

**Odette DJUIDJE épouse BEMMO**

École normale supérieure

Université de Yaoundé I

[modjou@yahoo.fr](mailto:modjou@yahoo.fr)

## **Regard sur les postures énonciatives dans le discours de recherche à l'université de Yaoundé<sup>1</sup> : le cas des mémoires de fin de formation à l'École normale supérieure de l'université de Yaoundé I**

### **Résumé**

Le discours scientifique joue un rôle de premier plan dans la recherche universitaire. En effet, il est le moyen par lequel l'activité de recherche scientifique se déploie. Pour cela, le discours scientifique devrait occuper une place de choix dans l'enseignement/apprentissage. Dès lors, l'analyse de certains invariants du discours scientifique qui se caractérise par la rigueur, la clarté et l'objectivité, c'est-à-dire un discours systématisé, tirerait avantage à s'appuyer particulièrement sur les productions écrites des apprenants. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de nous intéresser aux postures énonciatives dans les mémoires de fin de formation à l'École normale supérieure de l'Université de Yaoundé I.

**Mots- clés :** énonciation – désénonciation - méthode empirique – discours scientifique – éthos

### **Abstract**

Scientific discourse plays a prominent role in academic research. As a matter of fact, it is the means by which scientific research is carried out. To this end, scientific discourse should occupy a prominent place in teaching/learning. Therefore, the analysis of certain invariants of scientific discourse such as rigour, clarity and objectivity, i.e. a systematized discourse, would benefit from relying particularly on the written productions of learners. It is in this perspective that we have chosen to focus on enunciative postures in the end of the training dissertations at the Higher teachers' training college of the University of Yaoundé I.

**Keywords:** enunciation – disenunciation – empirical method – scientific discourse – ethos

## Introduction

La recherche scientifique joue un rôle central au sein du monde universitaire. Elle est au cœur même des missions dévolues à l'enseignement supérieur. Il s'agit de l'activité qui rend possible la production de nouvelles connaissances, ainsi que l'avancement du savoir dans une discipline. Une telle activité se déploie à travers un discours spécifique qui se caractérise par la rigueur, la clarté et l'objectivité « car il est souvent considéré comme un discours vrai » Tukia (1993 : 34). Le discours scientifique est destiné à un public précis de chercheurs. « Le discours scientifique dit spécialisé comme celui que constitue le mémoire est formulé par un chercheur ; un spécialiste, à l'intention d'autres spécialistes » Leclerc (1999 : 377). La rédaction d'un mémoire de Di. P.E.S. II à l'École normale supérieure s'inscrit donc dans cette logique.

Bien plus, le mémoire de l'École normale supérieure a ceci de particulier qu'il est un mémoire professionnel. La rédaction d'un tel mémoire « engage des compétences qui appartiennent aux dimensions incontournables de la professionnalisation. En référence au modèle du praticien réflexif, les étudiants doivent mener une recherche qui interroge le terrain et ses acteurs, les pratiques d'enseignement et les différents types de savoirs qui s'y réfèrent » François Joliat (2015 : 7). Tout ceci fait du mémoire professionnel un genre composite : les questions qui y sont traitées relèvent aussi bien des domaines scientifiques, disciplinaires, didactiques, que de celui de la pratique de classe. « Le mémoire professionnel montre la démarche d'un chercheur au même titre qu'un mémoire de master : savoirs de référence, mise en place d'une méthodologie, recherche par tâtonnements, évaluation, régulation, analyse des résultats » Christine Deronne (2011 : 107).

Le statut de l'élève-professeur scripteur d'un mémoire revêt plusieurs dimensions. Cette pluralité serait sans doute à l'origine de diverses positions qu'il occupe dans le processus de l'écriture des savoirs. « La diversité des rôles endossés se traduit alors en positions énonciatives différentes » R. Guibert (1998 : 104). Il serait donc intéressant de les analyser à des fins d'apprentissage d'où les questions suivantes : Qu'est-ce que **la posture** ? Qu'est-ce que **l'énonciation** ? Que signifie **posture énonciative** ? Quels sont les différents types de positionnements énonciatifs qui orientent la circulation des savoirs dans les mémoires de Di. P.E.S. II de l'École normale supérieure de Yaoundé et quel est leur impact sur la qualité de la recherche ? Telles sont les questions auxquelles nous essaierons d'apporter une réponse dans le but de contribuer à une réalisation effective d'une didactique du discours de recherche en milieu universitaire. Notre étude porte sur un ensemble de vingt-et-un mémoires, soutenus à l'École normale supérieure, par les élèves-professeurs des filières lettres modernes françaises et lettres bilingues, en vue de l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire général deuxième grade.

Nous optons pour une démarche empirique dont les principes se fondent sur l'observation et l'expérience personnelle des choses et des faits et non sur une théorie établie. Dans ce cas précis, il est question des difficultés inhérentes au discours de recherche, que rencontrent les élèves-professeurs du niveau 5 dans le processus de rédaction de leur mémoire de fin d'études à l'École normale supérieure de Yaoundé.

## **1. Rappels définitionnels**

### **1.1. Qu'est-ce qu'une posture ?**

Dans son sens premier, le terme posture renvoie à une attitude du corps. Le mot posture dans ce sens initial est souvent en rapport avec la situation dans laquelle on l'adopte. La posture qu'on prend dans une circonstance joyeuse est bien différente de celle qu'on prendrait dans une situation de tristesse. La posture n'est donc pas inexpressive ; elle est très éloquente et exprime un code social. La posture est donc censée être en concordance avec la situation. On comprend donc pourquoi, dans l'emploi habituel, on applique ce terme aux différents domaines : social, moral, financier, etc.

Dans tous les cas, l'attitude du corps révèle l'image qu'une personne veut donner de soi. Comme le précise Viala (1993 :126), la posture sur le plan conceptuel est « une façon d'occuper une position » et de rendre cette attitude conforme à cette position. C'est pourquoi, il illustre sa pensée en ces termes : « on peut par exemple, occuper modestement une position avantageuse, on peut occuper à grand bruit une position modeste ». La posture englobe donc la manière des se présenter à travers les gestes, l'attitude du corps, le vêtement et le discours : « elle implique donc à la fois des éléments discursifs et des éléments non discursifs » Meizoz (2007).

