

Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la « problématisation » dans l'écriture de recherche

Framing, positioning, niche, notions in order to didactize another: the "problematization" in research writing

Marie-Christine Pollet et Carole Glorieux



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9909>

DOI : 10.4000/pratiques.9909

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Marie-Christine Pollet et Carole Glorieux, « Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la « problématisation » dans l'écriture de recherche », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9909> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9909>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la « problématisation » dans l'écriture de recherche

Framing, positioning, niche, notions in order to didactize another: the "problematization" in research writing

Marie-Christine Pollet et Carole Glorieux

Introduction

- 1 Il n'est pas rare de voir des travaux d'étudiants émaillés de remarques telles que « *il faut problématiser* » (ou : « *il faut problématiser davantage* »), « *la problématisation n'est pas claire* », « *on ne voit pas la problématisation* », etc. Il ne serait d'ailleurs pas étonnant que certains d'entre nous se reconnaissent dans ce genre de commentaires.
- 2 On constate aussi, dans de nombreux guides de rédaction scientifique ainsi que dans divers manuels, sites ou blogs consacrés à l'écriture des travaux de recherche, que la notion de « problématisation » occupe une place de choix, dans la mesure où « établir une problématique » – ou « problématiser », les deux expressions apparaissant souvent comme synonymes – est couramment présenté comme la première étape d'une recherche et de son exposé.
- 3 Et de fait, la problématisation et/ou l'élaboration de la problématique sont fréquemment érigées en règles incontournables de l'écriture de recherche mais aussi en critères d'évaluation des productions étudiantes.
- 4 Or, pour usuelles qu'elles soient, ces notions n'en souffrent pas moins d'ambiguïté sémantique, due notamment à la polysémie des mots issus du mot « problème » et à la coexistence d'expressions comme « établir une problématique » et « problématiser un

objet de recherche », et à la superposition de ses dimensions linguistique, textuelle ou discursive.

- 5 Par exemple, sous le titre « La problématique de recherche », les auteures d'un ouvrage méthodologique – très bien fait, nous tenons à le souligner – entament leur explication de la sorte : « problématiser, c'est identifier l'ensemble des éléments qui posent problème dans un certain champ, dans un certain domaine, sur un sujet donné, au niveau de la méthode de travail empruntée ; etc. » (Cislaru, Claudel & Vlad, 2011 : 43), mêlant ainsi « problématique », « problématiser » et « problème ». Autre exemple, l'une d'entre nous (Pollet, 2014) considéra le fait de « problématiser » comme une activité argumentative correspondant à des enjeux de légitimation ou de crédibilisation, le situant ainsi dans une dimension discursive de positionnement. Un troisième exemple permet de voir que certains associent, très légitimement, « problématique » à « question(s) de recherche » : ainsi trouvera-t-on cette formule « la problématique qui sous-tend la présente contribution peut se décliner en deux principales questions de recherche » (Scheepers, 2015, § 12).
- 6 Par ces quelques illustrations, loin de critiquer leurs sources, nous voudrions simplement souligner la diversité des sens et des dimensions de ces notions, alors que la focalisation sur celles-ci est particulièrement tenace lorsqu'il est question de caractériser et de former à l'écriture de recherche.
- 7 Or, dans le cadre scolaire, la notion de problématisation donne davantage lieu « à des recommandations ou une imprégnation, un esprit, plus qu'à une prise en charge explicite » (Nonnon, 2002 : 30). Cette affirmation date de 2002, mais il nous semble que, vingt ans plus tard, elle est toujours d'actualité, et que « la formulation de problématiques » et les « mouvements de problématisation » restent « un point aveugle pour l'enseignant », selon le titre de l'article d'É. Nonnon, que nous considérons comme fondamental.
- 8 La question de la problématique et de la problématisation occupe le champ des littéracies universitaires¹ depuis quelques années, plus précisément ce qui, dans ce champ, concerne l'écriture de recherche (entre autres : Boch, 2013 ; Delcambre, 2013 ; Boch, Grossmann & Rinck, 2015 ; Pollet, 2014, 2019).
- 9 Dans cette contribution, nous nous pencherons tout d'abord, dans le prolongement de travaux déjà menés (Glorieux & Pollet, 2009), sur la question des représentations, définitions et caractérisations des notions en question. Nous tenterons ensuite d'éclairer quelque peu la notion de problématisation, dans le but de la rendre didactiquement opératoire. Nous la déclinerons au prisme d'autres notions telles que *cadrage*, *niche* et *positionnement*, et en y associant des caractéristiques linguistiques, selon nous observables, explicables et intériorisables pour les étudiants. Pour finir, nous proposerons, dans le cadre d'un cours sur l'écriture de recherche, quelques pistes et analyses d'activités liées à cet objectif de didactisation, en compréhension comme en production, et articulées à la découverte de la pratique de la recherche dans un champ disciplinaire.

Problématiser, problématisation, problématique : quelques déclarations d'étudiants

