, peut-être à cause d'un manque d'explicitation, ou d'une mise en lumière tardive à l'occasion d'un échange avec le directeur de thèse. D'autres sont mieux connues, mais s'avèrent très difficiles à mettre en œuvre, de par les tensions et tiraillements qu'elles génèrent avec la culture éducative des doctorants, avec les liens de solidarités dans lesquels ils sont pris. Il s'agit particulièrement des attendus de distanciation du terrain analysé, de posture critique, de contrôle axiologique, mais aussi de l'affirmation de soi en tant que chercheur à la fois autonome et contrôlé par un encadrement scientifique. Nous devons mentionner ici l'enjeu, non observé dans les brouillons, mais présent dans nos échanges avec Rahma, représenté par la connaissance, même approximative, des principaux ancrages scientifiques du directeur de thèse. Ceux-ci, nous semble-t-il, doivent être au moins en partie compatibles avec le projet du doctorant, faute de quoi la relation avec son directeur sera une cohabitation difficile, et l'étudiant peut être contraint d'emprunter des chemins peu carrossables pour lui. Rahma, qui souhaitait s'inscrire à part entière dans le champ de la didactique des langues, a ainsi été conduit à réorienter son travail vers un cadre conceptuel fortement ancré dans la linguistique, ce que nous illustrons ici en lui laissant une dernière fois la parole :

> MALheureusement/ LE directeur Oblige/ j'insiste Oblige/ de manière directe ou de manière indirecte/ que le doctorant suive/ le directeur/ c'est-à-dire le doctorant/ n'a PAS la liberté/d'écrire comme il veut/ c'est-à-dire il a Oblige de dire que MON directeur dit comme ça mon directeur dit comme ça / il est / LIÉ […] il a dessiné une cage / on travaille dans une cage.

L'intervention didactique sur ces obstacles nécessite leur historicisation, qui puise dans le contenu des entretiens réalisés avec les doctorants. Il s'avère donc que l'on comprend mieux les difficultés rencontrées en les reliant

- aux stratégies d'écritures développées : traductions, recours à une langue-passerelle, imitation de modèles par essais et erreurs,

- aux postures épistémologiques initiales et au métier d'étudiant : affiliation par allégeance aux penseurs dominants, rejet de la posture critique, particulièrement dans le domaine des mythes fondateurs et des textes religieux,
- aux parcours personnels et collectifs : projet de thèse en lien avec une réparation à titre personnel ou national, ou aux conditions de vie et d'études.

Dans cette perspective, on prend conscience de l'apport de ces entretiens à notre recherche, et, partant, de la démarche socio-anthropologique. Ce préalable étant posé, nous identifions les principaux écarts entre attendus de la recherche et réalisations des doctorants internationaux, en repérant les différences les plus saillantes et récurrentes, et donc nécessitant une remédiation ciblée. On parlera ici d'écarts *faibles, intermédiaires* ou *forts*. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la typologie des différents rôles proposée dans ce chapitre.

10.2 Principaux écarts repérés

Les textes analysés parviennent à remplir, de manière certes inégale et partielle selon le stade d'avancement du travail des doctorants, trois rôles de l'apprenti chercheur, dont l'actualisation présente à nos yeux un écart intermédiaire avec les attendus. Rappelons que différentes phases ont été distinguées dans la réalisation des brouillons (p. 347) : certains (Li, Shafika, Baha) ont été rédigés en début de travail, et ont été manifestement peu relus, tandis que d'autres (Rahma, Paco, Abder) correspondent à un moment ultérieur de la recherche, où les étudiants avaient déjà développé des savoir-faire plus avancés.

- L'activité de technicien est conduite de manière relativement proche des attendus dans les brouillons les plus avancés (Paco, Abder, Rahma), mais s'avère moins assurée dans les premières phases du travail (Li, Shafika, Baha). En effet, si pour ces derniers des points élémentaires[388] comme la mise en page (normes typographiques) et la présentation du texte (emploi des fonctionnalités du traitement de texte) ne correspondent généralement pas aux attendus, on ne constate que peu d'écarts de ce type dans les brouillons plus avancés. On y trouve davantage de difficultés dans les modalités d'insertion des citations ainsi que dans la maîtrise des outils d'élaboration de la pensée : caractériser les positions théoriques d'un auteur, par exemple, fait l'objet de réalisations parfois ambiguës voire contradictoires.
- On retrouve le partage entre le stade de « première écriture » défini par Shafika et les phases plus avancées au moment de tenir le rôle de guide des lecteurs. Ainsi, plusieurs passages rédigés en début de travail ont témoigné d'insuffisances dans la cohésion textuelle (Li, Baha), ce qui peut faire perdre le fil de la pensée. Inversement, les textes rédigés plus tard dans la recherche montrent des fléchages réussis comme des plans ou des démarches clairement annoncés (Abder). Cependant, l'ensemble des brouillons se heurte à la question de la hiérarchisation des informations ainsi qu'à la matérialisation du raisonnement par l'enchaînement argumenté des paragraphes (Abder, Shafika). On repère également des difficultés à comprendre la finalité des bilans intermédiaires du travail, ce qui occasionne des synthèses remplissant incomplètement leur fonction de balisage.
- L'analyse a montré également deux degrés de difficulté concernant le rôle de bâtisseur. L'effacement de l'auteur derrière les propos cités, manifeste chez Li et Shafika, renvoie selon nous à la construction même d'un cadre original de références théoriques et méthodologiques. L'écart constaté sur ce point avec les attendus des directeurs de thèse soulève des questions de propriété intellectuelle liées à l'emploi des outils d'écriture numérique, sur lesquelles une intervention semble indispensable. Cependant, si les brouillons de Rahma et Paco réalisent davantage leur propre cadre de recherche, ils le font sans nuancer précisément leur positionnement par des indices d'engagement ou de démarcation.

[388] Nous entendons par points élémentaires des savoir-faire supposés acquis dans le cadre d'une littératie universitaire fondamentale (voir *supra* p. 101), développée dans les premières années d'études supérieures.

Il ressort de ces premières considérations un constat : le temps et l'expérience tendent à résorber une partie de ces écarts. Cela peut s'expliquer par i) leur dimension relativement visible et facile à repérer dans le cadre de relecture par des tiers, même non spécialistes de l'écriture de recherche et ii) leur caractère traitable par certaines des stratégies d'adaptation déployées par les étudiants. Citons la lecture de textes modèles, l'échange de pratiques entre doctorants, la sollicitation de corrections, ou par certaines aides institutionnelles comme les formations doctorales. Pour autant, une remédiation didactique nous semble justifiée dans la mesure où les doctorants internationaux consacrent un temps considérable à tenter de surmonter ces difficultés, ce qui ne peut que les retarder dans leur travail. Remplir les trois rôles suivants semble plus problématique, cependant, étant donnés les écarts nettement plus forts présentés par les brouillons.

- Les savoir-faire liés au rôle du lettré nécessitent une prise en compte particulière. Les matrices littéraires, la recherche d'une poéticité de l'écriture, le recours aux figures de styles, nettement liés à une culture de l'écrit héritée du système éducatif français ainsi qu'à une tradition d'écriture scientifique française dans le champ des sciences humaines, ne sont presque jamais observés dans les brouillons. On peut l'expliquer en postulant les références autres qui semblent fonder leur littératie en langue maternelle, un lien différent, ou peut-être inexistant, entre matrices littéraires et philosophiques et écriture scientifique, et en rappelant la naturalisation de ces savoir-faire dans la culture d'enseignement en France.[389] Ceci étant, nous rapprochons ce rôle de lettré de ce qui apparaît dans les brouillons comme son pendant inversé, à savoir les problèmes de registre (Li, Abder), d'aberrations discursives (Paco, Abder, Shafika), ainsi que les carences rhétoriques (Baha, Li) qui, en plus de ne pas permettre la mise en avant de références culturelles communes, dévalorisent le travail des étudiants. Le processus d'acculturation à l'écriture académique / de recherche, souvent réalisé par tâtonnements, explique en partie ces écarts.
- Les textes analysés révèlent encore de fortes différences avec les attendus dans leur réalisation du rôle de médiateur. Transmettre explicitement les apports et les acquis de la recherche ne va pas de soi, ni au moment de formuler une interprétation des résultats d'analyse (Shafika), ni pour les synthétiser (Baha). Les travaux ne répondent pas non plus aux attendus de contextualisation, d'historicisation et de médiation nécessaire à la

[389] Nous renvoyons, à ce sujet, à nos analyses sur la difficulté de certains manuels à définir le style académique (5.1.3.1).

compréhension, de la part des lecteurs comme des auteurs, des enjeux et de la portée des phénomènes étudiés (Abder, Shafika).

- Enfin, et il s'agit du point le plus significatif, l'ensemble des brouillons, à des degrés divers, s'écarte nettement des postures épistémologiques de la communauté scientifique d'accueil, ce qui relève du rôle de capitaine. C'est ainsi l'engagement dans le texte qui pose problème, qu'il soit trop marqué (Abder, Rahma) ou insuffisamment perceptible (Li), ce qui se manifeste, entre autres, par des questions d'énonciation. L'écart est tout aussi perceptible en termes de posture critique et de distanciation, ressenties par les auteurs (Baha, Shafika, Rahma) comme difficiles à adopter. Cela semble dû aux tensions qu'elles génèrent avec la culture éducative des étudiants, ou avec les motivations profondes du projet de thèse. Ces postures sont parfois vues comme inenvisageables, à cause du rejet de la démythification inhérente à l'étude scientifique des phénomènes, du refus implicite de se désolidariser de sa culture d'origine, ce qui pousserait les doctorants dans une zone de liminarité. Enfin, on a vu dans certaines analyses des choix de démarches heuristiques fluctuants, peu cohérents entre eux, qui posent la question de la conscience que peuvent avoir les auteurs de leurs prises de position. Ces postures se répercutent sur l'ensemble de la recherche et tendent à rejaillir sur d'autres rôles liés à la posture de scripteur-expert (médiateur, bâtisseur, lettré), notion qui apparaît à présent comme trop vague et tend à recouvrir, comme on va le voir, un grand nombre de rôles.

Ces écarts les plus forts sont aussi ceux que les doctorants parviennent le moins à réduire, dans la mesure où leurs différentes stratégies semblent inopérantes. Moins visibles de prime abord, moins simples à expliquer, plus étroitement liés à l'activité scientifique elle-même, ils suscitent peut-être la perplexité des relecteurs qui tendent à renvoyer l'étudiant à son directeur de recherche. Or il ressort des entretiens et de nos échanges avec les doctorants que ces questions épistémologiques sont abordées tardivement dans le travail, et qu'un temps important a été perdu. C'est pour nous à ce niveau qu'il est le plus important, mais aussi le plus difficile d'intervenir. Dans cette perspective, nous proposons maintenant quelques pistes de remédiation didactique, dont l'enjeu est de faciliter la compréhension des attendus pour recentrer l'activité des doctorants internationaux sur la recherche elle-même, mais aussi de contribuer à l'élaboration d'un éthos de chercheur acceptable par la communauté scientifique.

10.3 Quelques pistes didactiques

Les propositions qui suivent visent à aider les doctorants internationaux à se rapprocher, dans leur travail de recherche, des attendus de leur laboratoire d'accueil et de leur directeur de recherche. L'objectif général est donc de renforcer leur acceptabilité, dans la mesure où nous avons constaté que les thèses analysées dans ce travail, quels que soient leurs auteurs, n'étaient jamais homogènes à ce niveau. Dans cette perspective, nous proposons de dépasser la distinction entre thèses soutenues[390] et non soutenues[391], ou entre thèses plus ou moins réussies en distinguant des niveaux de réalisation de plusieurs critères identifiés au cours de cette recherche. Le tableau suivant (Figure 58) reprend ces critères en les déclinant par niveaux d'acceptabilité des textes doctoraux.

[390] Qui, validées par un jury, seraient *de facto* entièrement acceptables.
[391] Dont l'acceptabilité serait sujette à caution.

Niveaux	Caractéristiques
Très élevé	• Balisage clair dans les passages présentant des notions complexes • Précision dans les définitions / caractérisations par l'emploi de nuances sémantiques fines • Prise de risques, inventivité, bricolage théorique et méthodologique • Élaboration d'un éthos de chercheur par la création d'une connivence philosophique et littéraire avec le jury
Relativement élevé	• Balisage clair sauf dans quelques passages complexes • Emploi précis et adéquat des outils d'élaboration de la pensée par l'écriture • Observation de l'ensemble des normes communicatives et organisationnelles • Investissement de l'ensemble des rôles du chercheur
Relativement peu élevé	• Ruptures de registre • Normes organisationnelles observées mais plaquées • Méconnaissance des normes communicatives et stylistiques • Peu de distanciation / effacement / axiologie marquée • Irrégularité du balisage • Éthos de chercheur peu élaboré • Maîtrise insuffisante des fonctions avancées du traitement de texte
Peu élevé	• Faible observation des normes de présentation • Quasi absence de balisage • Médiation insuffisante / écriture très autocentrée • Maîtrise insuffisante des fonctions élémentaires du traitement de texte

Figure 58 : Niveaux d'acceptabilité des textes doctoraux

Précisons, pour une bonne lecture du document, que les niveaux extrêmes (très élevé / peu élevé) ajoutent leurs caractéristiques à celles du niveau intermédiaire proche (relativement élevé / relativement peu élevé) : un texte peu acceptable ne maîtrisera ainsi ni les fonctions avancées, ni les fonctions élémentaires du traitement de texte. Afin d'aider les doctorants à élever le niveau d'acceptabilité de leurs textes, nous proposons une des interventions didactiques articulées en trois volets complémentaires, précédés d'une nécessaire phase de conscientisation. Il s'agit de les aider à répondre à trois questions : de quelles représentations, normes universitaires, attitudes de recherche suis-je porteur ? Quels sont les obstacles qui freinent mon travail ? Sur quoi puis-je compter pour les surmonter ?

10.3.1 Le double apprentissage du métier de doctorant venu d'ailleurs

L'analyse des entretiens avec les doctorants a mis en lumière plusieurs dimensions fortement corrélées au processus d'acculturation que nous envisageons ici de susciter et d'accompagner. Sont ainsi apparues des représentations, valeurs, conceptions ancrées dans des contextes linguistiques, culturels, éducatifs ou religieux en hiatus avec la culture académique dans laquelle ils effectuent leur recherche. Nous avons également mis au jour des capitaux linguistiques, sociaux et culturels, des stratégies et des pratiques héritées ou acquises pouvant être réinvesties dans le travail d'appropriation de compétences nécessaires à l'accomplissement de la thèse. Franchir le gué entre deux cultures éducatives, mais aussi entre le contexte universitaire fondamental et celui de l'apprentissage de la recherche constitue donc un double travail, un double enjeu et un double danger pour les étudiants qui ne peuvent, selon nous, mener à bien de manière satisfaisante toutes les dimensions de cette appropriation. On voit ainsi la nécessité d'une *didactique de la complexité, de la pluralité et de l'insécurité* (Gohard-Radenkovic, 2013) conçue comme *didactique-passerelle*, inspirée de la réflexion sur *l'immersion en français au niveau universitaire* menée en contexte canadien (Knoerr & Weinberg, 2013). Nous proposons donc la prise en compte des parcours de vie, de langues, d'études et de recherches en vue d'une intégration de ces dimensions en tant que point de départ de notre démarche didactique.

Quelques principes, inspirés de ces travaux (*Ibid.*), orientent notre démarche : il s'agit de développer chez les doctorants, considérés comme les sujets de leur formation, des *compétences plurielles* (discursives, organisationnelles, rhétoriques, épistémologiques), par le développement de pratiques collaboratives et d'auto-apprentissage. Cet accompagnement veille

à limiter l'insécurité en partant de situations et représentations connues des étudiants pour conduire à la découverte et à l'appropriation autonome et consciente de nouvelles *attitudes de recherche* faisant sens. Nous distinguons deux étapes pour y parvenir :

- Faire émerger les représentations liées à l'écrit universitaire et les confronter entre elles, concernant, en plus de la question de ce qu'est une thèse, des notions comme le plan, le paragraphe, la synthèse, les qualités attachées à ces types d'écrit, afin de montrer leur caractère non naturel, non universel et situé. De là, on peut proposer à chacun d'entrer dans une *démarche auto-réflexive*.
- Inspirée des travaux cités, ainsi que de la *pédagogie de l'affiliation* théorisée par Coulon (1997), cette approche introspective demande aux étudiants de rédiger des récits de vie, de langues, d'études et, le cas échéant, de recherches dans le but d'interroger leur parcours et de prendre conscience des capitaux et des stratégies ayant permis de surmonter les obstacles rencontrés dans chaque contexte. Ce travail de rédaction, en plus de constituer un entraînement en soi, amènerait les doctorants à se rendre compte des attendus scripturaux, organisationnels et relationnels auxquels leur premier métier d'étudiant les a préparés, de leur insécurité,[392] mais aussi de leurs capitaux d'expérience permettant de la dépasser. Par ricochet, cet apport aiderait le formateur à repérer les principaux écarts prévisibles entre postures des étudiants et attendus auxquels ils devront répondre.