De ce qui précède, on comprend que la posture transmet un message et change selon les circonstances, car « chaque posture postule une façon de se situer par rapport aux destinataires » (Viala, *op. cit.*, 126-127). Dès lors, il n'est point besoin de montrer son importance dans l'analyse du discours, puisqu'elle peut bien correspondre à la variété des images de soi que le locuteur d'un énoncé présente à ses interlocuteurs. Cet énoncé peut être, entre autres, un mémoire de fin d'études, un article, une thèse de doctorat, etc. Parmi les collocatifs privilégiés du terme « posture », figure en bonne place le qualificatif « énonciative ».

### **1.2. Qu'est-ce que l'énonciation ?**

Terme créé par Émile Benveniste (1974 : 80 ), « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel ». L'énonciation est alors un processus, l'acte de produire un énoncé qui est lui-même le produit fini de cette action individuelle subjective. Le « langage est donc la possibilité de la subjectivité, du fait qu'il contient toujours les formes linguistiques appropriées à son expression, et le

discours provoque l'émergence de la subjectivité du fait qu'il consiste en instances discrètes » (Benveniste, 1996 : 263 ).

Bien que l'énonciation soit un acte, un processus, elle n'est perceptible que dans l'énoncé, grâce aux traces qu'elle y laisse. L'analyse de l'énoncé « est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 36).

Cette conception de l'énonciation est dite *restreinte* parce qu'elle est focalisée sur le seul scripteur. Elle s'oppose à une conception élargie de l'énonciation qui prend en compte non seulement le locuteur, mais aussi tout le cadre de la production de l'énoncé.

Le concept de *l'énonciation*, depuis son *géniteur* Benveniste, a fait l'objet de plusieurs reformulations intéressant aussi bien les études linguistiques que celles littéraires. Oswald Ducrot (1984), par exemple, construit et développe le concept de *polyphonie*. Il oriente ainsi la linguistique énonciative vers les domaines de l'argumentation, de la linguistique textuelle, des analyses conversationnelles, etc. Bref, il s'agit de repérer la manière dont les multiples voix qui traversent l'énoncé s'organisent.

Par ailleurs, Alain Rabatel a, pour sa part, en s'appuyant sur la notion de *point de vue*, doté l'analyse argumentative d'importants outils linguistiques :

Analyser un point de vue dit-il c'est repérer d'une part les contours de son contenu propositionnel, d'autre part sa source énonciative (...) Dans une telle démarche, énonciation et référenciation appartiennent à une problématique commune, considérées de deux points de départ opposés, mais qui se rejoignent dans le discours ; l'énonciation part des traces d'un sujet énonciateur pour aller jusqu'à englober les choix de construction des référents, tandis que la référenciation s'attache à la construction des objets du discours et y repère des choix qui renvoient à un énonciateur déterminé, ou à plusieurs (2008 : 49).

L'énonciation constitue l'un des éléments clés qui rentrent dans la technique de la mise en discours qui, comme nous venons de voir, est une mise en scène de soi : « Quelles que soient ses déterminations et ses marges de liberté, l'image de soi se dégage tout d'abord des traces de présence que le locuteur, délibérément ou non, laisse dans son discours » Amossy (2010 : 108). Cet élément fait partie des paramètres qui rentrent dans la configuration de *l'ethos* (Amossy), ou une *posture* (Meizoz). Bref la posture énonciative ou position locutive est donc la manière dont l'auteur se situe par rapport à son texte.

Il y a deux registres d'énonciation qui correspondent à l'engagement ou à l'effacement du locuteur : l'énonciation distanciée ou énonciation à

distance qu'Émile Benveniste appelle *récit*, et l'énonciation impliquée qu'il dénomme *discours*.

Dans le récit, le locuteur ne participe pas aux événements qu'il relate. Il s'efface et alors les énoncés sont coupés de la situation d'énonciation. Le locuteur rapporte tout simplement. Ici il y a l'emploi de la troisième personne du singulier ou du pluriel ; les temps de référence sont le passé (imparfait, passé simple), l'emploi de certains marqueurs spatio-temporels pour signifier cet éloignement et ce détachement (autrefois, jadis, etc.).

Dans l'énonciation impliquée, le locuteur exprime ses idées, ses sentiments, ses opinions. Il participe aux événements relatés. Contrairement au *récit*, dans le *discours*, le locuteur est présent et les énoncés sont ancrés dans la situation d'énonciation. Le temps de référence est le présent, le passé composé pour rapporter un fait passé, le futur pour évoquer un événement à venir : l'emploi de la première personne du singulier et des secondes personnes du singulier et du pluriel pour s'adresser aux autres ; l'emploi de certains marqueurs spatio-temporels pour marquer cette proximité (ici, maintenant, etc.). Cependant, les deux registres d'énonciation, c'est-à-dire l'engagement ou l'effacement du locuteur, peuvent alterner dans un même texte et entraîner ainsi une diversité de positions.

## 2. La position locutive

Comme déjà annoncé, nous allons axer notre étude sur le discours scientifique entendu ici comme un écrit produit dans le cadre de la recherche, et ayant pour but la construction et la diffusion du savoir. Il s'agit, dans le cas précis, des mémoires professionnels produits par les élèves-professeurs de l'École normale supérieure de Yaoundé pour l'obtention du Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire général deuxième grade (Di.P.E.S. II). Ce type de mémoire est écartelé entre deux centres d'intérêt : celui de la recherche universitaire qui, en principe, développe les compétences du chercheur, et celui de la formation qui développe les compétences professionnelles. Cette tension complexifie les postures énonciatives de l'élève-professeur qui, en tant que futur enseignant, est impliqué dans le récit de ses pratiques. Si l'emploi du pronom personnel **je** paraît évident, « le locuteur peut tisser dans son discours d'autres discours relayés par des énonciateurs distincts » Christine Deronne (2011 : 92). L'auteur du mémoire professionnel de l'École normale supérieure est tiraillé entre plusieurs fonctions. Nous sommes tout à fait d'accord avec A. Gonnin-Bolo (2004) qui pense qu'un tel scripteur « est à la fois acteur impliqué dans une série de situations professionnelles et aussi traducteur de ces situations et des savoirs qui s'y construisent quand il les expose ». Cette pluralité de rôles se manifeste dans son énoncé, c'est-à-dire dans son mémoire.