- 10 Intéressées par ces notions et les débats qu'elles suscitent dans le cadre de nos travaux concernant l'écriture de recherche, nous nous étions attelées, il y a quelques années, à l'analyse de directives et conseils adressés aux étudiants dans des guides de rédaction scientifique produits par l'institution (Glorieux & Pollet, *op. cit.*). Nous les avons ensuite confrontés à des témoignages d'étudiants² ayant réalisé ou étant en train de terminer un mémoire, au moyen d'un questionnaire dont une partie portait sur l'activité de problématisation. Ainsi, une question était libellée de la sorte :
- Il est souvent recommandé aux étudiants de « problématiser » l'objet de leur recherche. Comment comprenez-vous cette expression ? Comment avez-vous procédé quant à vous ? Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
- 11 Nous reproduisons ci-dessous trois réponses d'étudiants fournies à l'époque, que nous pensons éclairantes pour notre propos actuel.
- 12 Selon un étudiant,
- [...] pour les étudiants de sociologie, « problématiser » la recherche est devenu le premier réflexe, nous avons conscience ou intériorisé, je pense, la position périphérique de la discipline sociologique donc quelque part on sait qu'on doit malheureusement redoubler d'efforts pour "scientifiser" nos sujets de mémoire.
- 13 Ce premier témoignage montre que l'étudiant, à la veille de déposer son mémoire, donne à sa discipline un statut particulier – sa position périphérique – qu'il semble présenter comme justifiant la nécessité de problématiser sa recherche. Rien d'étonnant, dès lors, à ce qu'il associe « problématiser » et « scientifier » (on notera les guillemets modalisateurs), comme si le fait de problématiser était le garant de la scientificité.
- 14 Pour un deuxième étudiant,
- Problématiser l'objet de recherche permet à l'étudiant qui a une vague idée de ce qu'il veut faire comme recherche de pouvoir mieux cerner et délimiter l'objet de sa recherche. A partir d'une notion vague (ou d'un « terrain » en sciences sociales par ex.), il va problématiser sa recherche pour ne se concentrer que sur l'une ou l'autre question que permet le terrain. Dans mon cas, cette problématisation s'est faite avec mon directeur de mémoire, en discutant pour voir ce qui m'intéressait vraiment sur ce terrain, et en voyant ce qu'il était possible de faire. Mais cela n'a pas été facile, car l'objet laissait beaucoup de possibilités de sujets intéressants à aborder, et durant tout le travail, cette problématisation a évolué.
- 15 Cet étudiant tente de définir ou du moins caractériser la problématisation en insistant sur le mouvement d'affinage progressif à partir de ce qu'il appelle le « terrain ». On notera ici le rôle attribué, dans ce processus, au directeur de mémoire et la mention, extrêmement intéressante, du fait que la problématisation n'a cessé d'évoluer dans le travail de l'étudiant.
- 16 Le troisième étudiant livre une réflexion encore plus développée :
- Ce fut très difficile au départ lorsque je devais présenter mon sujet à des potentiels directeurs de mémoire. [...] On me demandait de « sociologiser le sujet ». En gros, je savais que je voulais travailler sur la relation clown-enfant hospitalisé, les apports du clown mais pas plus. Je pensais devoir voir cela après. Or, j'en avais besoin dès le départ. C'est une personne travaillant sur la sociologie du jeu, qui est devenue ma directrice, qui m'a beaucoup aidé à problématiser. Au lieu de parler juste de la

relation clown-enfant, elle a plutôt conseillé d'étudier « le jeu du clown » comme cadre (au sens d'E. Goffman). Cela m'avait un peu étonné et frustré au début, pensant trop m'éloigner du sujet, mais au contraire cela m'a beaucoup plus aidé pour la littérature car peu de choses avaient été faites en sociologie sur le clown. Par contre, sur la notion de jeu, beaucoup plus, il y avait matière à débat, réflexion et des pistes à explorer par rapport à mon terrain. Ma difficulté était celle-là, d'oser proposer un angle de vue sociologique, par un concept, un cadre, un type d'approche dans un sujet qui m'intéresse. Il faut pouvoir problématiser dans le sens de donner une portée sociologique au sujet. Sinon, il ne reste que sujet.

- 17 Cet étudiant ancre d'emblée le terme « problématiser » dans sa discipline (« sociologiser », « donner une portée sociologique au sujet »). Il évoque le « cadre » et la « littérature », dont nous reparlerons plus bas, ainsi que la méthodologie et le point de vue. On note ici aussi le rôle du directeur de mémoire dans le processus de problématisation.
- 18 On le voit donc, problématiser un objet de recherche est une opération dont la signification ne semble ni claire ni commune pour tous les étudiants, même si leurs intuitions et représentations sont très intéressantes et peuvent constituer une amorce pour aborder la notion et ses aspects concrets dans une perspective réflexive.
- 19 Or, ces étudiants sont en fin de parcours et, comme cela a été dit plus haut, cette dimension est considérée comme incontournable dans l'écrit de recherche. Ainsi, comme le souligne É. Nonnon, « la prise de conscience et la formulation de problèmes sont présentées comme emblématiques de l'activité intellectuelle, comme moteur et comme noyau de la construction de connaissances » (Nonnon, *op. cit.*: 31).
- 20 Serait-ce alors que ce n'est pas enseigné ? Mais en fait, tout simplement, est-ce enseignable ? Pour le dire autrement, ce que désignent et recouvrent les notions de « problématique » et « problématisation » offre-t-il prise à une intervention didactique ?
- 21 Certains s'y essayent, et dans ce cas, se focalisent le plus souvent sur le terme « problématique » et sur l'élaboration linguistique de celle-ci. La métaphore de « l'entonnoir » ou du « sablier » est largement répandue pour tenter d'expliquer le rétrécissement d'une thématique large à une question beaucoup plus fine. Dans une publication toute récente, A. Lortet leur préfère la « métaphore cladistique appliquée à la structure des problématiques », partant du principe que plusieurs thématiques de recherche et plusieurs champs disciplinaires peuvent coexister et doivent donc pouvoir être reliés entre eux, ce que ne permet pas la conception du simple passage du général au particulier, mais que permet, selon lui, un détour par la biologie et la cladistique, plus précisément encore par les cladogrammes, graphiques en forme d'arbres et de branches qui, en biologie, représentent la classification des organismes et leurs liens de parenté (Lortet, 2020, p. 136-137). Le chercheur éprouve alors sa proposition de schématisation de problématiques à l'aide de cladogrammes, en l'appliquant à un corpus de cinq problématiques – dont la sienne. Nul doute que ce travail et son analyse pourraient avoir des répercussions didactiques intéressantes, mais il est encore un peu tôt pour le savoir, vu que la recherche est en cours.
- 22 En attendant, nous proposerons quant à nous d'autres pistes, exploitant notamment une autre métaphore – celle de la niche –, après un crochet par quelques (mises en) questions, tout d'abord, et ensuite quelques caractérisations au sujet des notions qui nous occupent.