Ayant commencé à prendre conscience de leur positionnement, de leurs difficultés et de leurs capitaux, les doctorants sont davantage en mesure d'entreprendre de réduire les écarts que nous avons identifiés, en partant dans trois grandes directions.

10.3.2 Renforcer l'élaboration de la littératie doctorale

Deux directions semblent susceptibles de réaliser ce macro-objectif.

10.3.2.1 : Faciliter l'appropriation des normes

Un premier ensemble se donne pour objectif de permettre aux doctorants de **se rapprocher des attendus de leur laboratoire d'accueil en termes de conventions de présentation de la thèse, d'acceptabilité des discours, et de précision dans l'emploi des outils d'élaboration**

[392] Liée à leurs confrontations à des exigences administratives et pédagogiques nouvelles et souvent incompréhensibles pour eux.

de la pensée. Dans la mesure où l'appropriation de ces savoir-faire présente des degrés de complexité différents, et où certains ont déjà fait l'objet de création d'outils didactiques relativement complets, on envisage des phases de formation de type séminaire doctoral et des auto-formations.

- Appropriation des conventions formelles : s'appuyer sur l'existant

Ainsi qu'on l'a déjà remarqué, après avoir mis en évidence la valeur communicative des normes de mise en page, typographie, insertion des renvois au discours d'autrui et aux éléments non-textuels, le recours à des ressources existantes telles que les manuels de Schnedecker (2002) et de Cislaru, Claudel et Vlad (2009, rééd. 2017) peut être développé en s'appuyant sur les stratégies d'adaptation des doctorants. Un travail de veille des ressources en ligne disponibles peut permettre d'élargir cet éventail, étant donné l'existence de sites spécialisés et détaillés en la matière tels que celui de l'Université de Genève (http://responsable.unige.ch/assets/files/CiterSources_Duquest.pdf) et de l'Université de Montréal (infosphere.uqam.ca). On peut enfin sensibiliser les étudiants à la nécessité de suivre les formations d'emploi des logiciels de traitement de texte et de gestion des ressources bibliographiques proposées par la plupart des écoles doctorales.

- Questions discursives et outils pour la pensée : développer une écriture vigilante

Un travail sur les ruptures de registre et les aberrations discursives peut être entrepris en formation de groupe par une phase de découverte du phénomène et de sensibilisation à ses enjeux montrant l'importance de développer une vigilance sur ce point pendant la rédaction. De là, il est possible d'outiller les étudiants en vue d'une vérification systématique des énoncés perçus comme douteux (du type *il s'est planté une balle dans le pied*, [Abder]) grâce à deux démarches simples. Vérifier l'existence d'une locution dans la langue courante peut d'abord s'effectuer à l'aide d'un quelconque moteur de recherche. Dans le cas de l'exemple cité, on trouve le résultat suivant (Figure 59) :



Figure 59 : Résultat de la recherche « se planter une balle dans le pied » par le moteur google.fr (capture d'écran)

Il apparaît d'emblée que cette locution n'appartient pas au langage courant, et que le verbe a été confondu avec un autre, sémantiquement proche. Une démarche analogue peut être suggérée en ce qui concerne la vérification de l'acceptabilité d'un énoncé dans le discours scientifique. Dans le cas d'un énoncé de Baha, déjà analysé *supra*, p. 358, (*Nous trouvons cette définition insuffisante*), on propose de recourir à la base Scientext (https://scientext.hypotheses.org/), développée par un regroupement de laboratoires de recherche en didactique des langues, dont le DILTEC, qui permet de confronter un terme ou un syntagme à un important corpus de textes scientifiques et universitaires. La recherche « trouvons + adjectif », ciblée sur les 205 textes issus du domaine des sciences humaines, donne le résultat suivant (Figure 60) :

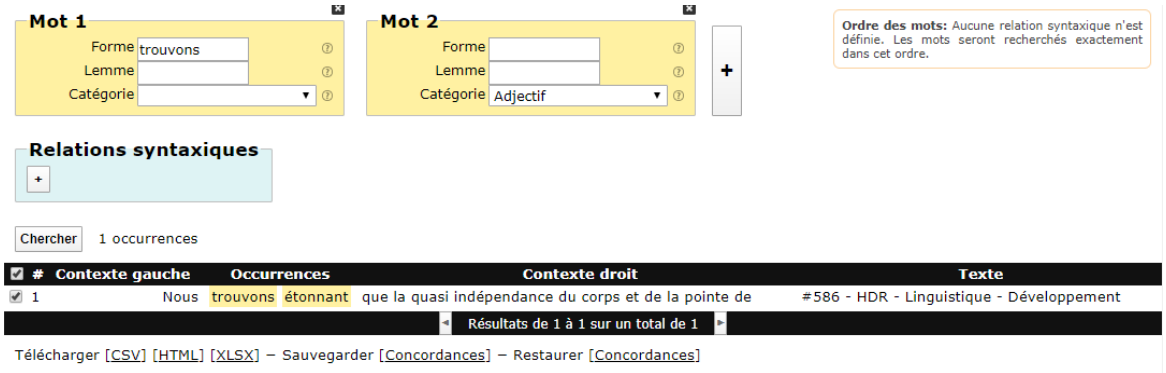


Figure 60 : Résultat de la recherche « trouvons + adjectif » dans le corpus Sciences Humaine de Scientext (capture d'écran)

L'infime quantité d'occurrences trouvées permet de conclure à une très faible acceptabilité de l'énoncé, et de chercher une formulation plus recevable dans ce contexte. Ces outils simples d'accès et d'usage peuvent constituer, selon nous, un réel soutien aux doctorants au cours de leur rédaction.

L'analyse a montré, par ailleurs, la difficulté représentée par l'emploi précis d'outils langagiers permettant l'élaboration de la pensée, particulièrement dans des opérations telles que la définition conceptuelle ou la distinction de deux notions proches. Dans le cadre d'une formation de groupe, et s'agissant de savoir-faire fortement liés à une littératie disciplinaire,[393] il nous semblerait pertinent de mobiliser les propositions de M.-C. Pollet d'une *intervention contextualisée* impliquant un travail en tandem entre un enseignant spécialiste de la discipline et un collègue dit « linguiste ». Amener les étudiants à observer puis à produire des textes dans leur discipline en s'interrogeant sur les pratiques employées pourrait non seulement donner des résultats en termes d'adéquation entre les contenus de la formation et les attendus doctoraux, mais aussi renforcer l'adhésion des participants à un enseignement clairement relié à leurs préoccupations.

10.3.2.2 : Apprendre à mieux guider les lecteurs

Un second ensemble formatif tente d'aider les doctorants à **développer une écriture hétérocentrée**. Il s'agit de sensibiliser ce public aux enjeux d'un balisage du texte réussi. Un travail de groupe pourrait s'articuler en deux temps :

- d'abord, un échange de brouillons entre étudiants suivi d'une lecture visant à repérer les passages difficiles à suivre pour un non spécialiste de la question abordée. Cette activité peut mettre au jour l'existence ou le manque des principales techniques de fléchage d'un texte de recherche, mais surtout la présence d'obstacles à la lecture insoupçonnés des auteurs.
- des travaux de découverte de ces techniques textuelles, rhétoriques et organisationnelles, puis de réécriture de brouillons pourraient alors être conduits. Après avoir aidé les doctorants à reconnaître les principaux types d'outils de guidage, l'appropriation de ces techniques pourrait être renforcée par des pratiques d'écriture collaborative au sein de plateformes d'apprentissages (du type de *Moodle*,

[393] C'est-à-dire aux différences de pratiques d'une discipline à l'autre, dans l'esprit du courant didactique *Writing in the Disciplines*.

utilisée par l'Université de Franche-Comté) proposant aux étudiants d'y déposer des textes et de les relire en y apportant remarques et suggestions.

10.3.3 Prendre conscience des enjeux épistémologiques de l'écriture de recherche

Ce deuxième volet envisage des pistes didactiques dirigées vers la mise en œuvre d'un processus réflexif chez les doctorants. Il s'agit de montrer l'importance du cheminement épistémologique à entreprendre, comment il sous-tend le processus d'écriture, et d'en baliser les grandes étapes. Cette démarche soulève plusieurs questions : comment avoir accès, devant un public issu de différents sous-champs des sciences du langage, ou peut-être d'autres disciplines du champ des sciences humaines, à la diversité des postures attendues au sein d'un même laboratoire, ou d'une même école doctorale, sans entreprendre une investigation de l'ampleur d'une thèse ? Comment connaître des positionnements scientifiques incorporés et enfouis par des chercheurs qui n'en ont pas toujours eux-mêmes conscience ? Comment faire admettre le bien-fondé et la pertinence d'une démarche didactique à première vue abstraite et déconnectée des préoccupations premières des doctorants ? Nous proposons de procéder en trois temps distincts et complémentaires.

10.3.3.1 Se découvrir en Monsieur Jourdain de l'épistémologie

Des activités orales, éventuellement conduites sur un mode ludique, peuvent conduire à une réflexion sur des notions fondamentales comme distinguer connaissance empirique et rationnelle, savoir et croire, ou évidence et preuve. Prenant comme point de départ des phénomènes d'ambivalence (le canard-lapin) ou d'illusions d'optique, elles amènent à prendre conscience du caractère situé et non universel de la démarche scientifique, ce qui touche à une représentation souvent profondément ancrée de la connaissance. Il s'agit de faire voir en quoi ces questions ne concernent pas les seuls philosophes, mais intéressent toute activité de recherche.

Un prolongement destiné à définir sa propre épistémologie peut être proposé. L'objectif est d'amener les doctorants à se défaire de la naturalisation ou de l'universalisme fréquemment attribués à l'élaboration et à l'exposition des connaissances. Nous en présentons une réalisation sous forme de questionnaire d'auto-évaluation à titre d'exemple (Figure 61).

Êtes-vous d'accord avec ces affirmations ? Cette activité vise à décrire votre conception de l'activité scientifique afin de la confronter avec celle que vous rencontrerez dans votre laboratoire.	
Affirmations	V/ F
1- Le principe de l'activité scientifique est de trouver de nouvelles choses, de nouvelles idées.	
2- Le scientifique considère ce qu'il voit comme base de sa connaissance.	
3- La science nous permet de connaître le monde tel qu'il est réellement.	
4- La science progresse par empilement, par l'accumulation de connaissances qui s'ajoutent les unes aux autres.	
5- Une théorie scientifique est généralement reprise, complétée et perfectionnée par des générations de savants. Arrivée à un certain niveau d'achèvement, cette théorie est considérée comme sûre et n'est plus susceptible de changer (exemple : la relativité d'Einstein).	
6- Pour élaborer une théorie scientifique, le chercheur réalise une succession d'expériences et d'observations. Arrivé à une certaine régularité dans ses résultats, il peut en conclure une loi générale.	
7- Parfois, une découverte scientifique est réalisée par le hasard de l'observation (la baignoire d'Archimède, l'Amérique de Colomb, la pomme de Newton…).	
8- Quand on commence à réfléchir à un problème, il est bon de partir de l'opinion qu'on en a.	

Figure 61 : Questionnaire d'auto-évaluation des postures épistémologiques

La mise en commun des réponses peut déboucher sur des échanges argumentés confrontant les points de vue et les exemples tirés de l'histoire des sciences, et sur la prise de conscience de son propre positionnement, ce qui constitue une première étape.

10.3.3.2 Découvrir des épistémologies issues de différents contextes scientifiques français

Cette phase vise à faire connaître, par la lecture d'une sélection de textes, les principales postures présentes dans le domaine des sciences humaines et particulièrement des sciences du langage. Nous proposons de discuter de courts extraits issus de la philosophie des sciences (Platon, Descartes, Kant, Bachelard) ou de la réflexion en épistémologie des disciplines (Ph. Blanchet pour la didactique des langues, par exemple) afin de situer les grands axes de l'espace épistémologique dans lequel les étudiants sont accueillis et de faire émerger, par l'échange, les principaux écarts avec les postures initiales des doctorants. Il est important, à nos yeux, de montrer que ces postures peuvent varier d'une discipline et d'un chercheur à l'autre, ce qui demande à chacun de tracer son propre chemin.

À ce stade peut être proposée une réflexion sensibilisant à certaines attitudes de recherche attendues en sciences du langage, et plus largement en sciences humaines. Qu'est-ce qu'un objet d'étude ? Comment l'étudier, l'analyser ? Peut-on, doit-on se confronter à sa dimension concrète, à un terrain ? Quelles démarches sont acceptables, adéquates, pertinentes ? Les notions d'approches quantitative et qualitative accompagnées de leurs outils respectifs sont alors (re)situées dans leur contexte méthodologique. Les écarts peuvent être forts avec certaines cultures de recherche où la méthodologie, peut-être vue comme allant de soi, semble ne faire que rarement l'objet d'un apprentissage, où circulent des pratiques éloignées des attendus des laboratoires d'accueil comme la thèse de compilation, le récit d'érudition, ou l'analyse descriptive.

10.3.3.3 Réajuster / redéfinir ses positions, les mettre en œuvre dans sa recherche

À ce stade, les doctorants sont en mesure de penser leur cheminement et peuvent être accompagnés dans trois démarches complémentaires appuyées sur leurs capitaux et stratégies développés :

- Interroger leur propre recherche à la lumière des questions épistémologiques soulevées dans les activités précédentes, afin de repérer de possibles écarts entre leur projet en l'état et les attendus de leur laboratoire de recherche / école doctorale.
- Questionner ce contexte d'accueil (directeur-s de thèse, enseignants responsables de séminaires doctoraux, chercheurs et collègues doctorants du laboratoire) afin de tenter de faire émerger les postures implicites organisant la recherche doctorale.
- Se familiariser avec les pratiques de mise en discours de ces postures par des activités de réécriture de leurs propres travaux en fonction des écarts constatés (renforcement de la distanciation, travail sur l'énonciation, manifestation d'une posture critique…).

Il nous semble que cette démarche d'allers et retours entre les brouillons et les co-acteurs de la recherche, qui institue les doctorants comme véritables sujets de leur travail, peut aboutir à une réduction des écarts entre réalisations écrites des doctorants et attendus académiques. On peut également en attendre un gain de temps et d'énergie au bénéfice du travail conceptuel, méthodologique et analytique.

10.3.4 Tirer parti de son capital plurilingue et pluriculturel

10.3.4.1 Le plurilinguisme, une longueur d'avance

Nous avons constaté la difficulté représentée par l'unification langagière en termes de registres et d'adéquation aux attendus discursifs de la thèse. L'écart entre le français quotidiennement pratiqué par les étudiants dans leurs usages sociaux et les attendus de l'écrit universitaire, *a fortiori* pour ce qui est de l'écrit de recherche, est considérable. Dans ces conditions, le passage de l'un à l'autre relève d'une diglossie naturalisée par les scripteurs natifs, dont les doctorants internationaux n'ont pas suffisamment conscience, comme en témoignent les difficultés liées aux ruptures de registres identifiées dans l'analyse des brouillons de thèse.

Or, les récits de vie ont mis en lumière l'existence, chez presque tous les étudiants interrogés, d'un important capital linguistique construit dès l'enfance, qui plus est caractérisé par la coexistence de deux langues fortement hiérarchisées : quechua/espagnol, arabe littéral/régional, et probablement langue régionale/mandarin. On a vu qu'ensuite les étudiants ont tous appris au moins une langue étrangère avant le français, le plus souvent l'anglais. Dans ces conditions, nous proposons de nous appuyer sur ce bagage pour aider les étudiants à prendre conscience du contexte sociolinguistique dans lequel ils travaillent et des attendus qui en découlent, mais aussi

d'utiliser les langues apprises comme soutien à une meilleure compréhension des écarts entre cultures universitaires.