Pour faire ressortir ces différents positionnements énonciatifs, nous allons essayer de comprendre le fonctionnement des pronoms **je**, **nous**

et **on**, massivement employés dans les mémoires qui constituent notre corpus. Que le mémoire professionnel soit un mémoire de recherche universitaire fondamentale ou un mémoire de type socioprofessionnel, sans entrer dans la polémique, nous pensons qu'une chose est certaine, c'est qu'il s'agit d'un genre discursif, expositif et argumentatif. Lorsque le professeur stagiaire rédige son mémoire, il prévoit un destinataire virtuel à qui il s'adresse. Il se trouve donc dans une situation de dialogue. Il communique avec la communauté scientifique à laquelle il veut accéder, avec ses pairs. Ce dialogue tourné vers l'extérieur est aussi décelable à l'intérieur du mémoire dans la mesure où l'enseignant stagiaire rend compte de ce qui a déjà été dit, se réfère aux auteurs qu'il cite, sans oublier que son expérience professionnelle peut l'amener à émettre des jugements de tout ordre. L'analyse de cette écriture plurielle permet de déceler la présence du locuteur, ainsi que le rapport qu'il entretient avec sa recherche.

Comment comprendre la présence des pronoms **je, nous, on** dans ces mémoires ? L'instabilité des positions locutives s'y manifeste par l'utilisation de ces pronoms sujets qui se réfèrent à l'auteur d'une manière ou d'une autre. Il s'agit, comme le précisent Kerbrat-Orecchioni (2002) et Rabatel (2007) de « l'auto-désignation du locuteur et la prise en charge énonciative de ce qui est dit : traces du locuteur et formes d'effacement, marques de subjectivité dans le langage ». Les auteurs de ces mémoires se servent des pronoms **je, nous, on** pour construire leur *ethos*. Nous entendons par *ethos* ici « l'image de soi que l'auteur projette et qui est produite par le discours ». (Amossy (2006 : 70 ; Maingueneau (2007). Sans négliger l'image prédiscursive de l'*ethos* qu'on peut se faire des auteurs de ces mémoires, nous nous contenterons de celle discursive, c'est-à-dire de « l'*ethos* auto-attribué » Chanay (2008). Cet « *ethos* auto-attribué » apparaît dans les mémoires à travers différentes postures. Flottum, Dahl et Kinn (2006) différencient quatre principaux rôles d'auteur qu'on peut trouver dans un texte scientifique comme les mémoires qui forment notre corpus, et qui sont autant de traces qui montrent la présence d'un locuteur responsable derrière le texte. Il s'agit de : scripteur, évaluateur, chercheur, argumentateur. Nous nous en inspirons pour la suite de notre analyse. Grâce à ces fonctions, l'auteur donne une certaine conception discursive de lui-même. Il « construit un éthos susceptible d'influencer son autorité et sa crédibilité » Amossy (2001).

### **2.1. La posture du scripteur**

Parmi les multiples fonctions d'écriture qu'endosse le locuteur du mémoire professionnel de l'École normale supérieure figure en bonne place celle du scripteur, c'est-à-dire celui qui écrit, celui qui est impliqué dans le processus d'écriture. Ce positionnement est le plus évident, d'où la présence récurrente du pronom **je** renvoyant automatiquement à l'auteur dans tous les mémoires que nous avons étudiés. Le pronom **je** est le marqueur de l'auto-référenciation par excellence, si on ne tient pas compte des citations, des discours indirects, etc., du **je** illustratif du philosophe.

Nous avons remarqué que le pronom **je** n'apparaît que dans la partie réservée aux remerciements, et ceci dans presque tous les mémoires que nous avons analysés, à l'exception de 2 mémoires où l'auteur glisse de **je** à **nous**.

Nous savons bien que ce paratexte, bien que situé au début du mémoire, n'est rédigé qu'après l'aboutissement du travail même de recherche contraignante. Les remerciements constituent un réel changement de genre dans lequel l'auteur, enfin délivré des contraintes de la recherche scientifique, veut jouir de cette liberté. Le scripteur qui tout au long du mémoire s'est désigné par **nous** ou **on** devient subitement **je**.

Voici quelques exemples de remerciements :

a – « Au moment de déposer ce travail, **je** voudrais à travers cette page témoigner **ma** sincère gratitude à **mon** directeur M. Bernard Mbassi... Pierre Dayang » (2000 : ii).

b – « **Je** remercie tous ceux qui m'ont aidée d'une manière ou d'une autre dans l'accomplissement de **ma** personne. Chimène Flore Maffo » (2005 : ii).

Comme nous l'avons annoncé, il y a quelques cas où l'auteur de je glisse à nous puis revient à je dans les possessifs **me**, **mon** :

« **mon** directeur de recherche (...) **Nous** lui disons toute **notre** reconnaissance (...). Aux enseignants qui ont contribué à notre formation (...). À **mes** frères et sœurs, à **mon** fiancé, **mes** camarades. » Tchuente Nguemdjoug Laurine » (2018 : ii).

Ce scripteur fluctue entre les deux pôles de la subjectivité et de l'objectivité, de l'énonciation et de la désénonciation. Ceci est dû au fait que l'auteur du mémoire professionnel endosse une diversité de rôles et ne s'est peut-être pas encore rendu compte qu'il a changé de genre.

Le rôle du scripteur ne se manifeste pas uniquement par l'utilisation du pronom **je**. Dans ce positionnement, l'auteur emploie aussi le **nous** dit de « modestie » qui le lie à la tradition française par opposition à celle anglo-américaine, et aux écrits de type universitaire. Dans ce rôle, l'auteur fait référence au processus de la rédaction, à la structure du mémoire comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

Pour mener à bien **notre** travail, **nous** l'avons divisé en **trois parties de deux chapitres chacune**. **La première partie** s'intitule cadre théorique. Dans cette partie, il est question de présenter de manière théorique **notre** sujet de recherche. Elle comporte **deux chapitres** dont **le premier** traitera de la revue de littérature et **le second** de la définition des concepts. **La seconde partie** quant à elle s'intitule le cadre méthodologique. Elle comporte aussi **deux chapitres**. Il s'agira ici de présenter dans **un premier temps** les données collectées sur le terrain pour **ensuite** passer à leur analyse ou traitement **et** leur interprétation. **La troisième partie enfin** s'intitule cadre opératoire.