Problématiser, problématisation, problématique : quelques questions et caractérisations

- 23 Comme on l'a vu plus haut, les expressions et mots issus du mot « problème » font partie d'un champ lexical prolifique, dans le domaine scolaire mais aussi dans le langage de la vie courante, mais sans espace définitoire rigoureux.
- 24 C'est ce que dénonce notamment J.-P. Benoit, de manière virulente, dans son étude de « l'émergence des mots de la problématisation » :
- « Problème », « problématique », « problématiser », « problématisation »... ces mots et d'autres dérivés de « problème » sont à la mode et largement diffusés, avec un tel caractère d'évidence que très souvent on ne les définit pas. Parfois, on est à la limite du terrorisme intellectuel, étant donné qu'il peut être difficile d'accéder à une définition de ces mots, comme on pourra le voir. (Benoit, 2005 : 33)
- 25 Même en philosophie, domaine disciplinaire dont la problématisation semble être constitutive et a priori solidement étayée méthodologiquement et sémantiquement, les termes « problèmes », « problématiser » et « problématisation » ne semblent pas aller de soi, comme tente de le démontrer G. Lequien (2016). Le dépouillement de 64 questionnaires adressés à des professeurs de philosophie, de SES, de lettres et d'histoire portant notamment sur les emplois de ces mots selon leurs définitions précises, lui permet d'affirmer ceci :
- il n'y a pas consensus sur le juste mot à employer, certains disent avoir renoncé au mot complexe « problématique » pour lui préférer le mot « problème », d'autres déclarent que cela revient au même, tandis que d'autres encore distinguent "problème" et « problématique » (Lequien, 2016, p. 2)
- 26 G. Lequien souligne non seulement l'hétérogénéité définitoire interne à la philosophie mais aussi son hétérogénéité externe, dans d'autres disciplines. Ainsi, « des collègues de lettres ont dit qu'ils appelaient "problématique" le sujet proposé » (*ibid.*, p. 3). Il conclut en rappelant « le flou généralisé sur la nature des problématiques et la manière de les enseigner » (*ibid.* p. 4).
- 27 Dans un article consacré aux déclinaisons disciplinaires de la dissertation, N. Denizot et B. Mabilon-Bonfils soulignent le consensus, dans les quatre disciplines concernées par l'exercice (français, philosophie, histoire-géo et SES), quant à l'injonction de problématisation, « mais qui ne va pas forcément de pair avec un consensus sur l'opération elle-même » (Denizot et Mabilon-Bonfils, 2012, § 42) :
- Dans les quatre disciplines, il suffit de regarder les sujets de dissertation proposés au baccalauréat pour comprendre que « problématiser » ne peut avoir exactement le même sens et que les opérations de problématisation ne peuvent pas être complètement identiques : en philosophie, le sujet se présente sous la forme d'une question généralement lapidaire, pour laquelle la réponse semble être en oui/non, mais qui renvoie à un problème philosophique ; en français, le sujet est souvent posé de manière déjà quasi problématique (« en quoi... » ?) ; en SES, la question semble appeler une réponse, mais les conseils qui précèdent l'énoncé invitent à se méfier des questions implicites ; quant à l'histoire-géographie, c'est la seule discipline qui présente ses sujets de dissertation sous forme d'un thème à traiter. (*ibid.*, § 47)
- 28 Après avoir montré quelques divergences définitoires et pointé des collisions avec une autre notion, liée elle aussi à l'exercice de dissertation, notamment la démonstration, les deux auteurs en concluent qu'« il y a là en tout cas un point qui mériterait sans

doute d'être exploré en termes de représentations enseignantes, et clarifié avec les élèves » (*Ibid.*, § 68).

- 29 Sans nous étendre davantage sur ces mises en question, qui ne sont bien sûr pas sans fondement ni sans rapport avec notre propos, il nous semblait important d'en évoquer quelques-unes, représentatives de la polysémie et de la non-stabilisation des notions incriminées.
- 30 Cependant, si on note effectivement une grande confusion dans les termes et leurs significations, faut-il pour autant parler de « terrorisme intellectuel », comme le fait J.-P. Benoit ? Nous ne le pensons pas. Il s'agit de notions à clarifier, certes, mais pas à rejeter. Il faut d'ailleurs reconnaître l'apport de certaines recherches sur la question, celle-ci ayant notamment alimenté des travaux en sciences de l'éducation ou en didactique des sciences, comme ceux de C. Orange (2005) et M. Fabre (2017).
- 31 En ce qui concerne plus particulièrement notre propos, orienté sur l'enseignement supérieur et l'écriture de recherche, nous donnons ci-dessous quelques exemples de caractérisations de la problématique/problématisation, provenant de champs divers, pas forcément convergents ni forcément didactisables tels quels, mais dont les axes de réflexion peuvent aider dans le cadre d'une formation à l'écriture de recherche.
- 32 Celles-ci nous intéressent particulièrement en ce qu'elles évoquent une démarche de rupture, d'oppositions, de questionnements, d'hypothèses, et plus largement ce que l'on appelle l'argumentation scientifique.
- 33 Ainsi, X. Roegiers définit d'abord la problématisation de manière générale : « face à un objet d'étude plus ou moins complexe (une situation, un ensemble articulé d'informations, un modèle, une théorie...), une démarche de rupture avec le sens commun qui consiste à traiter cet objet d'étude avec toute la complexité qu'il requiert et à en dégager un problème en vue de l'analyser et/ou de le résoudre » (Roegiers, 2015, § 8), ensuite, un peu plus précisément, « comme une démarche visant à transformer une situation pour en faire un objet de recherche ou pour circonscrire un problème à traiter : problématiser un phénomène, une réalité, une question, une situation dans le cadre d'une recherche (produire de la connaissance) ou pour résoudre un problème (produire une solution) » (*ibid.*, § 13).
- 34 Quant à P. Charaudeau, il définit la problématique comme « un ensemble cohérent de propositions hypothétiques (ou de postulats) qui, à l'intérieur d'un champ d'étude, déterminent à la fois un objet, un point de vue d'analyse et un questionnement par opposition à d'autres questionnements possibles » (Charaudeau, 2009, p. 48). Pour l'activité argumentative qu'il nomme « problématisation », il estime qu'il s'agit « d'une activité cognitive qui consiste à proposer à quelqu'un non seulement ce dont il est question, mais aussi ce qu'il faut en penser [...] un cadre de questionnement qui donnera une raison de discussion à l'acte d'assertion » (Charaudeau, 2007, p. 2).
- 35 En 2002, É. Nonnon allait déjà dans cette voie en émettant une proposition intéressante : distinguer l'élaboration d'une problématique qui consiste à bâtir et délimiter un objet de recherche dans une démarche initiale (Nonnon, 2002, p. 60) et le mouvement de problématisation qui consiste en des « paraphrases et transformations de la question dans le développement du texte » (*ibid.*, p. 66). Elle envisage ainsi la *problématique* en tant qu'acception technique renvoyant à un objet clairement localisé et la *problématisation* en tant qu'acception plus large et renvoyant à un processus diffus (*ibid.*, p. 30).