De manière très schématique, une telle démarche pourrait s'articuler, dans le cadre d'une formation de groupe, de la façon suivante :

1. *Phase de mise en évidence des contextes sociolinguistiques d'origine* : les étudiants sont amenés à rédiger une description de ce qui, dans leur culture, caractérise les façons d'écrire et de parler dans deux situations distinctes, à savoir dans le cercle familial et amical et dans les situations professionnelles et universitaires. Ces différences peuvent se formuler en termes de langues, de registres, de lexique, d'oralité et de scripturalité, par exemple. La mise en lumière de ces diglossies ou de ces bilinguismes déséquilibrés, parfois incorporés au point d'être niés, peut servir d'appui à la prise de conscience de l'écart en français, entre langue orale et attendus de l'écriture doctorale.

2. *Phase de conscientisation du bagage plurilingue des étudiants* : en prolongement de l'activité précédente, on peut demander de rédiger un récit de langues et d'expliquer leurs rapports avec celles-ci. Revenir sur les différentes langues parlées, apprises et parfois abandonnées, en mesurer la maîtrise grâce à un outil d'autoévaluation, citer quelques compétences pragmatiques développées dans chacune de ces langues, peut permettre aux étudiants de se rendre compte de l'étendue de leur capital de langues et des apprentissages effectués. De là, ils sont en mesure de relativiser l'importance du travail d'appropriation de compétences rédactionnelles à réaliser en français.

3. *Phase de mise au jour des compétences de médiation entre cultures académiques* : certains étudiants peuvent avoir été en contact, directement ou indirectement, avec les pratiques en circulation dans l'espace académique anglophone. Ces connaissances peuvent avoir été acquises par la lecture d'articles en anglais, par des séjours de recherche ou l'inscription dans des cursus bilingues, ou d'immersion en anglais, dans le pays d'origine des doctorants. Il s'agit alors de les conduire à verbaliser les différences entre cultures académiques constatées à cette occasion, en leur fournissant des pistes inspirées des écarts mis au jour par notre recherche : exemples de matrices scripturales, de pratiques citationnelles, ou de postures épistémologiques. Cette activité de comparaison peut être facilitée par l'établissement de listes ou de tableaux confrontant les pratiques rencontrées dans la langue d'études et en anglais et/ou en français. On peut

> ainsi aider les étudiants à voir si les cultures académiques anglophones sont aussi éloignées des leurs que de la culture académique francophone dans laquelle ils souhaitent s'insérer.

Ces trois phases nous semblent constituer une étape préalable permettant d'entreprendre différents types de démarches didactiques d'entrée dans l'écrit universitaire en ayant balisé le chemin des étudiants. Ce travail de conscientisation peut être complété ou prolongé par les activités que nous proposons maintenant, visant à porter un regard décentré sur sa propre culture.

10.3.4.2 Exploiter son capital d'expériences interculturelles

Les parcours de vie ont confronté les doctorants à de nombreuses situations de ruptures, de réinsertions dans de nouveaux espaces culturels et linguistiques, ou encore d'incompréhensions et de malentendus liés à ce que nous avons appelé *faux-amis* ou *intraduisibles interculturels*. Sans nécessairement les verbaliser, ils ont dû développer des stratégies de médiation et d'adaptation face à ces nouveaux usages sociaux, qui peuvent être réinvesties dans le cadre de leur apprentissage d'un regard à la fois *décentré* sur leur(s) contexte(s) culturel(s) d'origine et *aiguisé* sur leur environnement français, qui tous deux constituent, comme on l'a vu, leur terrain de recherche. L'enjeu est alors de déjouer les pièges des évidences invisibles, des allants de soi et des processus de naturalisation, qui tendent à limiter, pour les lecteurs, leur compréhension de l'intérêt et de la portée des phénomènes étudiés. Comme dans les situations précédentes, une formation de groupe fondée sur une démarche collaborative et introspective est proposée.

Précisons d'emblée que ces pistes nécessitent pour les formateurs des connaissances préalables en anthropologie et en sociologie, disciplines inégalement présentes dans les parcours universitaires des enseignants de français langue étrangère et didacticiens des langues. Il s'agit d'aider les étudiants à prendre conscience de la dimension enfouie, incorporée de leurs repères culturels qui tendent à s'imposer à eux comme des évidences universelles et ne nécessitant aucun travail d'explicitation. Cette *dimension cachée* (Hall, 1966) ne peut être mise en lumière sans entreprendre un processus de décentration anthropologique.

Le problème constitué par le manque de médiation ou d'historicisation apparaît rapidement par l'échange et la lecture de brouillons de thèse, sollicités auprès des doctorants, relatifs à des terrains de recherche issus d'espaces peu familiers pour eux. Les questionnements suscités par les incompréhensions ou les malentendus aident à prendre conscience de ce type d'obstacle.

Dans un deuxième temps, la présentation d'extraits cinématographiques, de publicités ou d'émissions télévisées permet le repérage d'incompréhensions et de décalages interculturels. Dans la mesure où les doctorants ont été eux-mêmes fréquemment confrontés à ce type de situations, il est facile de les y sensibiliser, et de les amener à réfléchir à la cause de ces difficultés. Les notions d'ethnocentrisme, de regard ethnocentré ou décentré, d'universel et de situé sont alors reliées à ces situations concrètes et vécues quotidiennement. Le rôle de médiateurs, de passeurs de l'interculturalité peut alors être réfléchi et défini : que doivent savoir mes lecteurs pour comprendre au mieux l'intérêt, la portée, les enjeux des notions et des phénomènes dont je parle dans ma thèse ? Des travaux de réécriture, de retour aux brouillons, peuvent alors compléter cette réflexion.

Analyser des phénomènes issus d'un terrain mal connu des doctorants, comme c'est souvent le cas pour le travail sur un contexte francophone, nécessite quelques considérations complémentaires. Comment distinguer, hiérarchiser, relativiser les différentes sources sollicitées ? Comment historiciser des phénomènes sans bien connaître l'environnement qui leur donne sens, ni entreprendre l'appropriation épuisante d'une « culture générale » souvent déconnectée de l'urgence de la recherche ? Devant l'ampleur de cette question, il est nécessaire selon nous d'entraîner les étudiants à une forme de vigilance interculturelle, au repérage de zones d'incertitude dans leurs investigations[394] requérant leur prudence. La sollicitation des capitaux sociaux constitués, particulièrement des contacts connaissant bien le contexte francophone concerné, aiderait alors à la mise en lumière des représentations et valeurs invisibles attachées à ces phénomènes. Pour reprendre un exemple issu des brouillons analysés, des questions comme « Est-ce que vous connaissez le magazine *Marie-Claire* ? Quel genre de publication est-ce, pour vous ? Pourquoi ? » auraient pu permettre à Shafika de saisir la distance discursive, sociale et culturelle entre cette publication et un roman récompensé par le prix Goncourt. Il s'agit donc d'apprendre à mettre en doute, repérer les zones d'incertitude et questionner les évidences pour surmonter ce type d'obstacles, dans une démarche didactique que nous pourrons appeler « investigation préparatoire ».

[394] Par exemple, au moment de recourir à des sources telles que journalistiques, artistiques, publicitaires.

10.3.5 Clore, mais aussi rouvrir et poursuivre

Cet ensemble synthétique et didactique témoigne de l'état de notre réflexion au moment d'achever ce travail. Les écarts constatés sont multiples, divers et présentent différents degrés de difficultés dans leur traitement didactique. Les pistes proposées n'ont donc aucun caractère définitif ni achevé, dans la mesure où elles demandent à présent à être prolongées, construites, concrétisées pour devenir de véritables outils, supports, modules ou dispositifs de formation. Elles doivent également être complétées afin de permettre l'intervention sur l'ensemble des écarts, entre les réalisations des doctorants internationaux et les attendus auxquels ils doivent répondre, mis au jour dans cette thèse et sans doute appelés à être redéfinis. Nous souhaitons avoir contribué par ce travail à l'élaboration d'une didactique de l'écriture de recherche en contexte de mobilité scientifique, et pouvoir partager avec d'autres chercheurs ces questions et propositions afin de les prolonger.

Conclusion générale

À plusieurs reprises, en conduisant ce travail autour des liens entre la didactique des langues et des cultures et le paradoxe des évidences invisibles structurant les usages rédactionnels, conceptions et attitudes de recherche que doivent s'approprier les doctorants internationaux, m'est revenue une phrase répétée par Roslyn Young dans son cours de licence à la Faculté des Lettres de Besançon en 1991-1992 : « Tout apprentissage est une prise de conscience ». Ce point de vue, issu de l'approche *Silent Way* qui a beaucoup compté dans le contexte bisontin de la recherche et de l'enseignement des langues, fait écho à l'ensemble des démarches et des résultats de cette thèse. En effet, tournée d'emblée vers la question des obstacles rencontrés par les doctorants internationaux dans la rédaction de leur thèse en sciences du langage, des conditions et motivations de sa réalisation, et sur les moyens d'en faciliter le contournement, cette recherche a pris le parti de reconsidérer le problème le plus largement possible. Pour ce faire, nous avons suivi quelques intuitions scientifiques initiales, interrogeant l'adéquation des dispositifs existants centrés sur l'acquisition de compétences langagières et méthodologiques avec les différents types de travaux conduits par les étudiants. Nous avons alors soulevé le problème de la faible place accordée dans ces dispositifs à la question des conceptions relatives à l'élaboration des connaissances et à leur exposition, à leur dimension universelle ou située, points qui nous semblaient très important, s'agissant d'apprentis chercheurs en mobilité. Nous avons pensé cette question didactique en observant plusieurs grandes étapes dont nous reprenons brièvement les apports.

Historiciser les politiques publiques d'encadrement doctoral ainsi que la construction et l'évolution des sciences du langage en France et à Besançon a permis de montrer en quoi les doctorants internationaux travaillant dans ce cadre s'inscrivent dans un héritage et une configuration scientifique originale qui conditionne et détermine leur travail. On comprend ainsi que, pour eux, le choix du doctorat à l'Université de Franche-Comté n'est pas une simple contingence, et on prend conscience des liens entre la structure formée par les pôles du laboratoire ELLIADD, de l'école doctorale et du Centre de linguistique appliquée d'une part, et leur recherche de l'autre.

Dresser un état des lieux de la recherche en didactique de l'écrit universitaire dans les contextes anglophone et francophone a fait ressortir les principales lignes de force qui structurent le champ. L'antériorité de la réflexion dans les pays anglo-saxons, liée aux contextes socio-

politiques et au caractère payant des études universitaires, la distinction nette entre approches fondées sur une focalisation linguistique et celles privilégiant une démarche ethnographique, la relation plus ou moins étroite établie entre la didactique de la langue en contextes professionnel et universitaire, nous ont aidé à situer l'ensemble des démarches, travaux théoriques, dispositifs et outils didactiques étudiés dans ce travail. Nous avons pu ainsi prendre conscience du fait qu'il s'agit d'un domaine relativement jeune, au sein duquel le niveau doctoral a peu été étudié malgré la présence croissante de doctorants internationaux dans les laboratoires français.

À partir de ce panorama est apparue la nécessité d'élaborer un ensemble conceptuel proposant un éclairage différent à l'insertion académique de ces doctorants. Nous avons orienté nos lectures dans trois directions différentes :

- du côté de la didactique de l'écrit universitaire en contexte de langue maternelle, seconde et étrangère,
- du côté de la théorie de la connaissance et de la philosophie des sciences,
- et du côté de la sociologie des sciences et de l'éducation, de l'anthropologie de l'écriture, de la communication et des mobilités.

Cette démarche nous a permis d'embrasser l'écriture de recherche en formation des doctorants internationaux dans sa complexité. Nous avons ainsi pris conscience de la nécessité de rompre avec une conception universaliste de la connaissance et de la recherche scientifique, et, partant, des pratiques de recherche et d'écriture qui y sont liées. Nous assumons, pour ce qui concerne ce cadre, ce qui peut apparaître comme ses limites : si les concepts qui le forment se sont globalement révélés opératoires, certains n'ont émergé que pendant la phase d'analyse, tandis que d'autres n'ont guère été mobilisés. Cela nous semble lié à la démarche abductive que nous avons choisie, tissant la recherche par un mouvement de navette entre terrain et théories.

En lien étroit avec ces options conceptuelles, nous avons conduit une réflexion méthodologique aboutissant, par une sorte de division cellulaire, à la construction de cinq corpus distincts visant à répondre à nos questionnements par une enquête ethnographique. Il s'agissait de tenter de comprendre le réseau de logiques, de motivations, de tensions et d'enjeu qui avait conduit à la rédaction de brouillons de thèses, et de les situer par rapport aux attendus auxquels ils devaient répondre. Mettre par écrit notre propre méthode de travail nous a fait prendre conscience de l'intérêt représenté par une démarche qualitative interprétative qui postule l'opacité des sujets envers eux-mêmes et les approche dans leur unicité et leur irréductibilité.

Cette première phase de maturation et d'historicisation de la recherche, de construction des postures épistémologiques et des corpus et de mise en cohérence entre les points de vue théoriques et les démarches heuristiques a permis d'entreprendre l'analyse de ces corpus afin de répondre à trois questions : à quels attendus épistémologiques et rédactionnels doivent répondre les doctorants participant à cette étude ? Quels écarts avec ces attendus rencontre-t-on dans leurs brouillons ? En quoi leur parcours de vie et la confrontation avec leurs textes permettent-ils de mieux comprendre les logiques qui ont conduit à ces réalisations écrites ? Nous ne reprendrons pas les résultats d'analyse de chaque corpus, pour lesquels nous renvoyons aux différentes synthèses réalisées, mais en rappellerons simplement les principales conclusions.

De l'analyse des trois premiers corpus, nous retenons un ensemble de postures et de pratiques issues des systèmes scolaire et académique, dont certaines sont propres à la recherche doctorale au sein du laboratoire ELLIADD :

- Il existe des pratiques d'écritures incorporées, élaborées et transmises par le système éducatif (entre autres, structuration matérialisée par un plan préalable à la rédaction, recours à des matrices rhétoriques, observation de normes stylistiques) qui revêtent une fonction d'insertion sociale et universitaire.
- Cette fonction est également remplie par une dimension littéraire de l'écriture de recherche en sciences humaines observable dans une recherche lexicale, un évitement du parler ordinaire, des effets de rythme, l'usage de matrices d'origine philosophique et littéraire.
- En conséquence, l'écriture, particulièrement dans le balisage clair qu'elle propose aux lecteurs à différents niveaux du texte, permet de construire un éthos de chercheur qui contribue à son insertion dans la communauté académique d'accueil.
- L'appartenance à cette communauté, en plus de la maîtrise de la littératie doctorale, se caractérise par l'inscription dans un paysage scientifique ; dans le cas des sciences du langage à l'Université de Franche-Comté celui-ci présente des ancrages originaux, mais aussi des tensions et des enjeux hérités de la construction locale de cette discipline : importance de la sémiotique, de l'analyse du discours, de la linguistique, de la littérature ou du traitement automatique des langues.
- Les enseignants-chercheurs encadrant les doctorants se rejoignent, à des degrés divers, autour de quelques grandes postures épistémologiques (distanciation du terrain de

recherche, attitude critique, affirmation de l'originalité scientifique du doctorant), mais se distinguent nettement sur d'autres points (positionnement axiologique du chercheur, conception de l'écriture dans le processus de recherche).

Ces attendus forment un système invisible et implicite qui sous-tend toute l'activité de recherche et de rédaction des doctorants, et dont la connaissance est nécessaire afin de mener à bien le doctorat. Dans cette entreprise, les doctorants internationaux s'appuient sur un important capital d'expérience, d'études et de mobilité, mais se heurtent à de nombreux obstacles.

- Malgré des capitaux sociaux développés, matérialisés par des réseaux informels d'entraide et de soutien, malgré un important capital culturel,[395] fruit d'un contexte familial favorable et d'un parcours éducatif réussi, ils peinent à construire une littératie doctorale correspondant aux attendus. Cela est souvent dû à une appropriation par tâtonnement et à l'absence de dispositifs d'apprentissage adaptés.
- Les doctorants ont déployé des stratégies d'adaptation et de négociation facilitant leur insertion dans de nouveaux contextes sociaux et universitaires face aux nombreuses difficultés rencontrées. Cependant, l'appropriation des postures épistémologiques du laboratoire d'accueil entre fréquemment en tension avec leur parcours personnel, leur motivation profonde pour le projet de thèse, leurs représentations et valeurs. D'autres attitudes de recherche, incomprises ou non vues, ne sont prises en compte que tardivement dans le travail.
- Enfin, bien qu'ayant au long de leur parcours acquis des capitaux d'expériences et de mobilité qui les ont confrontés à l'altérité et aux écarts culturels, il leur est souvent difficile de se défaire de la naturalisation et de l'universalisme attachés à leurs repères ainsi qu'aux phénomènes étudiés issus de leur contexte d'origine. En conséquence, guider les lecteurs par des techniques de médiation représente un obstacle important dans leur travail de recherche, qui les empêche de voir l'importance d'un processus d'historicisation et dévalorise leurs écrits.