Elle a également **deux chapitres** dont **l'un** se consacrera à la vérification des hypothèses et **l'autre** à des propositions didactiques. (Marlène Grâce Ama Akoundouma 2015 : 4)

**Notre** recherche s'articulera autour de **quatre chapitres**. **Le premier** intitulé : La pratique du texte littéraire présentera la revue littéraire. **Le deuxième chapitre**, traite des données du terrain, ici **nous** présenterons l'enquête que **nous** avons menée au lycée technique de Nkolbisson. **Le troisième chapitre** est consacré à l'interprétation des résultats de l'enquête et dans **le quatrième**, il est question de suggestions en vue de la redynamisation de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire dans l'enseignement technique. (Fouda Etoundi Andrée Angèle, 2001 : 4 )

Le scripteur ne se contente pas seulement de préciser les différentes articulations de sa recherche ; il prend la peine, tout au long de son mémoire, d'orienter et de guider le lecteur en lui rappelant ce qui vient d'être fait et ce qui va être fait. Ces flashbacks et ces flashovers, autrement dit retour en arrière et anticipation, révèlent un scripteur soucieux d'éclairer le lecteur dans le texte. En voici quelques exemples :

**Ce premier chapitre qui s'achève** a permis de définir les termes clés de la recherche. **À la suite de ces définitions, nous** avons analysé quelques types de transcription **avant de relever** les problèmes réels que rencontrent enseignants et apprenants sur le terrain. **Le chapitre deux nous invite** à ... (Judith Nadège Nkoumou, 2015 : 21-22).

**En fin de compte**, le travail mené dans **ce dernier chapitre** a permis d'apporter des éléments de réponses aux différentes hypothèses **initialement émises à l'introduction générale**. **Face aux résultats** de l'enquête, **nous nous sommes proposée** de faire quelques suggestions à l'endroit de la communauté éducative... (*ibid.*, 61).

**Parvenu au terme** de notre étude, il convient de relever que **celle-ci portait sur l'opérationnalisation de la pédagogie** des grands groupes en classe de sixième. Cette dernière nous **a permis de mettre en exergue l'importance** des pratiques pédagogiques favorisant l'amélioration de l'acquisition des leçons de français dans les classes à effectifs pléthoriques. **Il est apparu qu'il** est nécessaire et même urgent de faire de la pédagogie des grands groupes une réalité dans le système éducatif camerounais car elle est adaptée à un tel contexte. (Pauline Evelyne Ndjock, 2008 : 101 )

La présente étude **avait pour objectifs** d'analyser les problèmes liés à l'absence de **nos** langues maternelles dans **notre** système éducatif, de rechercher les facteurs qui en sont liés **afin de proposer** des



stratégies qui assureront la mise en œuvre effective d'une méthode qui tienne compte de la socio-culture des apprenants dans l'enseignement/apprentissage des apprenants (Sylviane Keptchouang Wankouo, 2012 : 89)

Dans tous les exemples extraits de notre corpus, l'on constate que le scripteur explicite la démarche, l'agencement des parties de son discours. Ceci permet d'orienter la compréhension du lecteur. Il est évident que l'énonciateur a un réel souci de se faire comprendre, de faciliter la tâche à l'énonciataire dont il est le guide. Bien plus, on sent chez lui la nécessité de se frayer un chemin qui le conduise et l'installe dans la communauté scientifique à laquelle il aspire.

Par ailleurs, le scripteur prend à témoin les récepteurs comme pour les faire adhérer à sa cause quand il écrit : « la présente étude avait pour objectifs d'analyser les problèmes liés à l'absence de **nos** langues maternelles dans **notre** système éducatif » (*idem*). Ici le pronom **nous** dans les possessifs **nos**, **notre** désigne : vous récepteurs + moi énonciateur. L'auteur inclut, associe ses lecteurs et même une communauté plus large à sa recherche. À côté de **nous** renvoyant à la posture du scripteur, on trouve aussi un nous évaluateur.

## 2.2. Le rôle d'évaluateur

L'auteur-évaluateur exprime des jugements de valeur dans les expressions de modalisation axiologique comme : important, nécessaire, judicieux, utile, étonnamment, suffisamment etc. Les exemples suivants nous en rendent compte :

- « Il **nous** semble **important** au moment où **nous** introduisons **notre** travail de rappeler que la République populaire du Benin avait pour ancien nom Dahomey » (Grégoire Zingui, 1999 : 2).

- « Dans le contexte camerounais, il est **nécessaire** de mentionner sa particularité d'être un Etat bilingue (...) Que ce soit les élèves anglophones des zones anglophone ou francophone, nous remarquons que leur niveau de performance est **étonnamment bas** en français. Cette situation est **suffisamment alarmante...** » (Chimène Flore Maffo, 2005 : 1).

Ici l'énonciateur évaluateur fait des affirmations très graves, mais gratuites puisqu'elles ne sont pas justifiées. Ceci fragilise le problème à résoudre car il n'est pas sûr qu'il est fondé. Ces déclarations qui ne reposent pas sur une base réelle affaiblissent l'intérêt qu'on pourrait porter à une telle recherche.

Dans les mémoires de nos auteurs, la posture d'évaluateur se lit aussi à travers l'utilisation du pronom **on**.

Dans certains mémoires professionnels que nous avons analysés, il existe des cas où le locuteur passe de **nous** à **on** et revient à **nous**. Il le fait surtout quand il évalue, juge son propre travail. Il se positionne alors comme un scripteur - évaluateur, conscient des limites et des faiblesses de son travail. Nous pouvons le remarquer dans les exemples qui suivent :

Il n'est pas toujours facile de mettre un terme à un travail tel celui que **nous** venons d'élaborer car, l'**on** a toujours l'impression, ne serait-ce que vaguement, qu'**on** n'a pas examiné tous les contours du sujet. (...). Sans doute **nous** permettra-t-**on** d'en apprécier les vertus apaisantes ; mais ce que **nous** voulons le plus, c'est amener **nos** lecteurs que **nous** ne leur avons pas donné [sic] un motif d'insatisfaction que ce soit et que l'idée d'élaborer un meilleur travail **nous** a habité tout au long de la rédaction de ce travail. Cependant **nous** regrettons quelques indécidables qui ne manqueront pas d'y déplorer, et que **nous** avons un réconfort que<sup>sic</sup> dans l'espoir de pouvoir les corriger un jour (Grégoire Zingui, 1999 : 76 ).

