

# Émotion et raison : la subjectivité dans les mémoires académiques dans la perspective de la pratique réflexive

## Emotions and mind: subjectivity in theses in the perspective of reflective practice

Jolanta Rachwalska von Rejchwald

Université Marie Curie-Sklodowska

jolanta.rachwalska@poczta.umcs.lublin.pl

ORCID : 0000-0003-3159-1942

### Abstract

The article is devoted to the analysis of academic diploma theses: bachelor's and master's, carried out in the course of 1st and 2nd degree Romance Philology between 2005-2017 in the perspective of *reflective practice*. Based on the assumption of the pre-scientific character of the diploma thesis and the resulting imperative of objectivity, the aim of the article is to examine the traces of subjectivity present in the language of the diploma theses. The subject of interest is both subjectivity expressed in 1 singular person, but above all other, less obvious, more “constructed” forms (e.g. metaphors, expressive use of adjectives), which express the emotional commitment of the author of the work. In conclusion, the analysis of the works shows a conflict of paradigms: the scientific imperative of objectivism with the desire to express emotions aroused by literature, and in this indirect way, also to express one's self and personality.

**Keywords:** reflective practice, thesis, master's degree, subjectivity, emotion

### PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

L'écriture à l'université apparaît comme un vaste champ d'études qui, depuis une vingtaine d'années, s'est constitué en un objet complexe de recherches, menées dans le milieu universitaire anglo-saxon sous le nom d'*Academic Literacies*, comme dans le milieu américain (*Composition Studies*). A partir de la fin des années '90,

elles se développent également en France et en Belgique en tant que les « littéracies universitaires » (Delcambre, 2014, p. 570). C'est justement dans ce domaine de l'écrit académique en français langue étrangère que s'inscrit cette étude, mais ma posture intellectuelle n'est pas celle d'une théoricienne. J'interviens en qualité d'enseignante-chercheuse qui, au cours de son expérience de directrice de nombreux mémoires académiques dans le département d'études romanes (filière littéraire), a mené une régulière *pratique réflexive*. Cette dernière se définit comme « un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ceux derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention » (Lafortune, Daudelin, 2001, p. 43).

La méthodologie de cet article repose sur l'analyse des manifestations discursives de la subjectivité à partir d'un corpus constitué de mémoires littéraires en licence et en master, que j'ai dirigés ou évalués entre 2005-2017. La distinction entre le mémoire en licence et en master n'aura pas d'importance ni pour l'analyse, ni pour les conclusions. Mon corpus de référence est constitué de six mémoires authentiques dont les auteurs resteront anonymes et il s'est fait en deux étapes. D'abord, j'ai relu une vingtaine de mémoires et, ensuite, je n'en ai retenu que six vu le cadre restreint de l'article. Cependant, au vu de la taille de la matière à étudier, il ne peut s'agir ici que d'une étude préliminaire qui ne prétend à aucune exhaustivité.

La sélection du corpus de référence s'est effectuée sur le critère de la présence de différentes marques discursives de la subjectivité (pronoms personnels, expressivité verbale, usage emphatique, figures de style) dans les mémoires de mes étudiants. Il n'était pas dans mon intention de quantifier ni d'algorithmiser cette observation en la convertissant en chiffres et diagrammes, car le but de la présente analyse est simple, voire rudimentaire : partager mon expérience pédagogique, y réfléchir méthodiquement, et en tirer des observations à visée généralisante.

L'usage de la pratique réflexive m'a permis de mener des observations au fil des années et de consigner des éléments de discussions menées avec mes étudiants en fin de cursus. Ces derniers m'ont fait comprendre qu'un certain nombre de marques de la subjectivité décelables dans leurs mémoires, que je pourrais nommer, au vu de la norme académique, « écart » à la scientificité, n'était pas le fruit de leur volonté ; certains d'entre eux étaient même étonnés d'apprendre la présence explicite de la subjectivité dans leurs textes. Pour compléter l'image, je crois utile d'ajouter que presque tous les étudiants se plaignaient de la rigidité du protocole de rédaction de mémoires qu'ils jugeaient trop contraignant.

Au vu de ce qui précède, je conçois cette étude non pas comme un simple recensement des marques linguistiques et énonciatives de la subjectivité, mais plutôt comme description des symptômes d'un changement plus profond, encore peu saisissable, qui s'annonce dans les rapports entre la subjectivité dans le discours des mémoires universitaires et l'impératif d'objectivité, requis pour ce type de l'écrit académique. C'est

donc sur la mise en évidence de la contradiction entre une injonction institutionnelle à l'objectivité – qui s'adresse aux scripteurs pris en qualité d'étudiants – et la propension à la subjectivité – qui s'adresse aux scripteurs, considérés en tant qu'hommes, individus et personnes – que repose la présente étude.