Devant l'importance et la multiplicité de ces obstacles peu pris en considération dans les dispositifs didactiques existants, nous proposons une intervention de remédiation dite didactique-passerelle, visant à accompagner les étudiants dans ce changement de repères, de littératie et de postures, en les amenant à des prises de conscience successives de leurs

[395] Et, pour certains, un soutien économique familial non négligeable.

positionnements et de leur cheminement, en les rendant co-acteurs de cet apprentissage, et en veillant à limiter l'insécurité potentiellement génératrice de freinages et de blocages.

Cette démarche, nous en sommes conscient, n'est pas sans présenter un certain nombre de limites et de questions quant aux conditions de sa faisabilité, de son développement et de son extension à d'autres publics. On peut se demander, par exemple, comment les formateurs peuvent gérer la tension prévisible entre l'approche qualitative, qui implique une connaissance fine des étudiants, de leurs difficultés et de leur parcours, et la diversité des groupes de doctorants à laquelle ils peuvent être confrontés[396] en termes d'origines linguistiques et culturelles, d'ancrages disciplinaires, de compétences scripturales. Même si les modalités proposées permettent une certaine souplesse de par l'autonomie des étudiants qu'elles développent, il est probable que des priorités doivent être établies.

Un autre point problématique est de savoir dans quelle mesure on peut étendre cette approche à d'autres disciplines. Si l'on peut postuler des proximités discursives et épistémologiques fortes entre les sciences du langage et des sciences humaines proches, comme la sociologie et la philosophie, ou familières aux formateurs de par leur cursus universitaire, comme la littérature, qu'en est-il de l'histoire, de la géographie ou du droit, voire des sciences dites « dures », telles la physique, la chimie, ou la géologie ? Il semble indispensable, avant de s'engager dans ce type de formation, de s'assurer d'une possible *collaboration entre didacticiens et spécialistes de ces disciplines*, selon le point de vue défendu par Pollet ou Parpette (Bordo, Goes, & Mangiante, 2016), qui permettrait la mise en lumière des caractéristiques discursives et épistémologiques de ces disciplines, et s'apparente aux dispositifs de type *tandem* mis en place au Canada depuis 2008 dans le cadre des politique d'immersion en contexte universitaire (Knoerr, Weinberg, & Gohard-Radenkovic, 2016). Le même type de problème est prévisible au moment de passer du niveau du doctorat à celui, relativement proche, du Master, et *a fortiori* pour un public du niveau de la licence.

Il nous semble enfin nécessaire de soulever la question du décalage de contenus entre le cursus universitaire, inscrit dans les sciences du langage et la didactique du FLE, suivi par la plupart des formateurs en didactique de l'écrit universitaire, et les compétences en socio-anthropologie et philosophie de la connaissance nécessaires à la mise en œuvre de cette didactique-passerelle.

[396] Nous nous appuyons ici sur notre propre expérience au CLA de Besançon où chaque année une trentaine de doctorants issus de trois ou quatre continents et de toutes les disciplines scientifiques de l'Université de Franche-Comté doivent être formés à l'écriture de la thèse.

C'est peut-être par l'inscription de ces disciplines, déjà contributoires à la didactique des langues, dans les cursus de formation initiale que passe une réponse.

L'ensemble de ces limites soulève des problématiques plus profondément liées à la structure et à l'organisation de l'institution universitaire française contemporaine. Il est apparu à plusieurs reprises, au cours de cette recherche, que certains des obstacles rencontrés par les étudiants internationaux pourraient concerner certains de leurs collègues locaux, ce qui entre en résonance avec l'adéquation de la formation doctorale aux besoins des étudiants, mais aussi avec le faible taux de réussite en licence enregistré depuis plusieurs années. Quelle peut être, dans ces conditions, la place de l'appropriation des littératies universitaires dans les compétences attendues des étudiants débutants ? Peut-on encore considérer l'écrit universitaire comme un allant de soi acquis une fois pour toute dans l'enseignement secondaire ? Dans un contexte de mutation, de massification et d'internationalisation, l'université sera-t-elle capable de se repenser et de repenser la place de l'appropriation de l'écrit, non seulement pour les étudiants internationaux, mais aussi pour leurs collègues issus du système éducatif français ne disposant pas des capitaux nécessaires à l'appropriation de ce savoir-faire qui conditionne l'ensemble des apprentissages et des réussites ? Une inflexion des politiques académiques, s'éloignant de la focalisation rationnelle sur ce qui devrait être et se fondant plus pragmatiquement sur ce qui est, nous semble constituer une piste dans ce sens.

Ce questionnement relatif aux politiques académiques ne peut se clore sans toucher à la problématique, centrale pour cette recherche, des écarts entre les postures épistémologiques des doctorants internationaux et celles de l'unité de recherche qui les accueille. Notre travail a visé à réduire ces écarts dans un processus d'acculturation. Nous reprenons pourtant à notre compte les doutes de Pennycook, évoqués *supra* p. 75 : faciliter la transmission des normes rédactionnelles, et, ajoutons-nous, des postures épistémologiques en circulation dans le contexte universitaire des pays du Nord, constitue, certes, une aide pour les étudiants internationaux. Cependant, ne contribue-t-on pas, ce faisant, à renforcer la domination scientifique de ces pays sur d'autres cultures académiques? Il est souhaitable que s'engage un dialogue, au sein des laboratoires de recherche, en vue de leur ouverture à d'autres épistémologies et d'autres pratiques d'écriture qui, nous semble-t-il, ne pourrait que les enrichir. Cela pourrait permettre la formation de docteurs pluri-ancrés, c'est-à-dire maîtrisant les postures et les conventions de recherche de la communauté scientifique d'accueil, mais aussi

conscients de la légitimité de leur culture académique d'origine, porteuse de ses spécificités, à échanger sur un pied d'égalité avec les pays du Nord.

Reprenant une dernière fois le parcours proposé par cette thèse, nous résumerons en quelques mots ce qui nous semble constituer son apport, composé d'un assemblage de travaux et de démarches dont nous ne revendiquons que la découpe et les coutures. L'apprentissage de la rédaction d'une thèse de doctorat pour un étudiant issu d'un autre système académique ne se réduit pas à l'appropriation de compétences linguistiques, mais représente pour nous un cheminement entre deux contextes universitaires composé d'un niveau discursif, lui-même sous-tendu par un niveau épistémologique. Ce point de vue s'appuie sur deux conceptions fondamentales : i) le rejet de l'universalité de l'activité scientifique, et donc de celle de l'écriture scientifique, et nous répétons, avec Balibar et Birnbaum (2017), que « l'universel exclut », et ii) et la nécessité de replacer les étudiants dans la globalité de leurs parcours et de leurs motivations afin de proposer une intervention didactique en adéquation avec leur projet. Cet ensemble de principes implique de renforcer le rôle des disciplines contributoires à la didactique des langues et des cultures, et ouvre le champ à des démarches s'éloignant de la disjonction cartésienne pour tendre à une approche des personnes, d'inspiration phénoménologique, dans leur complexité.

Ce travail, qui a donné à entendre la voix rarement entendue des doctorants venus d'ailleurs pour accomplir un projet donnant du sens à leur vie, ne peut s'achever sans que je rende hommage à leur détermination et à leur volonté. Parvenu au terme de cette thèse, je mesure en effet avec humilité l'Everest que représente le fait de la réaliser à la fois dans un autre contexte universitaire et dans une autre langue.

Références bibliographiques

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

Adam, J.-M. (2011a). *La linguistique textuelle* (3ème édition). Paris: Armand Colin.

Adam, J.-M. (2011b). *Les textes types et prototypes : Séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et genres de l'injonction-instruction*. Paris: Armand Colin.

Adam, J.-M. (2018). *Le paragraphe : Entre phrases et texte*. Paris: Armand Colin.

Albert, M.-C. (1983). *Pour la préparation des étudiants étrangers aux études universitaires en France. De la compétence de communication à la maîtrise de la langue comme moyen d'accès à la connaissance* (Vol. 1–2). Besançon: CLA.

Allouche, V., & Maurer, B. (2010). *L'écrit en FLE : Travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.

Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : Ethos et identité verbale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Anderson, P. (2003). De la langue originaire à la langue de l'autre. *Études de linguistique appliquée. Inconscient et langues étrangères*, *3* (131), 343-356.

Anquetil, M., & Molinié, M. (2008). L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : Penser et construire les acteurs sociaux. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, *Précis du plurilingusme et du pluriculturalisme*. Paris: Archives contemporaines.

Association nationale des enseignants de français langue étrangère, & Centre de linguistique appliquée. (1988). *La pensée scientifique et ses discours : Actes du colloque CLAB, Besançon, 29-30 janvier 1988* (T. Lebeaupin, Éd.). France: ANEFLE.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Thiron: ESF.

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, Éd.). Paris: Seuil.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Vrin.

Balibar, E., & Birnbaum, J. (2017, 11 février). Quand l'universel exclut. *Le Monde*. Consulté à l'adresse http://nouveau.europresse.com/Link/FCOMTET_1/news·20170211·LM·9086579

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (2e édition). Paris: Presses universitaires de France.

Barré-de Miniac, C. (Éd.). (1996). *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris: INRP.

Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., & Rispail, M. (Éds.). (2005). *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.

Barthes, R. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris: Seuil.

Bathaïe, A. (2012). *Boro jolo ! (Va en avant !) : Ethnologie des migrations afghanes en Iran et en Europe. (*Thèse de doctorat). Université de Paris 10.

Baude, O. (Éd.). (2006). *Corpus oraux. Guide des bonnes pratiques 2006.* Orléans: Presses Universitaires d'Orléans-CNRS Editions.

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., & Véronique, D. (Éds.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.

Beaud, M. (1998). *L'art de la thèse : Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire* (Nouv. éd.). Paris: La Découverte.

Benetti, L. (2010). « C'était l'hiver. Tout était blanc comme neige » ou les effets pervers du souci de conformité à certaines normes en français écrit. *In* O. Bertrand & I. Schaffner (Éds.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage.* (p. 227-239). Palaiseau: École Polytechnique.

Bennett, G. R. (2011). *A Staircase Model for Teaching Grammar for EAP Writing in the IEP: Freshman Composition and the Noun Phrase*. (Thèse de doctorat) University of Birmingham, Royaume-Uni.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.

Bérard, E. (1989). *Approche communicative en français langue étrangère : Essai de définition et analyses d'expériences*. (Thèse de doctorat). Université de Franche-Comté.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative .Théorie et pratiques*. Paris: CLE international.

Bernal, M. (1996). *Black Athena : Les racines afro-asiatiques de la civilisation classique. 1- L'invention de la Grèce antique, 1785-1985* (M. Menget & N. Genaille, Trad.). Paris: Presses Universitaires de France.

Bernard, M.-C. (2014). La « présentation de soi » : Cadre pour aborder l'analyse de récits de vie. *Interrogations. L'approche biographique*, (17). Consulté à l'adresse https://www.revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour

Berré, M., & Savatovsky, D. (2010). Présentation. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008)*, (*44)* 5-13.

Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris: Armand Colin.

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : Autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie, n° 120* (1), 29-57.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2005). *L'entretien*. Paris: Armand Colin.

Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. *In* P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures/ Approches contextualisées.* (p. 9-20). Paris: Archives contemporaines.

Blaser, C., & Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (dis)curso*, *13* (3), 543-568.

Boch, F., Laborde-Milaa, I., & Reuter, Y. (Éds.). (2004). *Pratiques n° 121-122. Les écrits universitaires.*

Bordo, W., Goes, J., & Mangiante, J.-M. (Éds.). (2016). *Le français sur objectif universitaire : Entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras: Artois presses université.

Borg, S., & Bérard, E. (Éds.). (2009). L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles. III° colloque international de l'association des directeurs des centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers (ADCUEFE) 15-16 juin 2007 CLA-Université de Franche-Comté. *Terres de FLE. Revue de didactique des langues et de l'ingénierie de la formation*, (2).

Borg, S., Nguyen, V. D., & Abdel Ghany, S. (Éds.). (2010). *Le français sur objectifs universitaires—Colloque Forum Héraclès et Université de Perpignan Via Domitia - 10 11 et 12 juin 2010*. Consulté à l'adresse https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sommaires_tomes1et2.pdf

Bouchard, R. (2010). Les étudiants étrangers face à une production écrite « extra-ordinaire » : Une thèse en français. *Le français dans le monde - Recherches et applications, Faire des études supérieures en langue française*, (47), 123-132.

Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *2* (2), 88-104. https://doi.org/10.3406/arss.1976.3454

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *30* (1), 3-6. https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (62-63), 69-72. https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317

Bourdieu, P. (1990). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte/ Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes, 14ème année*, (1-2), 1-10.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

Brereton, J. (1996). *The Origins of Composition Studies in the American College, 1875–1925*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Bulot, T., & Blanchet, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique : Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris: EAC.

Burke, P. (1995). *Le fortune del Cortegiano. Baldassarre Castiglione e i percorsi del Rinascimento europeo* (A. Merlino, Trad.). Rome: Donzelli.

Cadet, L., Goes, J., & Mangiante, J.-M. (2010). *Langue et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Francfort: Peter Lang.

Caffarella, R. S., & Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers : The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education, 1* (25), 39-52.

Carras, C., Gewirtz, O., & Tolas, J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Cassin, B. (Éd.). (2004). *Vocabulaire européen des philosophes : Dictionnaire des intraduisibles*. Paris: Le Robert : Seuil.

Castiglione, B. (1981) [1528]. *Il libro del Cortegiano* (7ème éd.). Milan: Garzanti.

Cavalla, C. (2010). Les écrits universitaires des étudiants étrangers : Quelles normes présenter? In O. Bertrand & I. Schaffner (Éds.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage.* (p. 203-214). Palaiseau: École Polytechnique.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : Convergences et différences entre deux approches. *Savoirs. Jacky Beillerot 1939-2004, 10* (1), 37-43.

Chevalier, J.-C., & Encrevé, P. (1984). La création de revues dans les années 60 : Matériaux pour l'histoire récente de la linguistique en France. *Langue française, Vers une histoire sociale de la linguistique* (63), 57-102.

Chevalier, J.-C., & Encrevé, P. (2006). *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva : Essai de dramaturgie épistémologique*. Lyon: ENS.

Chiss, J.-L., & Puech, C. (1987). *Fondations de la linguistique : Études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck.

Coffin, C. (2009). Incorporating and Evaluating Voices in a Film Studies Thesis. *Writing & Pedagogy,* (1), 163-193. https://doi.org/10.1558/wap.v1i2.163

Coffin, C., & Donohue, J. P. (2012). English for Academic Purposes : Contributions from systemic functional linguistics and Academic Literacies. *Journal of English for Academic Purposes*, *11*(1), 1-3. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.008

Coste, D. (Éd.). (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*. Paris: Hatier.

Cotentin-Rey, G. (1995). *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*. Paris: Clé international.

Coulon, A. (1990). *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*. (Thèse de doctorat). Université de Paris VIII.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica.

Cros, I. (2016). *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)* (Thèse de doctorat). Université Sorbonne Paris Cité.

Crystal, D., & Davy, D. (1969). *Investigating English Style*. Londres: Longman.

Cuko, K. (2014). *La classe d'accueil est- elle un lieu d'intégration par la langue et de construction du sentiment d'appartenance chez les élèves nouvellement arrivés ? Regards croisés des acteurs de ce dispositif dans plusieurs écoles du primaire à Montréal*. (Thèse de doctorat). Université de Fribourg (Suisse).

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques.* Paris: Hachette.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Association de didactique du français langue étrangère, Éd.). Paris: CLE international.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle édition revue et augmentée). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P., & Kahn, G. (Éds.). (1997). *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues : Actes du colloque organisé à l'Institut Stendhal-Grenoble 3 pour le centenaire du Comité de Patronage des Etudiants Etrangers 26-28 septembre 1996*. Saint-Cloud: École normale supérieure de Fontenay/Saint-Cloud.