« Ceci dit, **nous** espérons sincèrement que ce travail n'aura pas déçu. **Nous** ne croyons pas avoir tout dit mais nous avons choisi un thème ; parmi tant d'autres, qui nous a permis de déboucher à une interprétation. Mais on aurait pu choisir un autre tel l'amour ... et arriver à une autre interprétation » (Grégoire Zingui, *ibid.*, 77)

Cet auteur fait des *va-et-vient* entre **nous** et **on**. Ici **nous** assume toujours le rôle du scripteur, donc de l'auteur, mais chaque fois qu'il veut inclure son public ou une communauté plus large, il utilise **on**. Quand il veut en appeler à la tolérance et à l'indulgence de son public, un peu comme pour dire que ses lecteurs à sa place n'auraient pas fait mieux, il emploie **on**. Dans le dernier exemple, il endosse purement et simplement le rôle du jury qui devra évaluer sa recherche et déclare de façon lapidaire : « Ceci dit, **nous espérons sincèrement que ce travail n'aura pas déçu. Nous** ne croyons pas avoir tout dit mais **nous avons choisi un thème ; parmi tant d'autres**, qui **nous** a permis de déboucher à une interprétation. **Mais on aurait pu choisir un autre tel l'amour** » (*idem*).

N'étant pas très sûr de la qualité de son étude, il veut entortiller les potentiels membres du jury, en assumant tantôt la fonction du scripteur sûr de l'efficacité de son énoncé, tantôt celui d'un locuteur qui n'est pas très sûr de son discours. Cette variation de postures énonciatives qu'affiche l'auteur du mémoire laisse transparaître son désir d'amadouer son public dont fait partie les membres du jury, mais sans en avoir l'air afin de s'en sortir la tête haute. Au-delà des postures de scripteur et de celle d'évaluateur, les auteurs des mémoires des professeurs stagiaires de l'École normale supérieure de Yaoundé assument aussi la fonction de chercheur. Par ailleurs, son discours recèle trop de problèmes de syntaxe.

### **2.3. La fonction de chercheur**

La valeur multi-référentielle du pronom personnel **nous** n'est plus à démontrer. Nous donnons raison à Kjersti Flottum et Eva Thue Vold (2010 :50) qui pensent que « le pronom **nous** se caractérise par une plasticité qui permet des fluctuations de sens référentiels selon le contexte : son référent n'est pas stable mais peut changer au cours du texte ». Parmi les différents référents auxquels il renvoie, on retrouve le rôle du chercheur. La posture de chercheur est très accentuée dans la partie introductive des mémoires des élèves-professeurs de l'École normale

supérieure de Yaoundé. Ceci nous semble normal dans la mesure où cette partie de la rédaction du mémoire revêt des enjeux considérables. C'est à l'introduction que l'auteur du mémoire se pose comme chercheur, un chercheur cultivé en rendant compte de ce qui existe déjà :

« **Nous ne saurons prétendre être les premiers** à aborder la question du voyage, de l'ailleurs dans les œuvres car, plusieurs travaux ont été effectués dans les années antérieures, entre autres... » (Éric Arnaud Tchambie Sinkep, (2018 : 8 ).

Toutefois, **nous n'avons pas trouvé de travail consacré** à l'étude de l'imparfait et du présent de l'indicatif dans Le grand Meaulnes. De même **nous** osons croire **qu'aucune étude** sur ces deux temps verbaux n'a débouché sur le caractère virtuel en ce qui concerne les phrases de forme négative et celle de modalité interrogative (interrogation totale). **Tous ces travaux se limitent du moins quant à la non effectivité de ces temps verbaux à une étude basée sur la phrase canonique** française, c'est-à-dire de forme affirmative et de modalité déclarative au sujet de laquelle ils se fondent le plus sur certaines valeurs modales de ces temps, reléguant la réalisation du procès du verbe dans l'avenir et le sémantisme ponctuel de certains verbes. Ce qui met en doute le caractère imperfectif de ces temps verbaux.

Par ailleurs il ne **nous a pas été donné de constaté**[sic] une étude conjointe de ces deux temps verbaux (tant utilisés dans la communication quotidienne ) sur un corpus littéraire et un autre recueilli auprès des enseignants et des élèves pour identifier leurs difficultés ( celles des élèves ) à saisir le fonctionnement de ces temps et suggérer une méthode d'enseignement des temps verbaux en général et de l'imparfait et du présent de l'indicatif en particulier (*idem*).

C'est toujours dans cet espace que le scripteur présente en quelques lignes une question qui retient l'attention et qui captive l'esprit, un problème digne d'intérêt comme nous le notons dans l'exemple suivants : « Eu égard à **ce qui précède**, il est **nécessaire de savoir comment** (...) se comportent ces temps verbaux sur le plan chronologique, aspectuel et modal et comment les élèves les perçoivent-ils » (*ibid.*, 8).

Cet espace introductif est d'autant capital qu'il permet au scripteur non seulement de placer sa recherche dans son contexte, mais de faire voir un aperçu du travail déjà effectué et de se positionner dans le champ, c'est-à-dire d'adopter la posture du chercheur qui dorénavant fait partie de la communauté. Il doit enfin se poser comme un chercheur qui innove, en faisant voir clairement l'intérêt de son étude et c'est ce que nous révèlent les lignes suivantes : « ... suite à ces recherches, **nous nous rendons compte** que la thématique de l'ailleurs a été abordée par ces chercheurs dans le sens de l'immigration. Le lieu étranger pour eux était essentiellement recherché suite à un certain mal-être, mal de vivre et la

quête des conditions meilleures. **Nous abordons** avec Le Clezio cette thématique sous l'angle du voyage et la quête d'un mythe. Le corpus choisi **nous** permettra de montrer comment la quête du mythe suscite le voyage chez l'écrivain » (Tchuenté Nguendjoug Laurine, *op. cit.*, 6).