- 36 Dans cet ordre d'idée qui distingue problématique et problématisation, C. Glorieux fait de la problématisation « le déroulement, et presque paradoxalement, la matérialisation de la problématique » (Glorieux, 2016, p.107) considérant par ailleurs que « la problématisation construit et permet l'argumentation » (*ibid.*).
- 37 Les précisions et distinctions ainsi conçues et expliquées nous semblent représenter une base intéressante pour une didactisation de la « problématisation ». Nous proposons ci-dessous de la décliner sous les notions de cadrage, de niche et de positionnement, et d'en pointer les traits linguistiques auxquels il nous semble nécessaire de familiariser les étudiants. Ce faisant, nous sommes bien conscientes du fait que notre proposition ajoute peut-être à l'opacité déjà relevée, mais notre intention est plutôt de rendre didactiquement opératoire, sans la rejeter, une invariante notionnelle.

Cadrage, niche et positionnement : quelques considérations théoriques

- 38 Nous entamerons cette partie avec une citation de F. Boch à propos des introductions d'articles scientifiques, qui nous semble caractériser l'interaction, dans la construction d'une problématique, des conduites discursives sous-tendues par les trois notions dont il est question :
- [il s'agit de] rendre compte de l'existant (se poser comme chercheur savant), se positionner dans le champ (se poser comme chercheur appartenant à une communauté), montrer l'intérêt de son étude (se poser comme chercheur innovant) (Boch, 2013, p. 554).
- 39 Les lignes qui suivent proposent quelques éléments de caractérisation théorique dans lesquels nous proposons de puiser pour construire un canevas d'intervention didactique basé sur les notions de cadrage, niche et positionnement.
- 40 Parallèlement aux questions concernant la « problématisation » dans l'écriture de recherche, et intrinsèquement liées à elles, d'autres notions apparaissent : celles de cadrage et de cadre.
- 41 Ce qu'I. Delcambre nomme « cadre », dans un écrit de recherche, « équivaut peu ou prou à l'élaboration d'un contexte de réception (connaissances partagées, mémoire commune), à l'élaboration d'un cadre primaire à partager avec le lecteur [...], dans lequel un énoncé (à savoir le mémoire, la thèse) peut prendre sens » (Delcambre, 2013, p. 17). Selon elle, « le cadre théorique s'apparente ainsi à ce qu'on appelle par ailleurs la problématique d'une recherche » (*ibid.*). I. Delcambre s'attache dès lors à repérer les opérations discursives qui prouvent qu'un cadre a été construit : définition, justification des choix méthodologiques effectués, rappel des sources théoriques, annonce des résultats, dissociation entre champs de recherche, réponse anticipée à une interrogation méthodologique possible du lecteur (*ibid.*, p. 17-18).
- 42 F. Boch, F. Rinck et F. Grossmann (2009) se sont eux aussi penchés sur la question sous l'angle de la circulation des discours, et ils identifient trois types de cadrages : le cadrage en référence aux savoirs déjà-là ; le cadrage qui met en œuvre une démarcation entre l'apport du chercheur et les travaux antérieurs ; le cadrage qui repose sur une synthèse des travaux existants et la légitimation de l'objet d'étude par rapport à l'état d'avancement de ce champ.

43 Ces considérations peuvent être selon nous reliées à la notion de « niche ». Depuis quelques années, les recherches sur l'écriture scientifique réintroduisent cette notion, empruntée à J. Swales et à son schéma CARS : « Create A Research Space » (1990), mis en œuvre pour étudier les introductions des articles de recherche : les trois étapes principales consistent à établir un territoire, établir une niche, occuper la niche, comme le rappelle T. Herman :

Premier mouvement : établir un territoire dans la recherche

- a. En montrant que l'aire générale de recherche est importante, centrale, intéressante, problématique ou pertinente d'une certaine manière (optionnel)
- b. En introduisant et en passant en revue des éléments des recherches précédentes dans la même aire (obligatoire)

Deuxième mouvement : établir une niche

En indiquant un trou dans la recherche précédente ou en étendant la recherche précédente d'une certaine manière (obligatoire)

Troisième mouvement : occuper la niche

- a. En soulignant les buts et en affirmant la nature de la présente recherche (obligatoire)
- b. En dressant une liste des questions de recherche ou des hypothèses (probable dans certains champs de recherche, rare ailleurs)
- c. En annonçant les principaux résultats (probable dans certains champs de recherche, rare ailleurs)
- d. En indiquant la valeur de la présente recherche (probable dans certains champs de recherche, rare ailleurs)
- e. En indiquant la structure de la recherche (probable dans certains champs de recherche, rare ailleurs). (Herman, 2009, p. 218)

44 Il s'agit, en premier lieu, de rendre compte des recherches précédentes sur le sujet, en second lieu, de « prendre la parole dans ce flux de discours savants » (Herman, *op. cit.*, p. 216), en se positionnant dans ces recherches, en posant des questions, en repérant des failles, en établissant des nuances, ou simplement en s'inscrivant dans une filiation, mais de toute manière en ciblant un manque que comblera sa propre recherche dont il faut dès lors montrer l'intérêt.

45 F. Boch et T. Herman ont largement évoqué cette théorie de la niche, la rattachant à la question de l'auteur scientifique, de sa place, de son positionnement et des routines scripturales mises en œuvre.

46 Venons-en précisément à cette troisième notion qui nous intéresse, et que nous articulons aux deux précédentes : celle de « positionnement », et surtout des « routines » qui le soutiennent (Tutin, 2013 ; Boch, 2013).

47 Selon F. Grossmann et A. Tutin, « à travers le positionnement, l'auteur s'inscrit comme sujet par rapport à ses devanciers, à ses contemporains ; il définit sa spécificité, ses choix » (Grossmann et Tutin, 2013, p. 11).

48 Ainsi, se basant sur un corpus très important d'articles scientifiques³, A. Tutin dégage la notion de « routines sémantico-rhétoriques », qu'elle situe aux limites de la phraséologie scientifique et qu'elle définit comme « des énoncés stéréotypés renvoyant à des fonctions rhétoriques spécifiques au genre qui nous intéresse, comme la filiation scientifique indiquée par un auteur, la démarcation par rapport à un pair, l'élaboration de preuves factuelles » (Tutin, 2013, p. 34), caractéristiques auxquelles elle ajoute « la définition d'une problématique » (*ibid.*, p. 36). Plus précisément, voici les exemples qu'elle en donne (*ibid.*) :

- Fournir une preuve à l'aide d'un fait : comme nous le voyons sur ce tableau... nous pouvons observer que...