Afin de parler de marques linguistiques de la subjectivité dans les mémoires d'étudiants, je ferai asseoir mon analyse sur un double support théorique : d'une part sur l'outillage notionnel élaboré par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980) et de l'autre, sur la typologie tripartite de la « subjectivité appréciative » de Vincent Nyckees (2016, p. 24) : affectivante, modalisante, axiologisante, dont les marques linguistiques sont particulièrement présentes dans mon corpus de référence.

## MÉMOIRE ACADÉMIQUE : ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

En tout premier lieu, je propose de réfléchir sur les caractéristiques générales de l'écrit académique qui accompagne les étudiants tout au long de leur formation académique sous forme de mémoires, dissertations, résumés, comptes rendus, rapports de stages. Il est utile de rappeler que c'est aussi par écrit que se conclue et s'évalue la fin des études en prenant la forme canonique de mémoire de licence et surtout de mémoire de master qui marque une réelle « rupture » (Delcambre, 2014, p. 576) dans le parcours universitaire des étudiants.

Pourtant, celui qui voudrait appréhender le mémoire universitaire en tant qu'objet de recherche se rendra vite à l'évidence de son statut paradoxal, car il s'agit, à la fois, d'un objet omniprésent dans l'écosystème universitaire et d'un phénomène fuyant, approximativement défini, soumis à différentes normes (administratives, procédurales, culturelles). Ce qui demeure l'un de ses traits définitoires majeurs, c'est que le mémoire universitaire est un écrit contraint. En tant que tel, il est régi dans son fonctionnement interne par des protocoles et pratiques d'écriture qui concernent aussi bien le fond que la forme, tels que les conventions typographiques, les normes bibliographiques et webographiques. Il incombe donc au directeur de mémoire de les expliquer, même si ce n'est pas toujours le cas : « Disons-le franchement, en France, les enseignants qui dirigent les mémoires et les thèses ont rarement le temps d'assurer une formation solide à leurs étudiants dans ce domaine » (Livian, 2015, p. 3).

Pourtant, sans vouloir tomber dans l'ornière des généralisations, je me propose de déplacer la focale sur les pratiques pédagogiques en vigueur au sein de la filière littéraire du département d'études romanes où j'enseigne. D'emblée, je précise que nos étudiants en licence et en master sont systématiquement initiés à la rédaction de leurs mémoires. Un cours spécial leur est dispensé en licence qui a pour but de les familiariser avec les notions de base et il trouve sa continuation en master où l'étudiant est déjà supposé être détenteur de certains acquis fondamentaux du chercheur.

Parmi les règles que j'enseigne à mes étudiants, il y a celle qui concerne le caractère (pré)scientifique du mémoire et qui consiste à faire « intervenir des justifications, des éléments de preuve en faveur de la thèse défendue, qui n'est pas imposée par la force [...], qui comporte des éléments rationnels ; [...] a des rapports avec le raisonnement et la logique » (Oléron, 1987, p. 5). En découle l'impératif d'objectivité, indispensable à la formation de tout esprit scientifique (Bachelard, 1977), qui débouche sur la règle qui fait disparaître le Je, en lui substituant un « nous » collectif, un « nous » de convention, gage de scientificité et d'objectivité. C'est l'une des règles qui pose le plus de problèmes, étant donné que dire « Je » en science se révèle toujours problématique. En parle Jacqueline Feldman :

L'objectivité de la science a fait disparaître celui qui la fait, pourtant bien présent, et qui porte la responsabilité de ce qu'il publie [...]. D'autre part, un courant social modifie actuellement les règles de jeu qui délimitent le privé du public poussant à la réapparition de ce je dont on se méfie tant en science. Le chercheur se trouve ainsi pris entre la tradition qui veut qu'il s'efface devant ses résultats et le désir ou besoin de /ou prendre ses responsabilités et/ou d'affirmer sa part de subjectivité (2002, para. 171)

Une autre règle enseignée, qui concerne implicitement le Je, est un art de citer et de référencer (Delcambre, 2018, p. 42). Cette règle, souvent sous-estimée, me semble pourtant cruciale, car elle parle du respect de la polyphonie des voix et des discours qui construisent le mémoire académique. En réalité, elle véhicule une vision du mémoire (et de la recherche) comprise comme une agora scientifique où différentes voix, par le biais des citations, s'entrechoquent et s'interpénètrent tout en gardant leur valeur individuelle. Grâce à elle, un étudiant-scripteur peut tenter de se démarquer dans cette polyphonie intellectuelle comme un individu pensant et sentant. En explorant les possibilités offertes par la langue, il peut chercher à faire résonner sa propre voix et essayer, par ce biais-là, de « se constituer comme sujet » (Vernier, Monceaux, Daille, 2009, p. 104) au sein de son propre mémoire. Notons que cette « capacité du locuteur à se poser comme sujet » dans son propre énoncé reste l'un des traits définitoires de subjectivité, selon Benveniste (1966, p. 259).