Contrairement au rôle du scripteur dans lequel, comme nous l'avons vu, l'auteur fait référence au processus, c'est-à-dire à l'enchaînement de la rédaction et au guidage du lecteur dans le texte, ici, dans la posture du chercheur, il fait référence au processus même de la recherche. C'est le rôle le plus impartial, le plus objectif, donc le plus neutre.

Bref le rôle du chercheur suppose ici la reconnaissance « de l'ensemble des éléments qui posent problème dans un certain domaine (...) ce qui suppose une incohérence ou une incomplétude de l'élément en question, une difficulté théorique ou pratique dont la solution n'a pas encore été trouvée » (Cislaru, Claudel et Vlad, 2011 : 43 ).

Mais le positionnement de l'auteur comme chercheur ne se limite pas à l'introduction, on le voit tout au long du texte grâce à certains indices linguistiques qui sont des verbes de recherche comme : **définir, analyser, comparer, étudier, rechercher, etc.** précédés du pronom **nous** :

- « Il importe de **redéfinir** l'acte de lecture afin de la revaloriser » (Fouda Etoundi Andrée-Angèle, *op. cit.*, 7).

- « Nous **recherchons** les causes du désintérêt des élèves techniciens pour la littérature » (*ibid.*, 11).

- « Alors dans le chapitre trois nous allons **analyser** le corpus qui nous a permis de recueillir l'ensemble de données sur le terrain » (Gouana Dountio Dorimène Lilie, 2018 : 38).

En plus des rôles de scripteur, évaluateur, chercheur, on constate que dans les mémoires que nous avons analysés, l'auteur se positionne aussi comme argumentateur. Ce rôle se caractérise par une prise de position nette et claire de ce dernier. En voici quelques exemples :

Au regard de tout ce qui a été fait sur la caractérisation, **nous** pouvons dire que notre étude sur l'enseignement / apprentissage de la caractérisation en classe de troisième a une **spécificité**, car **nous** avons constaté jusqu'à présent que les différentes études menées autour de la caractérisation s'appuient exclusivement sur le plan littéraire, dans les œuvres précises, **contrairement** à la **nôtre** qui s'applique dans une situation de classe. **Toutefois**, il convient de rappeler qu'il ne s'agit pas dans **notre** travail, d'étudier la notion de caractérisation sous toutes ses formes et donc de manière générale, **mais** d'étudier la caractérisation appliquée à un signifiant spécifique qu'est l'enseignement / apprentissage. **Notre** manière d'aborder la caractérisation **nous** amène à une **reproblématisation** de la question débouchant sur plusieurs préoccupations... (Audrey Sihabogne Manbe, 2018 : 6).

La lecture de ce qui précède laisse voir la sombre image de la prestation des élèves en orthographe lors des productions écrites ou de la restitution des savoirs d'une part et les efforts fournis pour y remédier d'autre part. **Nous constatons** par conséquent que l'accent est davantage mis sur le critère évaluation. Loin de remettre en cause ces travaux ou de prétendre que les méthodes mises sur pied par les institutions scolaires et pratiquées dans les établissements scolaires sont désuètes, **nous pensons humblement** que le problème reste en amont, c'est-à-dire au niveau même de l'enseignement, raison pour laquelle dans ce travail, **nous nous intéresserons** aux méthodes d'enseignement et / ou d'apprentissage des homophones grammaticaux, qui semblent donner du fil à retordre non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants (Judith Nadège Nkoumou, *op. cit.*, 6 ).

Dans ces exemples, le rôle d'argumentateur se manifeste par tout le contenu des phrases, surtout par les termes **spécificité, reproblématisation** l'adverbe **contrairement** à valeur d'opposition, sans oublier les connecteurs contrastifs **toutefois, mais**. Tout ceci montre clairement que l'auteur se démarque de ses prédécesseurs.

Dans le deuxième exemple, les ensembles comme : **nous constatons que, nous pensons que, nous nous intéresserons** prouvent bien que le scripteur cherche à se distinguer, à se différencier de ses devanciers. Rappelons que le pronom **nous** qui émaillent ces exemples sont donc un **nous** argumentateur. Signalons qu'il n'y a pas absolument une barrière étanche entre les différentes postures énonciatives que nous avons étudiées dans les mémoires de notre corpus. Bien au contraire il y a des sections dans lesquelles l'auteur endosse un rôle mixte.

#### **2.4. Le rôle mixte : le scripteur-chercheur**

Dans la section qui suit nous avons un exemple du rôle mixte :

- « Nous **avons montré** tour à tour la genèse de la ponctuation, **puis** la définition et les types de signes de ponctuation. **Ensuite** (...) nous avons présenté l'usage de la ponctuation Mission terminée de Mongo Beti » (Christine Douanla Juka, 2018 : 66).

- « ...Nous allons **présenter d'abord** la problématique (...). **Ensuite**, nous procéderons à la construction de l'objet de recherche (...). **Enfin** nous présenterons la méthodologie générale de notre recherche » (Robert Madi 2008 : 33).

Dans la première section, la combinaison du verbe de *recherche* **montrer** et les adverbes métatextuels **puis, ensuite** met en évidence un exemple de la position mixte de scripteur-chercheur. De même dans la deuxième section, l'agencement des verbes **présenter, procéder** et des adverbes métatextuels **d'abord, ensuite, enfin** fait ressortir un rôle mixte de scripteur-chercheur.

Par ailleurs, dans la partie réservée aux propositions ou aux suggestions dans les mémoires que nous avons étudiés, tous les auteurs adoptent une posture différente de celles que nous avons déjà signalées : il s'agit du rôle de prescripteur.

### **2.5. Le rôle de prescripteur**

Dans ce positionnement, pour reprendre les paroles de Christine Deronne, (2011 : 106 ),

Le scripteur développe une écriture prescriptive, impose au lecteur une logique expositive et déclarative, n'ouvre pas de dialogue avec ses interlocuteurs potentiels. À ce type de surénonciateur s'apparente celui qui tout en reproduisant les modèles de la doxa (qu'ils viennent du terrain ou des discours didactiques), en montre prudemment les limites et les insuffisances en proposant de façon normative un autre modèle qui serait plus pertinent, la posture énonciative du professeur stagiaire adoptant celle d'un éventuel formateur.