- Contraste et comparaison : contrairement à Parker (1990), nous... Notre étude diffère de Parker (1990)...

- Filiation scientifique et académique : À la suite de Parker (1970, nous... Nous reprenons la définition de Parker (1979)... Notre modèle reprend les travaux de Parker (2010)...

- Définir une problématique : Notre article traite de la phraséologie scientifique... L'objet de notre étude est la phraséologie scientifique...

- 49 F. Boch distingue quant à elle, dans les introductions d'articles scientifiques, trois types de routines « argumentatives » : il s'agit d'assertions généralisantes permettant de figer un champ toujours en mouvement (Boch, 2013, p. 557) :

La première, intitulée « l'évidence remise en cause », est caractérisée par le fait de rejeter une approche traditionnelle (ou classique, ou encore relevant du sens commun) considérée comme trop limitée.

La deuxième tendance observée, appelée en référence à Swales (1990) « la niche ignorée », consiste pour l'auteur à faire état d'une abondance des travaux sur une question (un domaine, etc.), puis à pointer un aspect négligé jusqu'alors. Le chercheur s'engouffre ainsi dans cette voie peu fréquentée, en la posant comme fondamentale dans l'appréhension de la question.

La dernière routine récurrente observée, « la troisième voie », consiste à présenter deux termes d'une alternative comme posant des problèmes insolubles, ce qui conduit le chercheur à explorer une troisième voie (une variante est également possible : non pas deux, mais plusieurs impasses sont explorées avant que l'on propose une solution). (Boch, 2013, p. 554-556)

- 50 Les deux dernières définitions associent clairement la notion de routine à celles de polyphonie, de références, de positionnement et de filiation, et c'est cette perception qui nous intéresse ici.

- 51 À propos du positionnement et de ses marques, nous nous référons à ce qu'en disent A. Tutin, F. Grossmann, A. Falaise et O. Kraif, qui le relie à la question de l'auctorialité scientifique et le définissent « comme la façon dont l'auteur s'inscrit dans une communauté de discours, comment il s'évalue et évalue ses pairs, et quelles propositions propres il met en avant » (Tutin, Grossmann, Falaise et Kraif, 2009, p. 7).

- 52 Selon eux, l'étude des marques linguistiques de positionnement dans les écrits scientifiques permet d'embrasser trois aspects « différents, bien que complémentaires » :

a. La question du *contexte scientifique, du cadre théorique et des références* propres à un auteur ou une équipe. Il peut s'agir de la filiation intellectuelle, c'est-à-dire l'approche, les idées, voire la terminologie dont un auteur s'inspire, ou le cadre théorique dans lequel il s'inscrit explicitement (...). Cette problématique inclut également l'ensemble des références à autrui « neutres » qui apparaissent dans l'écrit scientifique, même si le positionnement de l'auteur par rapport aux auteurs mentionnés apparaît ici moins explicite.

b. Dans le sens plus restreint de « prise de position », l'étude du positionnement permet d'observer les *moyens linguistiques pour exprimer un parti pris, un jugement ou une évaluation*. Cela peut concerner l'évaluation d'un point théorique, d'un résultat, d'une démarche (...), sur la démarcation ou la distance vis-à-vis des pairs (*contrairement à x... nous nous différencions de x...*) (...) ou bien au contraire l'adhésion ou la convergence de vue. L'évaluation peut aussi concerner la démarche de l'auteur, dans la formulation de la conformité/non-conformité aux attentes (...)

c. Enfin, le positionnement concerne les *choix propres, les propositions et les déductions opérés* par l'auteur, par le biais de l'emploi de la première personne (*nous optons*

pour... nous concluons que... nous avons montré que...) ou l'emploi d'un lexique déontique (*il faut... ce problème doit être à nouveau traité...)* (Tutin, Grossmann, Falaise et Kraif, *op.cit.*, p. 7-8).

- 53 On voit ici que les marques de positionnement sont étroitement liées à la notion de filiation. À propos, plus spécifiquement, des marques de filiation, on renverra à l'article de F. Grossmann, A. Tutin et P. P. Garcia Da Silva (2009), dont est reproduit ci-dessous un large extrait du résumé qui explicite la notion telle qu'ils l'entendent :

Par *marques de la filiation*, on entend les marques à travers lesquelles l'auteur du texte scientifique revendique explicitement un héritage intellectuel, au sens large : il peut s'agir d'un appui terminologique (*nous reprendrons la notion de X développée par Y, En suivant la terminologie de Fillmore [1949]...*), de l'adhésion à un cadre théorique, qu'il s'agisse d'une école de pensée dans laquelle l'auteur s'inscrit pleinement (*nous nous situons dans le cadre de la grammaire générative...*), d'une reprise plus ponctuelle d'un modèle ou d'une théorie (*nous utiliserons le modèle X de Y pour traiter...*), ou encore un simple « air de famille » (*notre modèle s'inscrit dans la lignée de celui proposé par...*). Ces marques linguistiques de la filiation jouent des rôles variés : signalant l'affiliation à un courant ou à une école, elles contribuent aussi à définir l'identité du chercheur, à clarifier l'usage des concepts qu'il utilise, à préciser le type de problématique ou de méthodologie utilisée. De manière plus générale, elles s'appuient sur un pré-construit, l'interdiscours constitutif de la communauté discursive à laquelle il appartient. Cependant, la recherche présentée, fondée sur une étude de corpus montre que le marquage de la filiation comprend aussi une dimension évaluative, permettant la démarcation ou l'originalité : en se situant dans un cadre, ou dans la filiation d'auteurs précédents, le chercheur est conduit à délimiter son terrain propre. (Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva, 2009, p. 187)

- 54 Les faits linguistiques permettant la réalisation discursive et textuelle de ces différentes notions doivent, selon nous, faire l'objet d'activités auprès des étudiants, afin de les leur faire intégrer par l'observation et l'explicitation d'exemples, comme on le verra ci-dessous. Ils relèvent essentiellement des théories liées à la polyphonie, au processus de modalisation énonciative, au concept de routines scripturales.