Dabène, M., & Reuter, Y. (Eds). (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'Enseignement Supérieur*. *Lidil 17*. Presses Universitaires de Grenoble.

Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *In* M.-C. Pollet (Éd.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur: Presses Universitaires de Namur (19-35).

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.

Descartes, R. (1999) [1637]. *Discours de la méthode*. Paris: Hatier.

Diop, C. A. (1954). *Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre-égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*. Paris: Éditions africaines.

Djian, J.-M. (Éd.). (2009). *Vincennes, une aventure de la pensée critique.* Paris: Flammarion.

Doquet, C., & Lumbroso, O. (2013). *Analyses de l'écriture. Génétique textuelle et linguistique énonciative (Séminaire doctoral)*. Sorbonne nouvelle - École doctorale 268.

Dosse, F. (1992). *Histoire du structuralisme. Le chant du signe : 1945-1966* (Vol. 1). Paris: La Découverte.

Downs, D., & Wardle, E. (2007). Teaching about Writing, Righting Misconceptions : (Re)Envisioning "First-Year Composition" as "Introduction to Writing Studies". *College Composition and Communication*, *4* (58), 552-584.

Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Paris: Presses Universitaires de France.

Eckenschwiller, M. (1994). *L'écrit universitaire*. Paris: les Éditions d'Organisation.

Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, *28* (2), 122-128. https://doi.org/10.2307/356095

English Teaching Information Centre [ETIC] (Éd.). (1975). *English for Academic Study, With Special Reference to Science and Technology : Problems and Perspectives.* Londres: The British Council.

Espagne, M. (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris: Presses Universitaires de France.

Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel. *Revue Sciences/Lettres*, (1). https://doi.org/10.4000/rsl.219

Espagne, M. (2014). *L'ambre et le fossile : Transferts germano-russes dans les sciences humaines, XIXe-XXe siècle*. Paris: Armand Colin.

Eurin Balmet, S., & Heano de Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique : L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Vanves : Hachette FLE.

Eyebiyi, E. P., & Mazzella, S. (2014). Introduction : Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 7-24.

Favrat, S. (2017, septembre 23). *Comment favoriser la mobilité académique au niveau doctoral : Apports et limites du Français sur Objectifs Universitaires*. Présenté à Ecologie du français et diversité des langues, Kyoto, Japon.

Favrat, S. (2018). Appropriation des cultures académiques dans la mobilité internationale : Analyse des difficultés rencontrées par des doctorants internationaux de l'UFC de Besançon. *Journal of International Mobility*, (6), 135-151.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris: Gallimard.

Flottum, K., & Vold, E. (2010). L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique. *LIDIL*, *41*, 41-58.

Flowerdew, J. (2013). *Some thoughts on English for Research Publication Purposes(ERPP) and related issues*. (1/13). https://doi.org/10.1017/S026144812000523

Flowerdew, J., & Peacock, M. (Éds.). (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Fraenkel, B., & Mbodj, A. (2010). Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société, n° 133*(3), 7-7. https://doi.org/10.3917/ls.133.0007

Galisson, R. (1998). À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention. *Études de linguistique appliquée*, (109), 83-127.

Garnier, S., & Savage, A. D. (2011). *Rédiger un texte académique en français : Règles grammaticales, règles d'usage, exercices d'entraînement corrigés*. Paris: Ophrys.

Ginzburg, C. (1976). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500.* Turin: Einaudi.

Glaser, B., & Strauss, A. (2010). *La Découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.

Goastellec, G. (2014). Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe. Comprendre les transformations à l'œuvre. In G. Lameul & C. Loisy (Éds.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1-La présentation de soi.* Paris : Minuit.

Gohard-Radenkovic, A. (1995a). *Compétences culturelles de l'enseignant et de ses publics apprenant la langue à des fins universitaires et/ou professionnelles* (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

Gohard-Radenkovic, A. (1995b). *L'écrit, stratégies et pratiques*. Paris: Clé international.

Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne: Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. (2002). La culture universitaire comme culture en soi? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (36), 9-24.

Gohard-Radenkovic, A. (2007). Les expériences de mobilité des étudiants garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie ? Les conditions requises. *Synergies-Europe.*

Mobilités virtuelles, mobilités géographiques. ApprenTICEage tout au long de la vie. Problèmes, enjeux et perspectives, (2), 37-50.

Gohard-Radenkovic, A. (2013). L'émergence d'une pédagogie de l'immersion. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Working Papers* (*6)*, 185-194.

Gohard-Radenkovic, A. (2014). « Les mauvaises langues » : Au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire. *Heteroglossia*, (13), 1-22.

Gohard-Radenkovic, A. (2017). Contre-point. Quand la toute-mobilité peut devenir l'immobilisation des acteurs de la mobilité... Et quand sociétés d'accueil et de départ produisent du « brain waste ». *Journal of International Mobility*, (5), 157-176.

Gohard-Radenkovic, A., & Murphy-Lejeune, E. (2008). Introduction : Mobilités et parcours. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Éds.), *Précis du plurilinguisme et du multiculturalisme* (p. 129-136). Paris: Archives contemporaines.

Gohard-Radenkovic, A., & Rachédi, L. (Éds.). (2009). *Récits de vie, récits de langues et mobilités*. Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan.

Gohard-Radenkovic, A., & Veillette, J. (2015). Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilité et immobilité des acteurs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, *2* (8), 19-46.

Goody, J. (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage* (J. T. Bazin & A. T. Bensa, Trad.). Paris: Minuit.

Goody, J. (2006a). La place du livre dans le monde de l'écrit. *Pratiques. La littératie. Autour de Jack Goody.*, (131-132), 76-82.

Goody, J. (2006b). La technologie de l'intellect. *Pratiques. La littératie. Autour de Jack Goody.*, (131-132), 7-30.

Goody, J. (2006c). Les conséquences de la littératie. *Pratiques. La littératie. Autour de Jack Goody.*, (131-132), 31-68.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris: La Dispute.

Granger, G. G. (2013). Épistémologie. In *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Consulté à l'adresse http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/epistemologie/

Hall, E. T. (1966). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.

Härtel, M. (2007). *Erasmus ou la construction d'un espace culturel européen. IEUG Europa Studies*.

Consulté à l'adresse https://www.unige.ch/gsi/files/1414/0351/6359/HAERTEL.pdf

Hayes, J. R., & Flowers, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Greg & E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Heaton, J. B. (1975). *Studying in English : A practical approach to study skills in English as a second language*. Londres: Longman.

Hu, G., & Wang, G. (2014). Disciplinary and ethnolinguistic influences on citation in research articles. *Journal of English for Academic Purposes* (*14)*, 14-28.

Huddelston, R. N. (1971). *The Sentence in Written English : A Syntactic Study Based on an Analysis of Scientific Texts*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Humboldt, W. (1810). Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin. In L. Ferry, J.-P. Pesron, & A. Renaut (Éds.), & G. Coffin (Trad.), *Philosophies de l'Université – L'idéalisme allemand et la question de l'Université / textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*. Paris: Payot.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes : A learning-centred approach*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes : An advanced resource book*. Abingdon: Routledge.

Hyland, K., & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP : Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, *1* (1), 1-12. https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00002-4

Hyland, K., & Shaw, P. (Éds.). (2016). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Abingdon: Routledge.

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Credif/Hatier.

Jablonka, I. (2018). *En camping-car*. Paris: Seuil.

Jacob, F. (1970). *La logique du vivant. Une histoire de l'hérédité*. Paris: Gallimard.

Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Jouguet, P., & Berr, H. (1961). *L'impérialisme macédonien et l'hellénisation de l'Orient*. Paris: Albin Michel.

Kamler, B., & Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write : Pedagogies for supervision*. Londres: Routledge.

Kant, E. (1869) [1781]. *Critique de la raison pure.* (J. Barni, Trad.). Paris: Germer-Baillière.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language learning*, (16), 1-20.

Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

Keller-Gerber, A. (2015). *« Ces étudiants étrangers qui restent ou qui veulent rester » : Résonance de discours en circulation sur l'immigration dans les récits d'étrangers*

diplômés en Suisse, candidats à « l'établissement » (Thèse de doctorat). Université de Fribourg (Suisse), Université de Franche-Comté.

Keller-Gerber, A. (2016). *D'étudiant étranger à travailleur étranger hautement qualifié en Suisse*. Consulté à l'adresse https://www.peterlang.com/view/title/61796

Knoerr, H., & Weinberg, A. (Éds.). (2013). *L'immersion en français au niveau universitaire*. Consulté à l'adresse https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/1128

Knoerr, H., Weinberg, A., & Gohard-Radenkovic, A. (Éds.). (2016). *L'immersion française à l'université : Politiques et pédagogies.* Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Kocourek, R. (1982). *La Langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden: Brandstetter Verlag.

Kuhn, T. S. (1972) [1962]. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.

Kuteeva, M., & Mauranen, A. (2014). Writing for publication in multilingual contexts : An introduction to the special issue. *Journal of English for Academic Purposes* (*13)*, 1-4. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.11.002

Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris: Petite bibliothèque Payot.

Latour, B., & Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire : La production des faits scientifiques* (M. Biezunski, Trad.). Paris: La Découverte.

Lebeaupin, T., Le Ninan, C., & Schmitt, P.-H. (1990). Enseigner la cohérence à des scientifiques étrangers. *In* J.-C. Beacco & D. Lehmann (Éds.), *Publics spécifiques et communication spécialisée* (p. 142-150). Paris: Hachette.

Levi, P. (1958). *Se questo è un uomo. La tregua.* Turin: Einaudi.

Levi-Montalcini, R. (1998). *L'asso nella manica a brandelli*. Milan: Baldini & Castoldi.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris: Plon.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.

Lévy-Leblond, J.-M. (2006, 1er mai). La science est-elle universelle ? *Le Monde diplomatique n° 626*, p. 32.

Londei, D., & Santone, L. (Éds.). (2013). *Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture*. Berne: Peter Lang.

Lumbroso, O. (2010). Pour une didactique du prérédactionnel. *Genesis. Manuscrits – Recherche – Invention*, (30), 177-184. https://doi.org/10.4000/genesis.135

L'Université et la ville de Besançon. (1979). *Le français dans le monde, supplément n°5*, (145), I-VIII.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (Éds.). (2010). *Faire des études supérieures en langue française*. *Le Français dans le monde. Recherches et applications n° 47*. Paris: Clé international.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Mangiante, J.-M., & Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Maurer, B. (2017). De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept. *Travaux de didactique du Français Langue Etrangère*, (69). Consulté à l'adresse https://revue-tdfle.fr/revue-69-5/28-de-quoi-le-fls-est-il-le-nom-en-2017-petite-histoire-d-une-captation-de-concept

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : Compréhension, production en français langue étrangère*. Paris: CLE international.

Montredon, J., Calbris, G., Cesco, C., Dragoje, D., Holtzer, G., Lavenne, C., … Zask, G. (1976). *C'est le printemps : Ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère. 1, livre du professeur* (Centre de linguistique appliquée, Éd.). Paris: CLE international.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur : Un nouvel étranger*. Paris: Didier.

Olson, D. R. (1994). *L'univers de l'écrit : Comment la culture écrite donne forme à la pensée* (Y. Bonin, Trad.). Paris: Retz.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne: P. Lang.

Parpette, C., & Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Petitclerc, A. (2014). *Le postulat critique au cœur de l'analyse de discours* (Thèse de doctorat). Université de Franche-Comté.

Phelps, L. W. (1996). Composition Studies. In T. Enos (Éd.), *Encyclopedia of Rhetoric and Composition* (Garland, p. 123-134). New York.

Pinto, L. (2011). « Neutralité axiologique », science et engagement. Une lettre de Pierre Bourdieu. *Savoir/Agir*, *16*(2), 109-113. https://doi.org/10.3917/sava.016.0109

Platon. (1948) [IVe s.av. J.-C.]. *La République* (Vol. 1–2; É. Chambry, Trad.). Paris: Les Belles Lettres.

Pohriel, S. (2004). Les introducteurs de cadre thématique. *Cahiers de lexicologie, 2* (85), 9-45.

Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck Université.

Pollet, M.-C. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur.* Namur: Presses Universitaires de Namur.

Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : Approches théoriques et pratiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Pollet, M.-C. (2019). *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : Réflexions et propositions didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Popper, K. R. (1999). *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance* (T. E. Hansen, Éd.; C. Bonnet, Trad.). Paris: Hermann : diff. Seuil.

Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*, (23), 6-17.

Porcher, L. (1987). *Champs de signes : États de la diffusion du français langue étrangère*. Paris: Didier/CREDIF.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: CNDP : Hachette éducation.

Pothier, M. (2001). Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique. *Études de linguistique appliquée, 3-4* (123-124), 385-392.

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

Reuter, Y. (2003). La littératie. Perspectives pour la didactique. *LIDIL* (27), 11-23.

Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, (121-122), 9-27.

Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques. La littératie. Autour de Jack Goody.*, (131-132), 131-154. https://doi.org/10.3406/prati.2006.2124

Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, (153-154), 161-176.

Richterich, R. (1979). L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique. *Le français dans le monde*, (149), 54-58.

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissages.* Paris: Hachette.

Ritter, J. (1989). Chacun sa vérité : Les mathématiques en Égypte et en Mésopotamie. *In* M. Serres (Éd.), *Éléments d'histoire des sciences* (p. 39-61). Paris: Bordas.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, (Numéro spécial), 5-24.

Russell, D. R. (1994). American Origins of the Writing-across-the-Curriculum Movement. In C. Bazerman & D. R. Russell (Éds.), *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (p. 3-22). Mahwah, NJ: Hermagoras Press.

Salvan, M. (2012). Le journal de bord et la construction d'une enquête de terrain. La prise de notes dans l'observation participante d'un groupe de voyageurs roumains en autocar. In A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot, & P. Stalder (Éds.), *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif* (p. 149-166). Consulté à l'adresse https://www.peterlang.com/view/product/45343

Santone, L. (Éd.). (2016). *Il dono come paradigma linguistico-culturale. MediAzioni 20*. Consulté à l'adresse http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-20-specialissue.html

Sarfati, G.-E. (2020). *Linguistique. Initiation aux grandes théories*. Paris: Armand Colin.

Saussure (de), F. (1971). *Cours de linguistique générale* (C. Bally & A. Sechehaye, Éds.). Paris: Payot.

Schnedecker, C. (2002). *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*. Bruxelles: De Boeck Université.

Sheils, M. (1975, 8 décembre). Why Johnny can't Write. *Newsweek*, p. 58.

Spaëth, V. (1997). *La formation du français langue étrangère : Le paradigme africain et ses enjeux, de la colonisation (1880-1900) aux indépendances (depuis 1960)* (Thèse de doctorat). Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

Spaëth, V. (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère : L'enjeu africain*. Paris: CIRELFA-Agence de la francophonie : diff. Didier érudition.

Spaëth, V. (2010). Les institutions de diffusion du français et l'EPPFE en 1920 : L'universalité du français en question. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (44), 41-53.

Spaëth, V. (2015). Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES du Capes de Lettres modernes. *Le français aujourd'hui* (189), 103-116.

Spaëth, V. (2016). Le français langue de scolarisation et d'enseignement : Contribution à une histoire connectée en didactique des langues. In M. Bento, S. Babault, & V. Spaëth (Éds.), *Tensions en didactique des langues : Entre enjeu global et enjeux locaux.* Berne-Bruxelles: Peter Lang.

Spaëth, V. (2019). Didactique des langues : Une histoire transnationale entre universalité et relativité. Note épistémologique sur la mondialisation et la contextualisation. In C. Chaplier & A.-M. O'Connell (Éds.), *Epistémologie à usage didactique-Langues de spécialité (secteur Lansad)* (p. 140-165). Paris: L'Harmattan.

Spaëth, V., & Narcy-Combe, J.-P. (2014). French. In C. Fäcke (Éd.), *Manual of language acquisition* (p. 371-389). Berlin: De Gruyter.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2001). EAP-related linguistic research : An intellectual history. *In* J. Flowerdew & M. Peacock (Éds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (p. 42-54). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Thaiss, C. (2001). Theory in WAC: Where Have We Been ? Where Are We Going? In S. Mc Leod, E. Miraglia, M. Soven, & C. Thaiss (Éds.), *Wac for the New Millennium : Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum-Programs* (p. 299-325). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. In OCDE (Éd.), *Policies for Higher Education* (p. 51-101). Paris: OCDE.