Ils se positionnent tous comme des « surénonciateurs-praticiens-normatifs » (Christine Deronne, 2011). Ils se présentent en donneurs de leçon, imposent, prescrivent ce qu'il faut faire, ce qu'on est obligé de respecter comme norme. Ce qu'ils disent sonne comme un devoir, voire une nécessité pour sauver une situation catastrophique. Nous allons prendre juste un exemple pour étayer nos propos :

Pendant nos recherches, nous avons remarqué qu'il y avait **beaucoup de problèmes** auxquels sont confrontés les élèves et les enseignants ; pour **remédier à ces lacunes**, nous proposons des **solutions possibles et efficaces pour conjurer les difficultés** que les élèves techniciens rencontrent en littérature en particulier. Pour cela la tutelle **doit revoir les programmes** (...) le programme de français doit être fonctionnel. **Il ne doit pas** être trop abstrait ni trop théorique. Ce programme **doit être** souple et simple c'est-à-dire à la portée de l'élève. Le coefficient **doit passer** de deux à trois et **on doit** introduire le système de la note éliminatoire à 5/20 en français. En vue de la mise sur pied d'un programma réglementaire, **il faut** redéfinir les objectifs pédagogiques spécifiques (...) La promotion de la lecture **doit être** effective. (...) En vue de cette promotion, le ministère de tutelle **a pour tâche de** doter les établissements des bibliothèques. Le parent **doit inculquer** la notion de lecture dans la vie de l'enfant (...) L'environnement dans lequel évolue l'enfant **doit être** propice à développer l'amour de la lecture. Les enseignants de la maternelle, primaire et du secondaire **doivent s'engager** à former des meilleurs lecteurs. Il se pose souvent le problème des enseignants qui **se complaisent** dans des **méthodes vétustes** ou de ceux recrutés dans le tas **sans aucune formation pédagogique**. Pour eux, **il faut** entamer des stages de perfectionnement. (...) Le ministère de tutelle **doit prendre l'initiative** de former des

enseignants pour l'ordre d'enseignement technique... (Fouda Etoundi Andrée Angèle, *op. cit.*, 61-67).

Cet auteur croit qu'il innove alors qu'il ne reprend que des modèles déjà en vigueur sur le terrain. Par exemple, alors que ce scripteur rédige son mémoire en 2001, la note éliminatoire fixée à 5/20 est appliquée depuis des décennies.

Par ailleurs l'Inspection générale de Pédagogie (I.G.P.) depuis à peu près un demi-siècle a toujours organisé des stages et des séminaires. Dire qu'il « faut entamer des stages de perfectionnement » pour certains enseignants nous paraît plutôt anachronique. Pire encore, il estime en 2001 que « le ministère de tutelle doit prendre l'initiative de former des enseignants pour l'ordre d'enseignement technique » alors que l'Institut supérieur d'Enseignement technique (I.N.S.E.T.) qui forme les enseignants de cet ordre d'enseignement existe depuis au moins quarante ans. Bref, ce type de recommandations à l'intention de la profession, présents dans presque tous les mémoires que nous avons analysés, porte à s'interroger sérieusement sur l'idée que se font ces élèves-professeurs sur la finalité du mémoire.

## Conclusion

La posture énonciative du sujet dépend des enjeux situationnels et des choix opérés en fonction des genres discursifs. La production d'un mémoire est un exercice contraignant à plusieurs égards : contraintes d'ordre institutionnel, contraintes liés à la position hiérarchique des différents allocutaires, contraintes liés à la certification, etc. Toutes ces exigences forcent le locuteur à adopter différentes attitudes par l'inscription ou la désinscription énonciative.

Nous avons vu dans les mémoires étudiés que les auteurs, à travers les pronoms **je**, **nous**, **on**, occupent diverses fonctions : scripteur, évaluateur, chercheur, argumentateur, scripteur-chercheur, prescripteur, etc. Nous avons aussi noté un emploi extensif du pronom **nous**. Cela signifie que les auteurs ne prennent pas de distance par rapport à l'objet de leur recherche ; ils ne s'effacent pas derrière l'objet de leur recherche. Cependant, leur présence se limite en général au rôle du chercheur, qui est le rôle le plus neutre. C'est sans doute pour cela qu'ils respectent scrupuleusement toutes les étapes du processus de la rédaction d'un mémoire, même s'ils doivent encore fournir des efforts pour améliorer le contenu professionnel et scientifique d'un tel travail. Qu'il s'agisse du choix de l'outil d'analyse, du choix de l'échantillon, de l'analyse des résultats, etc., les auteurs des mémoires s'ingénient à respecter les normes prescrites pour la présentation des articulations du mémoire. Des efforts restent donc à faire pour amener ces élèves-professeurs à adopter une posture professionnelle. Dans le cas contraire, on peut se demander si un tel travail qui respecte bien sûr les normes structurelles a une portée pour le développement professionnel du professeur stagiaire et pour la communauté professionnelle.

Revenons au discours scientifique pour dire qu'au regard de notre étude sur les postures énonciatives dans les mémoires de notre corpus, nous pouvons admettre, sans risque de nous tromper, qu'on trouve toujours les traces du sujet dans son énoncé, même s'il prend la peine de s'effacer par des procédés linguistiques propres à la littérature scientifique, pour faire de celui-ci un discours objectivé. Benveniste (1966 : 82 ) ne dit-il pas que « l'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. (...) ? Et que cette situation va se manifester par un jeu de formes spécifiques dont la fonction est de mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation ? » Ceci signifie que toute écriture, aussi scientifique soit-elle comporte une part de subjectivité. Nous donnons entièrement raison à Bertheux dans ses propos suivants : « Il est vrai que le débat concernant l'absence ou la présence du chercheur-auteur dans son texte a tout son sens. Personnellement, j'affirmerai volontiers que l'auteur est loin d'être absent de son texte et même dans les parties où on l'attend le moins, comme les méthodes et les résultats, il est là et on en trouve des signes tangibles » (1997 : 15-16 ).