Vers un enseignement/apprentissage de la « problématisation » ? ⁴

- 55 Nos exemples d'activités prennent place dans un dispositif intégré et progressif. Intégré car il articule activités de compréhension et de production, de même qu'il articule ces activités à un travail sur la pratique de la recherche dans une discipline (on y reviendra plus bas). Progressif, au premier sens du terme, quel que soit le temps de cette progression, au long d'une année ou au long d'un cursus. Progressif aussi dans le sens où, même si la compréhension peut passer par la production d'écrits (comme on le verra d'ailleurs), on consacrera un certain temps à la compréhension (des textes des autres) avant d'amener les étudiants à produire un texte personnel. Ainsi, la progression est amorcée, avant toute chose, par des « lectures accompagnées » d'articles et/ou ouvrages scientifiques, dans le champ disciplinaire des étudiants, qui, en exploitant les notions relatives au cadrage, à la niche et au positionnement, permettent d'introduire, montrer et expliquer en quoi consiste la « problématisation » en tant que construction d'un objet de recherche.
- 56 Tout d'abord, on propose ici de travailler sur des introductions d'articles, en amenant les étudiants à **décrire et comparer des démarches** en les confrontant entre elles et

en se référant à la définition de F. Boch (*op.cit.*) qui leur a été communiquée et a fait l'objet de commentaires.

- 57 Les étudiants sont donc invités à s'exprimer, par écrit, sur les démarches qui conduisent des auteurs à rétrécir un champ de recherche à un objet de recherche personnel, en se situant par rapport aux / dans les recherches existantes et en y intégrant leurs points de vue.
- 58 L'intérêt à passer par l'écrit réside non seulement dans l'obligation pour tous les étudiants de s'exprimer mais surtout de s'attacher à préciser leur analyse, même si, cette fois encore, l'objectif est qu'ils s'expriment avec leurs propres mots.
- 59 Des extraits de productions d'étudiants, voire des productions complètes, sont ensuite proposés – anonymisés, bien entendu – à l'ensemble de la classe pour discussion, commentaires, et reformulations éventuelles, suivies ou entrecoupées d'explications théoriques.
- 60 Les trois introductions qui ont fait l'objet de cette activité sont relativement contrastées et proviennent de chercheurs d'expériences et d'âges divers⁵. Cependant, elles permettent des descriptions-comparaisons qui donnent lieu à des échanges souvent intéressants sur la construction de la recherche, la posture de l'auteur scientifique et les marques de filiation et de positionnement.
- 61 À titre d'exemples, sont reproduits et commentés ci-dessous quelques extraits des descriptions produites par les étudiants, intéressants à discuter oralement et théoriser avec eux par la suite.
- 62 Dans le cas du travail sur un premier article, nous sélectionnons les extraits suivants, particulièrement éclairants de la réflexion et des questions des étudiants sur la pratique de la recherche, comme nous tentons de le commenter à la suite de chaque morceau choisi :

- « *L'auteure respecte scrupuleusement les règles de l'introduction, car elle suit toutes les étapes* ». Certains en déduisent même que l'auteure « *doit être jeune* » (et c'est vrai !), ce qui serait corroboré, selon eux, par le fait qu' « *elle parle en "nous"* » ou de manière « *impersonnelle* » parce qu' « *elle n'ose peut être pas dire "je"* » : de quoi nourrir une belle discussion sur la recherche comme secteur professionnel, avec ses débutants, ses experts et les pratiques des uns et des autres, y compris dans l'écriture ; un travail de comparaison entre écriture de novices et écriture d'experts peut d'ailleurs s'avérer très formateur. C'est d'ailleurs le cas, ici, car les trois auteurs ont des anciennetés différentes dans la recherche. »

- « *En annonçant son sujet précis de recherche, l'auteure souligne un manque dans les recherches des autres. Elle se situe dans l'évidence remise en cause* » : les étudiants sont unanimes sur cette question et tous soulignent qu'elle construit de la sorte son objet de recherche « *pour montrer que celui-ci va combler un manque* ».

- « *Elle est très assertive et critique lorsqu'elle parle des autres recherches (cf: "elles ne s'intéressent que de manière superficielle", "peu d'études rigoureuses"), mais elle devient plus modeste quand elle parle de sa recherche : elle utilise le conditionnel (cf: "le café littéraire serait") ou bien elle dit "nous tenterons", elle ne dit pas qu'elle va réussir* »

- « *L'auteure a sans doute beaucoup lu sur son sujet, mais elle ne le détaille pas dans son texte. Elle ne cite et n'explique qu'un autre chercheur : Vincent Laisney, parce qu'il est plus dans son sujet à elle et elle dit qu'elle veut corroborer son travail* » : notons que cet extrait a suscité de nombreuses questions comme : « *jusqu'où faut-il aller dans le détail ?* » et suscité ce genre de réflexion : « *si c'était un mémoire ou une thèse, forcément elle détaillerait tout* » : l'occasion, donc, de revenir sur les différents formats de discours scientifiques et les contraintes éditoriales. »