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage : Étude systématique.* Paris: Nourry.

Vygotski, L. S. (1937). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Paris: Éditions sociales.

Weber, M. (1917). *Le savant et le politique* (J. Freund, Trad.). Paris: Union générale d'éditions.

Weber, M. (2005) [1917]. *La science, profession et vocation* (I. Kalinowski, Trad.). Marseille: Agone.

Weisser, M. (2010). Matrice disciplinaire et représentation de l'autre. In Koukoutsaki-Monnier (Éd.), *Représentations du transfrontalier* (p. 177-188). Nancy: Presses Universitaires de Nancy- Série Actes12.2011.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality : Selected writings*. Cambridge MA: MIT Press.

Wingate, U. (2012). Using Academic Literacies and genre-based models for Academics writing instruction : A « literacy » journey. *Journal of English for Academic Purposes*, (11), 26-37. https://doi.org/10.1016/jeap.2011.11.006

Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck Université.

Winkin, Y. (1997). L'observation participante est-elle un leurre ? *Communication et organisation*, (12). https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1983

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Zarate, G. (2005). L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel. *In* O. Bertrand (Éd.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques.* Palaiseau: École Polytechnique.

Usuels, référentiels, textes officiels

Ambassade de France en Chine. (2017). *Fiche Curie. République populaire de Chine*. Consulté à l'adresse https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/fiche_curie_2017_l_enseignement_superieur_chinois.pdf

Campus France. (2011). *La promotion internationale des études doctorales en France* (Nº 28). Consulté à l'adresse http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_28_fr.pdf

Chatelard, G. (2005). Un système en reconfiguration. L'émigration des Irakiens de la guerre du Golfe à la guerre d'Irak (1990-2003). In *Mondes en mouvements. Migrants et migrations au Moyen-Orient au tournant du XXième siècle* (p. 113-155). Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00338352

Conseil de l'Union Européenne. (1999) *Déclaration de Bologne*. Consulté à l'adresse : https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbologne.pdf

Defay, A. (2016). *Géopolitique du Proche-Orient*. Presses Universitaires de France.

Dubois *et al*., J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, France: Larousse.

École doctorale LECLA. (2017). *ED 592 LECLA Bilan 2016-17*. Consulté à l'adresse : http://www.adum.fr/as/ed/page.pl?site=lecla&page=presentation

ELLIADD. (2016). *Indicateurs 2016* (p. 115). Consulté à l'adresse: http://www-old.univ-fcomte.fr/download/elliadd/document/commun/2016_livret_elliadd.pdf

Fabre, J., & Tomasini, M. (2006). Les étudiants étrangers en France et français à l'étranger. *In* INSEE (Éd.), *Données sociales. La société française* (p. 109-116). Paris: Institut national de la statistique et des études économiques.

Garnier, E. (2016). *Évaluation du HCERES sur l'unité : Édition, Langages, Littératures, Informatique, Arts, Didactiques, Discours ELLIADD-Campagne d'évaluation 2015-2016 (Vague B)*. Consulté à l'adresse : https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/depot-evaluations/B2017-EV-0251215K-S2PUR170012201-015216-RF.pdf

INSEE. (2017). *Tableaux de l'économie française* (Nº TEF 2017 102; p. 100-101). Paris.

Knittel, F., & Castets-Fontaine, B. (2015). *Le système scolaire en France du XIXe siècle à nos jours*. Paris: Ellipses.

Kubié, R., Basaille, J.-P., & Cesco, C. (1993). *Allons à l'Université : Français pour étudiants étrangers. Préparation au diplôme approfondi de langue française DALF* (CNED; CLA, Éd.).

Li, Y. (2011). Transformation des marchés du travail et dynamiques de l'immigration étudiante chinoise en France. In L. Jacquot, J.-P. Higelé, H. Lhotel, & C. Nosbonne (Éds.), *Formes et structures du salariat : Crise, mutation, devenir. De la construction sociale du rapport salarial.* (Vol. 1, p. 271-283). Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02024762

Martel, A. (2016). *La Libye, des Ottomans à Da'ech 1835-2016*. Consulté à l'adresse http://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=51900

Ministère de l'Éducation ; direction des collèges ; direction des lycées. (1978). *Français, latin, grec*. INSPE Besançon, fonds patrimonial.

Ministère de l'Éducation nationale. *Programmes et instructions à l'école élémentaire*. R.L.R. : 514-4 ; 514-5 § (1985).

Ministère de l'Éducation nationale. *Programmes pour chaque cycle de l'école primaire*. RLR 514-4 § (1995).

Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. (1998). Programmes des classes de troisième des collèges. *B.O. Hors-série*, (10).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1996). Programme du cycle d'adaptation : Classe de 6e. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (25). INSPE Besançon, fonds patrimonial.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1997). Cycle central des collèges. *B.O. Hors-série*, (1). INSPE Besançon, fonds patrimonial.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2003). Programme de philosophie en classe terminale des séries générales. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (25). Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Programmes pour les cycles 2-3-4. *Bulletin officiel spécial*, (11). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche. (2016) *Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat*. Pub. L. No. MENS1611139A.

Ministère de l'Éducation nationale-Direction de l'enseignement scolaire. (2001). *Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*. Paris: CNDP. ESPE Besançon, fonds patrimonial.

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2016). *Parcours et réussite aux diplômes universitaires : Les indicateurs de la session 2015* [Note Flash n°15]. Consulté à l'adresse http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid109439/parcours-et-reussite-aux-diplomes-universitaires-les-indicateurs-de-la-session-2015.html

Ministère de l'Europe et des affaires étrangères-Ambassade de France en Egypte-Institut français d'Egypte. (2017). *Fiche Égypte*. Consulté à l'adresse https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/2017_08_08_fiche_curie_egypte_es_cle0ca97b.pdf

Ministère des affaires étrangères et du développement international - Ambassade de France au Pérou. (2014). *Fiche Pérou*. Consulté à l'adresse https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/_PEROU_fiche_Curie___31_octobre2014-verifiee_LM__rev_scac_311014_vl__cle882e23.pdf

Ministère des affaires étrangères et du développement international-Ambassade de France en Irak. (2014). *Fiche Irak*. Consulté à l'adresse https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/IRAK_fiche_Curie_3_novembre_2014__cle8f24ef.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. , Pub. L. No. Decreto Ministeriale 254 del 16 novembre 2012 in Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.

Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand Colin.

OCDE, & Statistique Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information.* Consulté à l'adresse http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf

Picard, E. (1991). L'Iraq de Saddam Hussein : De l'ambition modernisatrice à la logique sécuritaire. *Revue du monde musulman et de la Méditerranée. Crise du Golfe, la « logique » des chercheurs.*, (62), 42-45.

Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du xixe siècle. *Histoire de l'éducation*, (89), 95-120. https://doi.org/10.4000/histoire-education.844

Pumain, D., & Dardel, F. (2014). *L'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. Rapport à Mme la Ministre de l'Enseignement supérieur de la Recherche*. Consulté à l'adresse https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/98/8/Rapport_Pumain_Dardel_295988.pdf

Villasante Cervello, M. (2016). *Violence politique au Pérou 1980-2000. Sentier lumineux contre l'État et la société. Essai d'anthropologie politique de la violence*. Consulté à l'adresse http://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=50610&razSqlClone=1

Index des notions

A

aberration(s) discursive(s) · 355, 356, 360, 402, 406, 412
Academic Literacies · 64, 66, 75, 76, 96
acculturation · 17, 75, 158, 162, 265, 281, 283, 290, 292, 323, 327, 331, 334, 336, 339, 370, 375, 377, 383, 406, 410
affiliation · 12, 121, 122, 123, 143, 207, 278, 403, 411
analyse de/du/des discours · 18, 49, 53, 57, 94, 164, 167, 168, 170, 205, 206, 215, 216, 219, 243, 248, 249, 303, 304, 308, 309, 313, 346, 347, 381, 425
anthropologie · 35, 39, 94, 97, 108, 109, 113, 114, 115, 133, 201, 204, 216, 230, 238, 256, 295, 420, 424, 427
  anthropologie de la communication · 94, 110, 113, 201, 204
attendu (vs demandé) · 121, 151
  attendus académiques/de la communauté scientifique · 12, 150, 151, 165, 205, 292, 317, 340, 369, 371
  attendus épistémologiques · 368, 425
  attendus scripturaux · 178, 179, 215
autonomie · 12, 44, 57, 122, 207, 244, 281, 401, 427
axiologique (positionnement, prudence, neutralité) · 109, 122, 209, 210, 361, 368, 369, 370, 371, 395, 403, 426

B

bifurcation · 126, 261, 269, 271, 281, 282, 306, 321, 339

C

capital :
  capital culturel · 28, 41, 70, 116, 117, 118, 119, 272, 278, 279, 281, 282, 283, 294, 298, 300, 310, 311, 324, 325, 332, 342, 401, 426
  capital d'expérience · 127, 323, 338, 426
  capital de mobilité · 158, 267, 272, 280, 294, 296, 310
  capital linguistique/plurilingue et pluriculturel · 119, 127, 267, ·268, 323, 410
  capital social · 41, 117, 279, 295, 296, 310, 324, 335, 338, 341, 401, 421, 426
Centre de linguistique appliquée (CLA) · 11, 33, 41, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 154, 155, 159, 161, 267, 268, 274, 279, 287, 292, 296, 301, 306, 313, 335, 336, 423, 427
compétences :
  compétences langagières · 15, 80, 423
  compétences rédactionnelles/scripturales 69,· 84, 180, 184, 213, 356, 427
conventions :
  conventions d'écriture/scripturales · 18, 88, 162, 177, 190, 197, 337, 352, 399
  conventions formelles/de présentation · 348, 397, 399, 411, 412
culture(s) :
  culture(s) académique(s)/universitaire(s) · 97, 127, 144, 203, 212, 264, 277, 281, 298, 300, 410
  culture(s) éducative(s)/d'enseignement · 144, 212, 285, 290, 291, 299, 300, 306, 309, 312, 338, 403, 406, 407, 410
  culture(s) de recherche · 15, 137, 201, 222, 417

D

didactique :
didactique de l'écrit universitaire · 17, 61, 62, 64, 66, 97, 98, 143, 423, 424, 427
didactique de la langue de spécialité/professionnelle · 78, 79, 84
didactique des discours · 95, 96, 98
didactique des langues · 12, 13, 32, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 56, 94, 108, 109, 110, 124, 126, 135, 136, 141, 164, 219, 391, 403, 413, 417, 423, 428, 429
didactique des langues et des cultures · 12, 13, 43, 44, 56, 108, 109, 135, 141, 219, 423, 429
didactique des littératies universitaires · 94, 96, 98
didactique du FLE · 43, 44, 80, 123, 141, 279, 313, 427
didactique-passerelle · 410, 426, 427
difficultés (rédaction, recherche) · 16, 17, 18, 25, 96, 97, 98, 104, 120, 122, 129, 157, 158, 212, 229, 268, 303, 347, 363, 367, 392, 403, 405, 426
discours (voir aussi analyse/didactique des discours) :
discours enculturé · 17, 83, 97, 129
discours scientifique(s) · 74, 95, 102, 128, 129, 133, 145, 203, 213, 265, 273, 284, 362, 363, 413
discours universitaire(s) · 25, 56, 89, 94, 95, 96, 122, 128, 189

E

École Doctorale 38 LETS · 30, 153, 155
École Doctorale 592 LECLA · 29, 30, 31, 49, 201
écriture :
écriture académique/universitaire · 11, 14, 17, 69, 71, 74, 84, 162, 179, 234, 352, 398, 399, 402, 406
écriture de recherche en formation/doctorale · 14, 78, 98, 104, 140, 149, 199, 363, 384, 424, 234
ELLIADD (Laboratoire) · 16, 18, 30, 49, 57, 165, 201, 215, 267, 279, 296, 314, 329, 346, 361, 397, 423, 425
empirico-inductif/ve (démarche, raisonnement) · 247, 248, 254, 361, 381
English for Academic Purposes (EAP) · 64, 66, 72, 73, 74, 75, 82
English for Specific Purposes (ESP) · 73, 74, 79, 80, 81, 82
énonciation · 87, 94, 108, 136, 138, 145, 157, 184, 187, 189, 190, 192, 194, 206, 229, 241, 365, 366, 383, 407, 418
épistémologie · 67, 71, 72, 83, 88, 94, 104, 130, 132, 134, 167, 169, 186, 215, 216, 256, 321, 367, 415, 417
cheminement épistémologique · 361, 377, 383, 415
écart épistémologique · 265, 383
espace épistémologique · 129, 137, 140, 201, 213, 216, 254, 281, 346, 395, 417
fondements épistémologiques · 33, 36, 42, 75, 129, 138, 375
postures épistémologiques · 17, 83, 96, 103, 150, 166, 167, 172, 202, 213, 215, 221, 267, 284, 291, 340, 361, 377, 383, 387, 395, 396, 407, 425, 426
éthos · 99, 122, 199, 215, 217, 224, 225, 277, 283, 284, 307, 311, 339, 341, 396, 397, 401
ethos de chercheur · 223, 257, 325, 348, 352, 358, 360, 395, 397, 407, 409, 425
études doctorales · 28, 30, 31, 116, 118, 143, 149, 167, 268, 277, 282, 283, 284, 298, 300, 312, 317, 320, 328, 334, 342

étudiants :
étudiants allophones · 12, 81, 83, 86, 155
étudiants étrangers/internationaux · 11, 12, 13, 15, 16, 24, 26, 27, 34, 51, 63, 72, 120, 127, 128, 140, 179, 298, 299, 331, 335, 428

F

Faculté des Lettres de Besançon · 11, 46, 49, 50, 54, 55, 423
Français sur objectifs spécifiques (FOS) · 12, 79, 80, 81, 82, 83
Français sur objectifs universitaires (FOU) · 12, 81, 82, 83

H

hypothético-déductif/ve (démarche, raisonnement) · 135, 147, 247, 252, 361, 382

I

impensé · 94, 191, 382

L

langue seconde · 62, 63, 64, 142, 211, 266
linguistique textuelle · 87, 94, 170, 388
littératie · 12, 69, 70, 76, 110, 112, 113, 122, 144, 149, 170, 177, 183, 196, 208, 213, 265, 292, 296, 297, 333, 405, 406
littératie de recherche · 284, 305, 323
littératie disciplinaire · 414
littératie doctorale · 18, 162, 182, 199, 214, 228, 233, 257, 305, 327, 338, 340, 343, 347, 360, 395, 411, 425, 426
littératie professionnelle · 323
littératie scolaire · 18, 179, 333
littératies universitaires · 17, 83, 86, 88, 89, 94, 96, 97, 98, 104, 212, 331, 428

M

matrices :
matrices disciplinaires · 128
matrices discursives · 83, 144, 167, 172, 215, 284
matrices rhétoriques · 120, 185, 199, 234, 338, 360, 379, 387, 390, 395, 425
matrices scripturales · 177, 179, 225, 340
métier d'étudiant · 11, 82, 121, 122, 403, 411
métier de doctorant · 123, 260
mobilité · 17, 26, 61, 62, 78, 138, 139, 158, 205, 260, 262, 272, 280, 281, 282, 294, 296, 297, 310, 316, 324, 336, 338, 342, 422, 423, 426
acteurs et co-acteurs de la mobilité · 125, 128, 166, 276
mobilité académique · 12, 13, 18, 124, 126, 127, 179, 259, 267, 271, 276, 312, 317, 323, 331
mobilité longue · 142, 153, 309

N

normes :
normes citationnelles · 213, 360
normes communicatives · 145, 188, 189, 217, 235, 242, 283, 327, 409
normes linguistiques · 145, 188, 193
normes organisationnelles · 145, 189, 190, 217, 223, 284, 340, 343, 350, 379, 399, 402
normes stylistiques · 145, 190, 193, 217, 292, 338, 347, 425

P

parcours :
parcours de formation/scolaire · 63, 150, 182, 186, 264, 311
parcours de vie · 17, 125, 148, 158, 159, 260, 264,
297, 300, 316, 339, 341, 345, 368, 410, 420, 425
poéticité · 208, 211, 234, 400, 406

pratiques :
pratiques citationnelles · 98, 100, 101, 235, 238, 359
pratiques culturelles · 89, 223
pratiques d'écriture/rédactionnelles · 17, 104, 144, 292, 333, 343, 360, 395, 400, 402, 414
pratiques de recherches ·15, 134, 200, 223, 252, 292, 321, 383, 424