Finalement, sans nous demander si l'objectivité du discours scientifique est une illusion, nous pouvons tout simplement dire qu'un excès d'objectivité dans une recherche pourrait être nuisible. On ne peut pas ne pas tenir compte de la subjectivité de l'élève-professeur chercheur. On ne peut pas négliger les relations qui existent entre son dit, le discours scientifique et les manifestations linguistiques. Le chercheur, en sciences humaines par exemple, ne peut pas, dans son analyse d'un discours, passer outre la situation d'énonciation, au risque de fragiliser et d'affaiblir son étude.

## **Bibliographie**

### **Corpus**

- AMANG AKOUNDOUMA, M. G. (2015), *Évaluation de l'usage de la ponctuation à l'écrit de la langue française : cas des élèves de Form II du lycée bilingue de Mimboman*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- BODO ALEGA, M. D. (2016), *L'Enseignement /apprentissage de l'orthographe lexicale au sous cycle d'observation des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de Nsam-Efoulan*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- DAYANG, P. (2000) *Didactique du groupement de textes et culture littéraire*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- DIKAMA, D. D. (2018) *Les Structures énonciatives dans La grève des Bàttu de Aminata Sow Fall : approche ethnostylistique*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- DOUANLA JUKA, C. (2018), *Étude morphosyntaxique de la ponctuation dans Mission terminée de Mongo Beti*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.



- FOUDA ETOUNDI, A. A. (2001), *La Pratique du texte littéraire et motivation des élèves de terminale F : cas du lycée technique de Nkolbisson*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- GOUANA DOUNTIO, D. L. (2018) *La Subordonnée complétive au cycle d'orientation : cas de la classe de troisième*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- KEPTCHOUANG WANKOUO, S. (2012), *Contribution à la didactique intégrée langues maternelles camerounaises – français, une application sur les productions écrites au cycle d'orientation : cas des élèves du lycée de Ngoa-Ekelle*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- MADI, R. (2008), *Place et rôle du groupement de textes dans un projet pédagogique : le cas des classes terminales de quelques établissements de la ville de Yaoundé*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- MAFFO, C. F. (2005), *Evaluation d'un manuel de FLE en classe anglophone des établissements d'enseignement général : Transafrique*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- MBOUBE, J. A. (2013) *L'Absence de lecture et ses conséquences sur les productions écrites : le cas des élèves de première A4 du lycée d'Angossas*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- MELEUE, L. J. (2015), *Enseignement / apprentissage du français par le biais de l'exposé : cas de la lecture méthodique au lycée d'Etoug-Ebe*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- MVONDO, A. (2001), *La Problématique de l'argumentation dans les devoir de dissertation des élèves de seconde E : le cas du lycée technique de Nkolbisson*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- NDJOCK, P. E. (2008) *La Pédagogie des grands groupes en classe de français : le cas de la classe de sixième*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- NDO, M. V. (2013), *La Problématique de l'emploi du pronom personnel en classe anglophone : le cas des élèves de Form IV du lycée bilingue de Mbalmayo*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- NKOUNOU, J. N. (2016) *L'Orthographe des homophones grammaticaux en classe de sixième, transcription ou écriture ?*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- NZIE ELOUNDOU, L. V. M. (2004), *Les Procédés rhétoriques dans Trois prétendants... un mari de Guillaume Oyono Mbia*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- SIHABOGNE MANBE, A. (2018), *L'Enseignement/apprentissage de la caractérisation en classe de 3<sup>e</sup> au lycée Général Leclerc*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- TCHAMBIE SINKEP, E. A. (2018), *Pour une considération chronologique, modale et aspectuelle de l'imparfait et du présent de l'indicatif ; essai*

- d'analyse guillaumienne dans Le grand Meaulnes d'Alain Fournier*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- TCHUENTE NGUENDJOUNG, L. (2018), *Voyage et quête d'un mythe dans Onitsha de Jean-Marie Gustave Le Clezio*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.
- ZINGUI, G. (1999), *L'Héroïsme dans Doguicimi de Paul Hazoumé*, mémoire de Di.P.E.S. II, École normale supérieure de Yaoundé, inédit.

## Références

- AMOSSY, R. (2010), *La Présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris, Presses Universitaires de France, « L'interrogation philosophique ».
- BENVENISTE, E. (1966b), « De la subjectivité dans le langage », *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard, P. 258-266.
- (1974), « L'appareil formel de l'énonciation », *Problèmes de linguistique générale*, t. 2, Paris, Gallimard, P. 79-88.
- BEAUFRERE-BERTHEUX, C. « L'anglais de la recherche médicale : une grande diversité », *La revue du GERAS, ASp*, P. 15-18.
- CISLARU, C. et V. (2011), *L'Écriture universitaire en pratique* (2éd), Bruxelles, De Boeck.
- DERONNE, C. (2011), « Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM », *Pratique 149 / 150, Linguistique, littérature, didactique*, Lorraine, Centre de recherche sur les médiations, P. 91-111.
- DUCROT, O. (1984). *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit.
- GUIBERT, R. (1998), « Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et construction identitaire », Cros. (Éd), *Le Mémoire professionnel en formation des enseignants*, P. 99-128.
- JOLIAT, F. (2015), *L'Évaluation des mémoires de bachelor produits à la HEP-BEJUNE*, Haute École de Pédagogie.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999) *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- FLOTTUM, K.i et THUE VOLD, E. (2010) « L'ethos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble, P. 41-58.
- LECLERC, J. (1999), *Le Français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*, Brossard : Linguatex éditeur.
- MAINGUENEAU, D. (2002), « Problèmes d'éthos », *Pratiques* 113/114, P. 55-67.
- MEIZOZ, J. (2007), *Postures littéraires. Mises en scène modernes de l'auteur*, Genève, Slatkine.
- RABATEL, A. (2007), « Les enjeux des postures énonciatives et leur utilisation en didactique », *Education et didactique, Varia*, P. 89-116.
- TUKIA, M. (1983), « Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciateur et sur la construction dans le discours scientifique », *Études de linguistique appliquée*, 51, P. 34-44.

VIALA, A. (1993), *Éléments de sociopoétique, dans les Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, Paris Presses Universitaires de France.