- 63 Dans le cas d'un autre article, les étudiants émettent notamment ces remarques, qui montrent leur attention aux marques linguistiques :
- « l'auteur contextualise tout d'abord son sujet, la ville dans le roman en décrivant des caractéristiques de la ville que les lecteurs vont partager avec les héros »
 - « il est d'accord avec les travaux de la géocritique et de la cartographie historique, et il trouve que c'est bien » : pour prouver leurs dires, les étudiants relèvent dans le texte les expressions « a permis », « mieux voir » et « donner du sens »
 - « il ne critique pas les autres, mais il dit que lui va envisager les choses autrement »
 - « il construit une niche ignorée car il veut voir les choses sous un angle différent »
 - « l'auteur est modeste car il dit qu'il va tenter de répondre aux questions, et pas qu'il va y répondre » : c'est l'occasion d'évoquer le « style » et « l'ethos » scientifiques ⁶
 - « il parle de lui en se cachant derrière son article lorsqu'il dit "le présent article", en utilisant une forme impersonnelle comme "il s'agit" ou en disant "on" » : c'est ici l'occasion d'aborder la question de la visibilité de l'auteur, de l'effacement énonciatif.
- 64 Le troisième article suscite quant à lui les descriptions suivantes :
- Les étudiants constatent que l'auteure présente plusieurs théories « qui s'opposent et qu'elle ne partage pas »... « surtout la première car elle utilise le conditionnel, elle montre donc bien ainsi qu'elle met cela en doute » ;
 - ils constatent que l'auteure n'utilise pas la première personne, sauf une fois mais sous forme de « on » ;
 - ils pointent aussi le fait qu'elle utilise l'expression, « troisième voie » pour désigner « sa manière à elle d'analyser la situation », et les étudiants sont en général très contents de dire que cela correspond « mot pour mot » à la troisième routine argumentative, appelée justement « troisième voie ».
- 65 Le second type d'exercice consiste à **faire décrire une introduction mais cette fois en se centrant sur les caractéristiques linguistiques observées dans le texte**. Rappelons que ceci doit d'abord avoir fait l'objet d'une découverte et d'une réflexion explicites à propos d'un autre document.
- 66 Au fil de la lecture de l'introduction d'un article, les étudiants relèvent les comportements discursifs des auteurs et leurs observables linguistiques.
- 67 C'est ainsi qu'ils reconnaissent, nomment et décrivent entre autres des phénomènes linguistiques liés au processus de modalisation, à la polyphonie, à l'organisation séquentielle, au processus anaphorique, qu'ils relient à chaque fois à l'intention de l'auteur et à la construction du propos.
- 68 Par exemple, ils relèvent la modalité d'énonciation associée à un titre formulé sous forme interrogative, ou les modalités d'énoncé marquant le positionnement de l'auteur vis-à-vis des chercheurs cités et des propos reproduits, les manières de gérer la polyphonie, ou encore la dominante séquentielle et les connecteurs propres à une conduite discursive argumentative.
- 69 D'autres activités peuvent faire l'objet d'une prolongation de cet apprentissage, cette fois centré sur des objectifs de production personnelle, et articulés concrètement à la pratique de la recherche dans leur champ disciplinaire (Pollet, 2014 et 2019). Cette dernière précision est essentielle, et c'est en cela qu'une formation à l'écriture de recherche ne peut s'envisager sans l'intervention de spécialistes de la discipline, ni sans une forte contextualisation épistémologique. Dans cet esprit, le champ des littéracies

universitaires offre un espace de réflexion théorique et de construction didactique, dans la mesure où « il s'avère que les pratiques d'écriture investissent les disciplines » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 29) et invite à analyser « les liens entre écriture et savoirs dans une discipline, ainsi que le rôle épistémologique de cette dernière » (*ibid.*, p. 20). Une réflexion et des activités orientées sur la recherche dans la discipline, ses discours, ses pratiques (y compris dans une dimension institutionnelle et éditoriale) doivent donc être menées de pair avec des exercices développant des compétences langagières et une réflexion d'ordre linguistique. Pour donner un exemple de cette articulation dans un objectif de production personnelle, des activités en bibliothèque et/ou sur les sites de documentation scientifique peuvent amener les étudiants à comprendre et exercer la recherche bibliographique sur une thématique précise. Les références ainsi obtenues – et une fois validées par les spécialistes disciplinaires (les enseignants-chercheurs impliqués dans la formation) – donnent lieu à des fiches de lecture relatives aux articles et/ouvrages sélectionnés (qui elles-mêmes doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique), dont la confrontation permettra de construire un point de vue particulier sur la thématique, de mettre en lumière des rapprochements, des contradictions, des incohérences, des nuances, de créer une niche et élaborer ainsi un objet de recherche personnel.

- 70 Il s'agit d'un parcours de longue haleine, nécessitant des travaux d'écriture, d'évaluation, de discussion, d'explication, de réécriture, qui peuvent être réalisés dans ce que l'on pourrait appeler des ateliers d'écriture scientifique, qui n'excluront ni dimension théorisante ni dimension réflexive.

En guise de conclusion

- 71 Il ne s'agissait pas ici de débrouiller – ni même tenter de le faire – le nœud notionnel et sémantique que l'on peut observer autour des termes « problématisation », « problématique », leurs racines et leurs dérivés.
- 72 Nous voulions beaucoup plus modestement proposer des pistes dans un but de clarification didactique, en amenant d'autres notions, certes – ce qui pourrait a priori paraître surprenant – mais dont nous pensons que les réalisations linguistiques et discursives sont observables, explicables et apprenables pour les étudiants.
- 73 Si ces propositions ont été éprouvées et nous semblent porter leurs fruits dans le cadre de cours encore fragiles institutionnellement mais de plus en plus sollicités par les étudiants, les questions restent largement ouvertes. Par exemple, il nous semble intéressant de poursuivre la réflexion en les reliant à une autre notion selon nous prometteuse didactiquement, que nous pourrions nommer auctorialisation, envisagée comme processus de construction de l'auteur scientifique en articulation avec celle d'un objet de recherche⁷.

BIBLIOGRAPHIE

- BENOIT, J.-P. (2005). « L'émergence des "mots de la problématisation" dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses ». *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle* 38 (3), p. 33-51.
- BOCH, F. (2013). « Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique ». *Linguagem em discurso* 13 (3), p. 543-568. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000300005>.
- BOCH, F., GROSSMANN, F. & RINCK, F. (2015). « Écrire en tant qu'apprenti chercheur ». In : Boch, F. & Frier, C. (dirs), *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug, p. 211-247.
- CHARAUDEAU, P. (2007). « De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication ». In : Boix, C. (dir.), *Argumentation, Manipulation, Persuasion*. Paris : Éd. L'Harmattan. En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-argumentation-entre-les.html>
- CHARAUDEAU, P. (2009). « Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique ». *Corpus* 8, p. 37-66. En ligne : <https://doi.org/10.4000/corpus.1674>.
- CISLARU, G., CLAUDEL, C. & VLAD, M. (2011, 2^e édition). *L'écrit universitaire en pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- DELCAMBRE, I. (2013). « Écriture, cadre, contexte ». *Multilinguales* 2, p. 9-26. En ligne : <http://www.univ-bejaia.dz/documents/multilinguales/Isabelle%20Delcambre.pdf>.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2010). « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit ». In : Blaser, C. & Pollet, M.-C. (dirs), *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur, Presses universitaires de Namur, p. 11-42.
- DENIZOT, N. & MABILON-BONFILS, B. (2012). « La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire ». *Recherches en didactiques* 14, p. 11-27. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0011>.
- FABRE, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.
- GLORIEUX, C. (2016). *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres travaux de fin d'études (TFE). Concepts utiles et dispositifs didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- GLORIEUX, C. & POLLET, M.-C. (2009). « Autour de l'écriture de recherche : analyse de directives et conseils adressés aux étudiants ». In : Defays, J.-M., Englebert, A., Pollet, M.-C., Rosier, L. & Thyron, F. (dirs), *Acteurs et contextes des discours universitaires*. Paris : Éd. L'Harmattan, p. 89-98.
- GROSSMANN, F. (2010). « L'auteur scientifique. Des rhétoriques aux épistémologies ». *Revue d'anthropologie des connaissances* 4 (3), p. 410-426. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-410.htm>
- GROSSMANN, F., TUTIN, A. & GARCIA DA SILVA, P. P. (2009). « Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche ». *Pratiques* 143-144, p. 187-202. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1447>.
- GROSSMANN, F. & TUTIN, A. (2013). « Introduction ». In : Tutin, A. & Grossmann, F. (dirs). *L'Écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 9-23.