S

scripteur-expert · 242, 357, 359, 407
sélection (universitaire ou scolaire) · 12, 24, 31, 61, 116, 117, 118, 120, 127, 268, 298, 303, 311, 317, 325, 332, 334, 339, 341, 401
situé(e) [opp. à universel(le)] · 15, 64, 71, 74, 76, 77, 97, 128, 129, 138, 144, 177, 205, 265, 411, 415, 421, 423
stratégies :
stratégies d'adaptation · 30, 125, 272, 281, 298, 306, 308, 309, 321, 337, 406, 412, 426
stratégies d'ajustement · 292
stratégies d'écriture · 388
stratégies de bifurcation/réorientation · 126, 282, 293, 294, 306, 320, 336, 339
stratégies de médiation/négociation 125, 283, 294, 307, 335

T

transfert · 69, 81, 94, 120, 138, 139, 149, 171, 213, 300, 321, 377
transfert culturel · 139

U

universel(le) · 69, 128, 132, 138, 191, 207, 374, 411, 415, 420, 421, 423, 429

Index des auteurs

A

Abdel Ghany, Shaaban · 13, 433
Adam, Jean-Michel · 52, 94, 171, 189, 190, 235, 242, 351, 431
Albert, Marie-Claude · 56, 431
Allouche, Victor · 145, 152, 164, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 350, 352, 431
Amossy, Ruth · 225, 287, 431
Anderson, Patrick · 53, 137, 431
Anquetil, Mathilde · 32, 124, 126, 431
Astolfi, Jean-Pierre · 394, 431
Austin, John · 233, 431

B

Bachelard, Gaston · 11, 12, 133, 169, 186, 417, 431
Balibar, Etienne · 138, 429, 431
Bardin, Laurence · 169, 431
Barnett, Bruce · 13, 434
Barré-de Miniac, Christiane · 84, 431, 432
Barthes, Roland · 38, 39, 51, 208, 382, 432
Bathaïe, Azita · 271, 280, 432
Baude, Olivier · 161, 432
Beacco, Jean-Claude · 14, 52, 432, 440
Beaud, Michel · 152, 163, 188, 189, 190, 219, 223, 432
Benetti, Laurence · 352, 432
Bennett, Gena · 62, 63, 432
Benveniste, Emile · 37, 94, 108, 157, 170, 203, 432
Bérard, Evelyne · 5, 13, 52, 53, 432, 433
Bernal, Martin · 140, 432
Bernard, Marie-Claude · 38, 50, 287, 432
Berré, Michel · 34, 432
Bertaux, Daniel · 158, 159, 160, 432
Bidart, Claire · 125, 126, 432
Birnbaum, Jean · 138, 429, 431
Blanchet, Alain · 157, 345
Blanchet, Philippe · 135, 136, 148, 219, 247, 248, 382, 383, 417, 433, 434
Blaser, Christiane · 84, 94, 433
Boch, Françoise · 84, 85, 86, 87, 89, 94, 98, 100, 229, 235, 365, 366, 433
Bordo, Widiane · 427, 433
Borg, Serge · 13, 433
Bouchard, Robert · 13, 30, 98, 99, 103, 122, 123, 164, 207, 225, 347, 363, 433
Bourdieu, Pierre · 12, 17, 24, 43, 61, 99, 116, 117, 118, 119, 120, 139, 140, 144, 186, 190, 191, 209, 224, 225, 316, 398, 433, 434, 441
Brereton, John · 67, 68, 69, 434
Brissaud, Catherine · 84, 432
Bulot, Thierry · 434

C

Cadet, Lucile · 82, 434
Caffarella, Rosemary · 13, 434
Carras, Catherine · 82, 434
Cassin, Barbara · 140, 391, 434
Castiglione, Baldassar · 191, 434
Cavalla, Cristelle · 145, 434
Cesco, Claire · 55, 441, 446
Charlot, Bernard · 94, 144, 434
Chevalier, Jean-Claude · 36, 37, 38, 39, 42, 46, 51, 363, 393, 434
Chiss, Jean-Louis · 14, 36, 432, 434
Cicurel, Francine · 14, 432
Coffin, Caroline · 64, 76, 101, 102, 238, 434, 435, 439
Coste, Daniel · 40, 51, 435
Coulon, Alain · 12, 24, 82, 120, 121, 122, 123, 143, 151, 278, 411, 435
Cros, Isabelle · 40, 435
Crystal, David · 73, 435
Cuko, Kostanca · 124, 125, 128, 435

Cuq, Jean-Pierre · 43, 45, 53, 141, 142, 435

D

Dabène, Michel · 84, 435
Davy, Derek · 73, 435
Delcambre, Isabelle · 76, 112, 150, 435
Demazière, Didier · 125, 435
Descartes, René · 131, 133, 134, 417, 435
Diop, Cheikh A. · 140, 436
Donohue, James · 76, 435
Doquet, Claire · 345, 436
Dosse, François · 36, 37, 38, 46, 51, 436
Downs, Douglas · 69, 70, 436
Dubar, Claude · 125, 435
Durkheim, Emile · 116, 119, 295, 436

E

Eckenschwiller, Michèle · 152, 163, 188, 189, 190, 436
Emig, Janet · 71, 436
Encrevé, Pierre · 36, 37, 38, 39, 42, 46, 51, 434
Espagne, Michel · 139, 140, 436
Eurin Balmet, Simone · 15, 86, 436
Eyebiyi, Elieth · 271, 436

F

Favrat, Sébastien · 13, 155, 165, 285, 351, 366, 371, 436
Favret-Saada, Jeanne · 111, 115, 256, 437
Flottum, Kerstin · 133, 437
Flowerdew, John · 72, 73, 94, 437, 444
Flowers, Linda · 70, 438
Foucault, Michel · 39, 177, 199, 437
Fraenkel, Béatrice · 84, 437

G

Galisson, Robert · 43, 56, 437
Garnier, Sylvie · 15, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 152, 164, 193, 194, 196, 279, 437, 445
Gewirtz, Océane · 82, 434
Ginzburg, Carlo · 374, 437
Glaser, Barney · 148, 437
Goastellec, Gaële · 24, 61, 437
Goes, Jan · 82, 427, 433, 434
Goffman, Erving · 118, 166, 299, 437
Gohard-Radenkovic, Aline · 5, 12, 16, 17, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 124, 125, 126, 127, 128, 144, 152, 164, 165, 193, 194, 195, 223, 261, 280, 295, 297, 320, 401, 410, 427, 437, 438, 440, 443
Goody, Jack · 90, 109, 110, 111, 112, 438, 442
Gotman, Anne · 157, 345, 433
Gruca, Isabelle · 45, 141, 142, 435

H

Hall, Edward · 127, 420, 438
Hamp-Lyons, Liz · 32, 72, 84, 439
Härtel, Mélissa · 27, 438
Hayes, John · 70, 438
Heano de Legge, Martine · 15, 86, 436
Heaton, John · 73, 439
Hu, Guangwei · 101, 102, 103, 240, 439
Huddelston, Rodney · 73, 439
Humboldt, Wilhelm von · 15, 35, 67, 132, 238, 241, 242, 439
Hutchinson, Tom · 73, 80, 439
Hyland, Ken · 32, 72, 84, 439
Hymes, Dell · 114, 239, 439

J

Jablonka, Ivan · 259, 439
Jacob, François · 222, 439
Jordan, R. R. · 66, 72, 74, 439

K

Kamler, Barbara · 13, 439
Kant, Emmanuel · 131, 132, 417, 439
Kaplan, Robert · 88, 146, 439
Kaufmann, Jean-Claude · 157, 158, 439
Keller-Gerber, Alessandra · 124, 125, 126, 137, 162, 168, 208, 342, 365, 439, 440
Knoerr, Hélène · 410, 427, 440
Kocourek, Rostislav · 86, 440
Kuhn, Thomas · 128, 129, 133, 440
Kuteeva, Maria · 94, 440

L

Laborde-Milaa, Isabelle · 84, 94, 433
Laplantine, François · 94, 137, 191, 440
Latour, Bruno · 74, 440
Le Ninan, Claude · 56, 440
Lebeaupin, Thierry · 56, 431, 440
Levi, Primo · 118, 284, 440
Levi-Montalcini, Rita · 284, 440
Lévi-Strauss, Claude · 39, 186, 228, 440
Lévy-Leblond, Jean-Marc · 138, 440
Londei, Danielle · 224, 440
Lumbroso, Olivier · 345, 436, 440

M

Mangiante, Jean-Marc · 12, 13, 15, 80, 81, 82, 83, 96, 427, 433, 434, 441
Mauranen, Anna · 94, 440
Maurer, Bruno · 142, 145, 152, 164, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 350, 352, 398, 431, 441
Mauss, Marcel · 149, 295, 441
Mazzella, Sylvie · 271, 436
Mbodj, Aïssatou · 84, 437
Moirand, Sophie · 52, 84, 441
Molinié, Muriel · 126, 431
Montredon, Jacques · 52, 53, 441
Morin, Edgar · 131, 134, 136, 194, 441
Mourlhon-Dallies, Florence · 79, 81, 82, 441
Murphy-Lejeune, Elisabeth · 124, 125, 126, 127, 261, 280, 438, 441

N

Narcy-Combe, Jean-Paul · 141, 444
Nguyen, Van Dung · 13, 433

O

Olson, David · 111, 146, 199, 230, 441

P

Papatsiba, Vassiliki · 124, 126, 441
Parpette, Chantal · 12, 13, 15, 80, 81, 82, 83, 96, 427, 441
Passeron, Jean-Claude · 12, 24, 61, 116, 117, 118, 119, 120, 190, 191, 224, 398, 433, 434
Petitclerc, Adèle · 75, 441
Phelps, Louise · 69, 70, 441
Pinto, Louis · 209, 441
Platon · 130, 417, 442
Pohriel, Sylvie · 360, 442
Pollet, Marie-Christine · 13, 84, 89, 94, 95, 96, 98, 212, 414, 427, 433, 435, 442
Popper, Karl · 133, 442
Porcher, Louis · 40, 41, 43, 44, 46, 79, 141, 186, 279, 442
Pothier, Maguy · 107, 442
Puech, Christian · 36, 434

R

Rachédi, Lilyane · 126, 438
Raviez, François · 82, 441
Reuter, Yves · 13, 14, 25, 84, 87, 94, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 113, 161, 363, 433, 435, 442
Richterich, René · 81, 178, 442

Rispail, Marielle · 84, 432
Ritter, James · 321, 443
Romainville, Marc · 12, 24, 63, 121, 151, 443
Russell, David · 68, 69, 70, 71, 72, 443

S

Salvan, Monica · 124, 443
Santone, Laura · 224, 295, 440, 443
Sarfati, Georges-Elia · 35, 94, 170, 239, 443
Saussure, Ferdinand de · 35, 37, 108, 334, 375, 443
Savage, Alan · 15, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 110, 152, 164, 193, 194, 196, 437
Savatovsky, Dan · 34, 432
Schmitt, Paul-Henri · 56, 440
Schnedecker, Catherine · 12, 85, 86, 87, 93, 152, 163, 179, 189, 190, 412, 443
Shaw, Philip · 72, 439
Sheils, Merill · 70, 443
Spaëth, Valérie · 5, 12, 14, 33, 34, 35, 42, 44, 63, 141, 143, 165, 391, 443, 444
Stauber, Julie · 82, 441
Strauss, Anselm · 148
Street, Brian · 90, 444
Swales, John · 72, 74, 75, 444

T

Thaiss, Christopher · 71, 72, 444
Thomson, Pat · 13, 439
Tolas, Jacqueline · 82, 434
Trow, Martin · 24, 61, 444

V

Van Gennep, Arnold · 401, 444
Veillette, Josiane · 297, 438
Véronique, Daniel · 14, 432
Vold, Eva · 32, 98, 99, 133, 148, 437
Vygotski, Lev · 71, 109, 213, 444

W

Wang, Guihua · 101, 102, 103, 240, 439
Wardle, Elisabeth · 69, 70, 436
Waters, Alan · 73, 80, 439
Weber, Max · 99, 209, 444
Weinberg, Alysse · 410, 427, 440
Weisser, Marc · 128, 444
Whorf, Benjamin · 146, 239, 444
Wingate, Ursula · 64, 65, 66, 444
Winkin, Yves · 94, 113, 114, 115, 116, 158, 179, 300, 444
Woolgar, Steve · 74, 440

Z

Zarate, Geneviève · 94, 127, 268, 431, 438, 444, 445
Zask, Georges · 441

Table des figures et illustrations

Figure 1 : Répartition des doctorants de l'ED LECLA par spécialités 21
Figure 2 : Origine des doctorants de l'ED LECLA par continents et par formation 22
Figure 3 : Orientations des 4 pôles de recherche du laboratoire ELLIADD 22
Figure 4 : L'évolution de l'accueil d'étudiants internationaux à l'université française 27
Figure 5 : Structuration des sciences du langage selon Cuq & Gruca 45
Figure 6 : Organigramme simplifié des sciences du langage à Besançon 48
Figure 7 : Fascicule administratif présentant les cours de français pour étrangers (Faculté des Lettres de Besançon, 1933) 50
Figure 8 : Configuration institutionnelle et géographique des sciences du langage à Besançon, Université de Franche-Comté 55
Figure 9 : Classement des courants didactiques relatifs à l'écrit universitaire dans le monde anglophone (adapté de Wingate, 2012) 66
Figure 10 : Arbre de l'enseignement de la langue anglaise 73
Figure 11 : Références des six ouvrages d'accompagnement à l'écrit universitaire analysés 85
Figure 12 : Références des deux extraits de manuels analysés 90
Figure 13 : Organisation de deux chapitres consacrés à l'argumentation (Garnier & Savage, 2011 et Gohard-Radenkovic, 1995b) 91
Figure 14 : Gradation des activités d'apprentissage de l'argumentation proposées par Garnier & Savage (2011) et Gohard-Radenkovic (1995b) 93
Figure 15 : Les quatre pratiques citationnelles de l'écrit scientifique selon Boch (2013 :558) 100
Figure 16 : Échelle évaluant la prise de position induite, dans le discours scientifique, par différentes formulations de citations (adaptée de Coffin, 2009 et Hu & Wang, 2013) 102
Figure 17 : Le champ de la didactique (Pothier, 2001: 392) 107
Figure 18 : Analyse de contenu de la présentation de l'équipe « Didactiques » 136
Figure 19 : Tableau récapitulatif de l'ensemble des données exploité 152
Figure 20 : Composition du corpus 5 « Brouillons de thèses » 156
Figure 21 : Lieux, dates et durées des entretiens constituant le corpus 4 160
Figure 22 : Corpus 1.1 Programmes scolaires en français et Lettres 163
Figure 23 : Corpus 1.2 Manuels d'aide à la rédaction universitaire-publics FLM 163
Figure 24 : Corpus 1.3 Manuels d'aide à la rédaction universitaire-publics FLES 164
Figure 25 : Présentation des échanges avec les directeurs de thèse (Corpus 2) 165
Figure 26 : Présentation des quatre thèses « réussies » analysées (Corpus 3) 167
Figure 27 : Démarche générale d'analyse des corpus 1, 2 et 3 172
Figure 28 : Démarche générale d'analyse des corpus 4 et 5 173
Figure 29 : Normes scripturales transmises par l'enseignement primaire et secondaire français 187

Table des figures et illustrations

Figure 30 : Normes scripturales issues des manuels FLM *192*
Figure 31 : Normes scripturales issues des manuels FLES *198*
Figure 32 : Présentation des quatre thèses analysées *215*
Figure 33 : Structure des thèses de Véga et de Pégase *221*
Figure 34 : Structure des thèses de Sirius et de Cassiopée *221*
Figure 35 : Énoncés propres à l'activité de recherche *232*
Figure 36 : Types de prise de position par rapport aux sources citées *239*
Figure 37 : Typologie des opérations réalisées dans les passages théoriques analysés *243*
Figure 38 : Cassiopée, première phase d'analyse de corpus *245*
Figure 39 : Cassiopée, deuxième phase des analyses de corpus *246*
Figure 40 : Cassiopée, troisième phase des analyses de corpus *246*
Figure 41 : Cassiopée, quatrième phase des analyses de corpus *247*
Figure 42 : Pégase, analyse de corpus *248*
Figure 43 : Véga, analyse de corpus *249*
Figure 44 : Sirius, analyse de corpus *251*
Figure 45 : Marques de modalisation dans les analyses de corpus *253*
Figure 46 : Extraits des quatre bibliographies de thèses *255*
Figure 47 : Présentation des six doctorants participant à cette étude (rappel) *259*
Figure 48 : Parcours de Rahma *263*
Figure 49 : Parcours de Shafika *275*
Figure 50 : Parcours de Baha *288*
Figure 51 : Parcours d'Abder *302*
Figure 52 : Parcours de Paco *315*
Figure 53 : Parcours de Li *330*
Figure 54 : Shafika, analyse de corpus, [99], soulignements de l'auteure *379*
Figure 55 : Baha, analyse de corpus, [24] *380*
Figure 56 : Abder, analyse de corpus [II, 7], notre soulignement *381*
Figure 57 : Abder, analyse de corpus [II, 6], notre soulignement *382*
Figure 58 : Niveaux d'acceptabilité des textes doctoraux *409*
Figure 59 : Résultat de la recherche « se planter une balle dans le pied » *413*
Figure 60 : Résultat de la recherche « trouvons + adjectif » *413*
Figure 61 : Questionnaire d'auto-évaluation des postures épistémologiques *416*

Table des matières

Résumé 2

Remerciements 5

Sommaire 7

Principales abréviations employées 9

Introduction générale 11

Partie 1 : Penser l'écriture de la thèse dans sa complexité 19

Chapitre 1 : Historiciser les recherches 21

1.1 Évolution des politiques universitaires françaises depuis 1980 24

1.1.1 La massification de l'université 24

1.1.2 L'internationalisation de l'université depuis 1980 26

1.1.3 Les réglementations doctorales dans le système français 28

1.2 La discipline sciences du langage : une construction récente 32

1.2.1 La période coloniale (1871-1945) 34

1.2.2. L'immédiat après-guerre (1945-1968) 38

1.2.3 La synthèse au sein des sciences du langage 42

1.3 La construction des sciences du langage à Besançon 46

1.3.1 Une configuration institutionnelle originale 47

1.3.2 Les origines et les ancrages scientifiques initiaux 50

1.3.3 Développements et apports des années 1970 52

1.3.4 Mues et évolutions, 1980-2000 54

1.3.5 Vers une forme d'équilibre entre institutions et disciplines 56

1.4 Un terrain, des personnes, des questions 58

Chapitre 2 : Origine et développement des travaux en didactique de l'écrit universitaire 61

2.1 Introduction 61

2.2 La recherche en langue anglaise : un objet, deux approches 64

2.2.1 La focalisation linguistique et textuelle 67
2.2.2 La focalisation ethnographique : les *Academic Literacies* 75
2.3 Le parcours spécifique de la recherche francophone 77
2.3.1 L'élaboration d'une didactique de la langue à visée professionnelle 78
2.3.2 Analyse de six ouvrages d'initiation/accompagnement à l'écrit universitaire 84
2.3.3 Approches fondées sur les discours et les littératies universitaires 94
2.3.4 Un nouvel objet : l'écriture doctorale 98
2.4 Apports pour notre réflexion 105
Chapitre 3 : Nécessité d'un ancrage pluridisciplinaire 107
3.1 Perspective socio-anthropologique 108
3.1.1 La sociologie et l'anthropologie comme disciplines contributoires de la didactique des langues et des cultures 108
3.1.2 L'impact social et cognitif de l'écrit : apports du concept de littératie 110
3.1.3 La communication comme cadre d'analyse anthropologique 113
3.1.4 Apports de la sociologie et des sciences de l'éducation 116
3.1.5 Des mobilités académiques aux cultures universitaires 124
3.2 Construire des connaissances à l'université française 129
3.2.1 Parcours épistémologique autour de la notion de sujet 130
3.2.2 De l'épistémologie au positionnement scientifique des chercheurs 134
3.2.3 Mobilité des sujets et/ou des concepts : la question des transferts 138
3.3 Concepts opératoires 141
3.3.1 La didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) 141
3.3.2 Apports de la didactique de l'écrit 143
3.4 Un regard renouvelé sur l'écriture de recherche des doctorants internationaux 146
Chapitre 4 : Méthodes et outils 147
4.1 Approche des sujets dans leur globalité 147
4.1.1 Choix d'une démarche qualitative interprétative 147

4.1.2 La thèse vue comme fait social 149
4.2 Démonter les mécanismes de l'écriture doctorale 150
4.2.1 Des thèses en train de se faire 153
4.2.2 Replacer les textes dans la vie et les logiques des auteurs 157
4.2.3 Mettre au jour les normes rédactionnelles de la thèse 162
4.2.4 Connaître les attendus épistémologiques et rédactionnels des encadrants 164
4.2.5 Exemples de thèses réussies en sciences du langage 167
4.3 Faire parler les corpus 168
4.3.1 Une méthode qualitative interprétative 168
4.3.2. Outils de la linguistique textuelle 170
Partie 2 : L'écriture au cœur d'un système : analyses et remédiations 175
Chapitre 5 : Une littératie élaborée par enchâssements 177
5.1 Changement d'échelle : l'intérêt des textes prescriptifs 178
5.2 Des pratiques d'écriture profondément enracinées 179
5.2.1 Structurer et planifier dès l'école primaire 179
5.2.2. Au collège, mettre en discours le raisonnement 182
5.2.3 Matrices littéraires et philosophiques transmises au lycée 184
5.3 Tours et atours de l'écriture académique 188
5.3.1 Construire une posture scientifique par l'écriture 188
5.3.2 Conventions d'écriture françaises pour un public international 193
5.4 Synthèse : une écriture située, mais naturalisée 199
Chapitre 6 : Dits et non-dits de l'encadrement doctoral 201
6.1 S'insérer dans la communauté en observant les normes 202
6.2 La controverse sur l'écriture et la pensée 204
6.3 Élaborer un rapport au monde, aux autres et à soi 206
6.3.1 Se singulariser par l'orientation de sa recherche 206

6.3.2 Adopter une attitude critique vis-à-vis des théories 206
6.3.3 S'affirmer face au directeur de thèse 207
6.3.4 Élaborer une image de chercheur à travers le style 208
6.3.5 Gérer la tension entre engagement et distanciation 209
6.3.6 Accepter les changements induits par sa recherche 210
6.4 Des obstacles multiples pour les doctorants internationaux 211
6.5 Synthèse : des attendus paradoxaux 213
Chapitre 7 : L'art… ou la technique de la thèse « réussie » ? 215
7.1 Des travaux représentatifs de la variété des ancrages locaux 215
7.2 Une démarche pour radiographier des textes longs 217
7.3 Structurer avec originalité : enjeux des plans de rédaction 218
7.3.1 La mise en forme : un premier contact visuel déterminant 218
7.3.2 Enjeux d'une architecture classique ou audacieuse 219
7.3.3 Le sel de la thèse : des titres « parlants » 224
7.4 La vitrine de la thèse : introductions et conclusions 225
7.4.1 Préciser, distinguer, définir : montrer son savoir-faire 225
7.4.2 Écrire la complexité sans égarer le lecteur 226
7.4.3 Se faire chercheur : je, on, nous ? 229
7.4.4 Employer les verbes du chercheur 230
7.4.5 Revêtir l'habit du chercheur 233
7.5 S'approprier les théories : le lieu du scripteur-expert 235
7.5.1 Ré-agencer les apports théoriques et faire entendre sa voix 235
7.5.2 Avancer sans se disperser : gérer la progression textuelle 241
7.5.3 Des opérations d'une complexité croissante 242
7.6 Deux grandes familles analytiques 244
7.6.1 Pourquoi les auteurs font ce qu'ils font 244

7.6.2 Une démarche majoritaire de type inductif 245
7.6.3 Le particularisme du traitement automatique des langues 250
7.6.4 Annoncer ses résultats 252
7.6.5 Des lieux où se rend visible la barre épistémologique 254
7.7 Faire état de son assise scientifique 254
7.8 Synthèse : une écriture qui institue le chercheur 257
Chapitre 8 : La mobilité académique doctorale, entre choix et nécessité 259
8.1 « Je ne suis pas ici pour le plaisir » : Rahma, ou la thèse comme combat 262
8.1.1 Des freins présents à tous les niveaux 264
8.1.2 La diversité des capitaux disponibles 266
8.1.3 Une forte capacité à opérer des bifurcations 269
8.1.4 Conclusion : écarts entre capitaux, enjeux personnels et réalités du contexte universitaire d'accueil 272
8.2 « J'ai besoin de repos » : Shafika, entre espoirs et déconvenues 274
8.2.1 Des défis à relever 276
8.2.2 La diversité des capitaux à disposition 278
8.2.3 « Je fais comme un repas [...], un mélange de ci de ça » : des stratégies inventives 281
8.2.4 Conclusion : une victoire à la Pyrrhus ? 284
8.3 « J'ai presque tout compris, j'ai tout appris par cœur » : Baha, la gageure de la thèse encyclopédique ? 287
8.3.1 Déviations, retards, détours et tensions 289
8.3.2 Des stratégies payantes sur le long terme 292
8.3.3 Le rôle fondamental du capital culturel 294
8.3.4 Conclusion : redonner du sens à la vie 299
8.4 « Le français m'a aidé à bien comprendre ma langue maternelle. » Abder, une thèse-miroir pour mieux se connaître ? 301

8.4.1 Un projet ambitieux 303
8.4.2 Surmonter les obstacles en s'adaptant 306
8.4.3 Savoir et savoir être : l'importance du capital culturel et social 310
8.4.4 Une thèse d'ouverture ? 312
8.5 « Je me suis dit peut-être je pourrais faire quelque chose pour aider » : Paco, la recherche comme intervention 314
8.5.1 Des obstacles dirimants ? 316
8.5.2 Virer de bord, tenir le cap 320
8.5.3 Des capitaux diversifiés 323
8.5.4 Conclusion : un retour symbolique au Pérou ? 326
8.6 « Chez nous, faire des grandes études c'est très important ». Li, la thèse comme projet familial ? 329
8.6.1 « C'était difficile, je comprenais pas trop ce qu'ils disaient ». Le manque d'appuis et de repères face au dépaysement 332
8.6.2 Des stratégies élaborées collectivement 335
8.6.3 L'importance fondamentale des « grandes études » 338
8.6.4 Conclusion : Tensions entre culture d'origine et insertion doctorale 340
8.7 Synthèse : des convergences surprenantes 341
Chapitre 9 : Dans l'atelier de l'apprenti-chercheur 345
9.1 Des thèses représentatives du contexte bisontin 346
9.2 Une appropriation incomplète de la littératie doctorale 347
9.2.1 Méconnaissance des conventions formelles de l'écrit de recherche 348
9.2.2 Ruptures de registres 352
9.2.3 Aberrations discursives et lexicales 354
9.2.4 Maîtrise des outils pour construire sa pensée 357
9.3 (In)adéquation de la posture de chercheur avec le paysage scientifique local 361
9.3.1 Positionnement face aux sources et emprunts 361

9.3.2 Construire sa singularité de chercheur autonome 364
9.3.3 « Je est un autre » : comment être sujet et objet de sa recherche ? 368
9.3.4 Adopter une démarche heuristique claire et cohérente 378
9.4 Maîtrise incomplète de l'écriture transmissive 384
9.4.1 Guider le lecteur : parcours balisé ou chemin du Petit Poucet ? 384
9.4.2 Se décentrer pour éclairer le lecteur 390
9.5 Synthèse : des problèmes d'outils, de guidage, de postures 394
Chapitre 10 : Synthèse générale et pistes didactiques 397
10.1 Multiplicité des attendus et des écueils 397
10.2 Principaux écarts repérés 404
10.3 Quelques pistes didactiques 408
10.3.1 Le double apprentissage du métier de doctorant venu d'ailleurs 410
10.3.2 Renforcer l'élaboration de la littératie doctorale 411
10.3.3 Prendre conscience des enjeux épistémologiques de l'écriture de recherche 415
10.3.4 Tirer parti de son capital plurilingue et pluriculturel 418
10.3.5 Clore, mais aussi rouvrir et poursuivre 422
Conclusion générale 423
Références bibliographiques 431
Index des notions 449
Index des auteurs 453
Table des figures et illustrations 457
Table des matières 459
Résumé 466

Résumé / Abstract

École Doctorale 622 – Sciences du langage. Université de la Sorbonne Nouvelle / Université de Fribourg

Cheminements épistémologiques et discursifs dans l'écriture de recherche en contexte français. Les doctorants internationaux en sciences du langage de l'Université de Franche-Comté

Cette recherche en didactique des langues interroge les difficultés rencontrées par un groupe de doctorants internationaux en sciences du langage dans la conduite et la rédaction de leur thèse. En effet, dans un contexte de massification et d'internationalisation de l'enseignement supérieur français, les unités de recherche hexagonales accueillent en moyenne 40% d'étudiants issus d'autres systèmes éducatifs, dont la plupart sont allophones.

Répondre aux attendus d'une recherche doctorale représente une entreprise conséquente pour les étudiants locaux, et a fortiori internationaux. En témoigne l'existence de formations ad hoc au sein des écoles doctorales, mais aussi de dispositifs didactiques informels ou semi-formels : manuels d'aide à l'écriture académique, sites spécialisés en ligne. Cette recherche vise à identifier et typifier les obstacles effectivement rencontrés par les doctorants internationaux dans l'écriture de leur thèse, et à proposer des pistes didactiques aidant à les surmonter. On postule le rôle déterminant des écarts entre cultures académiques, mais aussi entre postures épistémologiques sous-tendant les écrits de recherche dans cette acculturation.

Afin de cerner la multiplicité des compétences nécessaires à la réalisation d'un travail de thèse, on a tenté de caractériser la littératie doctorale ainsi que les attendus des directeurs de recherche qui structurent l'activité des doctorants. L'analyse d'extraits de thèses soutenues au sein du même laboratoire a permis de tester la validité de ces premiers résultats. Des brouillons de thèse rédigés par des doctorants issus de trois aires culturelles et linguistiques différentes ont ensuite été collectés, et historicisés par les récits de vie de leurs auteurs, collectés lors d'entretiens semi-directifs.

Les écarts constatés entre les compétences, capitaux et stratégies des doctorants internationaux d'une part, et les différents usages auxquels ils doivent se conformer, de l'autre, montrent la présence de trois grands types d'obstacles à la rédaction de leur thèse. Ceux-ci résultent en partie d'une difficulté à adopter la posture de chercheur distancié et critique vis-à-vis de leur objet d'étude, attendue dans leur laboratoire de recherche. Les pistes didactiques envisagées s'inscrivent dans la perspective des littératies universitaires, de la médiation épistémologique et de l'exploitation des capitaux plurilingues et pluriculturels des doctorants.

Mots-clefs : **Didactique de l'écrit universitaire – Doctorants internationaux – Français sur objectifs spécifiques/universitaires – Acculturation académique – Postures épistémologiques**

Progressing on the epistemological and discursive pathways of research writing in French settings. International doctoral students in linguistics at University of Franche-Comté

This research in teaching and learning of French as a foreign language investigates the obstacles a group of international students has to cope with in the conducting and writing of their doctoral thesis in linguistics. While French universities face an overwhelming increase in the number of students and a growing internationalization, more than 40% of doctoral students are international, most of whom are non-native speakers.

Meeting the expectations of a doctoral research is a significant undertaking to home students and even more so for international ones. This is shown by the existence of many learning specialized handbooks and websites, in academic or informal settings. Our research aims to identify the difficulties that international doctoral students face in the writing of their doctoral thesis and to propose alternative teachings methods to overcome it. We postulate that academic cultures and epistemological attitudes underpin research writings. International students could face difficulties in their research because of gaps between their academic culture and their host university's one. This point could be decisive in their academic integration.

In order to identify and understand the multiple skills required for the writing of a thesis, we tried to describe research literacy as well as the expectations of students' thesis supervisors. We analyzed extracts of defended thesis from the same university to test our first results. Then we collected thesis drafts written by students from three different cultural and linguistic areas, and we tried to enlighten it with biographical interviews with them.

We identify several kinds of gaps between the student's skills, capitals and strategies, and the academic habits they have to conform to. Thus, we were able to infer three main kinds of difficulties in their research writing. These obstacles result from difficulties in assuming a critical and distant attitude toward their object of research. Our teaching and learning proposals use concepts and research streams such as Academic Literacies, epistemological mediation and suggest a better use of the students' multilingual and multicultural capitals.

Keywords :
Academic writing teaching and learning - International doctoral students – French for specialized/academic purposes – Academic acculturation – Epistemological attitudes