HERMAN, T. (2009). « Rhétorique des *incipit* dans les articles scientifiques en sciences humaines et sociales ». In : Defays, J.-M., Englebert, A., Pollet, M.-C., Rosier, L. & Thyron, F. (dirs), *Principes et typologies des discours universitaires*. Paris : Éd. L'Harmattan, p. 215-228.

LEQUIEN, G. (2016). « Que signifie “problématiser” ? » *Diotime* 68. En ligne : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107032>.

LORTET, A. (2020). « Métaphore cladistique appliquée à la structure des problématiques ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 43, p. 135-151.

NONNON, É. (2002). « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? » *Spirale* 29, p. 29-74. En ligne : <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1438>.

ORANGE, C. (2005). « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle* 38, p. 69-94.

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. (2016). « Pour une formation contextualisée, progressive et précoce à l'écriture scientifique ». *Langues, Cultures et sociétés* 2 (1), p. 86-99. En ligne : <https://revues.imist.ma/index.php?journal=LCS&page=issue&op=view&path%5B%5D=410>.

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.

POLLET, M.-C. (2020). « Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune des littéracies universitaires ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 43, p. 99-113.

ROEGIERS, X. (2015). « L'enjeu de la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 34, p. 13-31.

SCHEEPERS, C. (2015). « De la note de lecture à la formulation d'une problématique ». *Linx* 72, p. 189-212. En ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.1663>.

TUTIN, A. (2014). « La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques ». In : Tutin, A. & Grossmann, F. (dirs), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 27-44.

TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (dirs) (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

TUTIN, A., GROSSMANN, F., FALAISE, A. & KRAIF, O. (2009). « Autour du projet Scientext : étude des marques linguistiques du positionnement de l'auteur dans les écrits scientifiques ». *JLC Lorient, France*, p. 333-349. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01073698>.

NOTES

1. Selon I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (2010 : 28), ce champ se donne comme objectif de « théoriser ce qui fait la spécificité et la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche elle-

même (les pratiques des chercheurs ». Elles impriment par ailleurs une dimension didactique à ce champ, en proposant de le relier à la formation des étudiants.

2. Il s'agissait d'étudiants de sociologie : nous avons recueilli, au mois d'avril 2008, 14 questionnaires, lesquels comptaient 7 questions ouvertes.

3. Il s'agit du projet ANR Scientext.

4. Présentées ici brièvement, ces pistes sont développées dans : Pollet, 2014 et 2019.

5. Pour information, il s'agit des trois articles suivants : J. Fäcker (2015). Lieux d'écrivains. Le café dans la construction posturale des Jeune Belgique. *Textyles* 47, p. 109-122 - P. Aron (2015). L'Avenue Louise et les écrivains. *Textyles* 47, p. 95-108 - R. Koren (2013). Ni normatif ni militant : le cas de l'engagement éthique du chercheur. *Argumentation et analyse du discours*, 11. En ligne : <https://doi.org/10.4000/aad.1572>.

6. À ce sujet, voir notamment Tutin et Grossmann, 2014.

7. Voir par exemple : Grossmann, 2010, et Tutin et Grossmann, 2014.

RÉSUMÉS

La problématisation et l'élaboration de la problématique sont souvent érigées en règles incontournables de l'écriture de recherche mais aussi en critères d'évaluation des productions étudiantes. Or, ces notions souffrent d'ambiguïté sémantique, due notamment à la polysémie des mots issus du mot « problème ». Nous nous pencherons d'abord sur la question des représentations, définitions et caractérisations des notions en question. Nous tenterons ensuite d'éclairer la notion de problématisation, pour la rendre didactiquement opératoire. Nous la déclinons au prisme d'autres notions telles que *cadrage*, *niche* et *positionnement*, en y associant des caractéristiques linguistiques selon nous observables, explicables et intériorisables pour les étudiants. Enfin, nous proposerons des pistes et analyses d'activités liées à cet objectif de didactisation et articulées à la découverte de la pratique de la recherche dans un champ disciplinaire.

The problematization and the elaboration of the problematic are often set up as unavoidable rules of research writing but also as criteria for the evaluation of student productions. However, these notions suffer from semantic ambiguity, due in particular to the polysemy of the words derived from the word "problem". We will first address the question of representations, definitions and characterizations of the notions in question. We will then try to clarify the notion of problematization, to make it didactically operational. We will then attempt to clarify the notion of problematization, to make it didactically operational. We will apply it to other notions such as framing, niche and positioning, by associating to it linguistic characteristics that we believe are observable, explainable and internalizable for students. Finally, we will propose tracks and analyses of activities linked to this didactic objective and articulated to the discovery of research practice in a disciplinary field.

INDEX

Keywords : problematization, problematic, research writing, didactics, auctorialization

Mots-clés : problématisation, problématique, écriture de recherche, didactique, auctorialisation

AUTEURS

MARIE-CHRISTINE POLLET

Ladisco, Tradital, Université libre de Bruxelles, B-1000 Bruxelles, Belgique

CAROLE GLORIEUX

Tradital, Université libre de Bruxelles, B-1000 Bruxelles, Belgique