Comment donc enseigner la rédaction des écrits académiques tout en sachant que l'injonction à la scientificité, dont l'objectivité est l'un des corollaires, entre en collision avec l'idée énoncée par les linguistes qui considèrent que « tout est subjectif dans le discours (si ce n'est, semble-t-il, la langue elle-même) » (Nyckees, 2016, p. 16) ou que « les marques langagières de l'émotion sont nombreuses, voire potentiellement illimitées » (Micheli, 2014, p. 7) ? La difficulté monte d'un cran si l'on prend en considération le fait que le mémoire universitaire demeure pour les étudiants une nouvelle expérience et pour les étudiants FLE un vrai défi qui met à l'épreuve leurs compétences en français pratique, sans parler de l'assimilation des savoirs spécifiques liés à l'étude de textes littéraires.

## LES SEUILS TEXTUELS DE LA SUBJECTIVITÉ : INTRODUCTION ET CONCLUSION

Mener une réflexion sur la subjectivité dans un mémoire académique aboutit à interroger les articulations structurelles entre ses différentes parties. Or, au niveau macrostructural, le mémoire académique se conçoit comme un espace argumentatif étendu entre deux extrêmes, deux clauses externes (Hamon, 1975, p. 509) – introduction et conclusion – qui peuvent être comprises comme des « lieux stratégiques qui entretiennent un rapport étroit et ne peuvent être étudiés indépendamment » (Biasi, 1990, p. 26). Cette constatation, qui repose sur les notions empruntées à la narrativité, permet de se rendre compte des enjeux de la *spatialisation* du contenu argumentatif du mémoire. Selon mes observations, la répartition des marques de la subjectivité au sein du mémoire ne se fait pas de manière homogène. Dans les mémoires analysés, la subjectivité révèle sa nature *locationniste*, car elle a tendance à se concentrer exclusivement (sauf des cas isolés) dans les lieux liminaires, démarcatifs du texte, c'est-à-dire dans ses lieux « stratégiques », « accentués » : dans l'introduction et dans la conclusion du mémoire où on assiste à la mise en scène discursive de la subjectivité.

Qui plus est, la subjectivité de l'introduction diffère qualitativement de celle de la conclusion, comme le *Je* du locuteur, le *Je* grammatical diffère du *Je* d'énonciation. Mais, qu'en est-il de la partie restante du mémoire, de tout cet espace entre l'introduction et la conclusion que l'on nomme communément le corps du texte et qui est dédié à l'analyse proprement dite ? Comme il ressort de l'analyse des mémoires en question, la partie analytique reste la plus neutre, la plus « objective », mais elle réserve aussi quelques exceptions à cette règle, ce qui sera expliqué ultérieurement.

### A. SUBJECTIVITÉ DANS L'INTRODUCTION

La distribution spatialisée de la subjectivité n'a rien d'étonnant en soi, car sa présence dans la partie introductive ou conclusivo résulte du rôle textuel joué par chacune de ces parties. Suivant la logique structurelle de l'ensemble du mémoire, l'introduction se manifeste comme un espace textuel de lancement et de délimitation du projet de recherche. Par conséquent, c'est dans l'introduction que se concentre la subjectivité qui s'exprime par le biais des verbes d'action et de volonté à la première personne.

Puisque l'introduction constitue un espace de programmation, celui de tous les « je veux » (« je veux comprendre... ») avec leurs variantes (« j'envisage, je présente, je définis, je démontre, j'explique »), elle appelle d'abord le *Je* grammatical qui permet de mettre en avant les présupposés du projet personnel. Cependant, il arrive assez souvent que le *Je* personnel s'y confonde avec le *on* et le *nous* académique ou collectif, ce qui engendre une instabilité énonciative susceptible de semer le doute

au sujet de l'intentionnalité de ces choix. Dans le mémoire consacré à l'analyse des procédés humoristiques dans les sketches de Devos (Ex. 6, 2017)<sup>1</sup>, après une suite de trois phrases avec le pronom « on » (« on présente, on se focalise, on mentionne, on décrit »), il survient brusquement un changement énonciatif (« Je me concentre »), remplacé aussitôt par le *on* et, enfin, par le *Je* (« Encore une fois, je me concentre »). Vincent Nyckees (2016, p. 16) propose de faire la différence entre la subjectivité intentionnelle et non intentionnelle, ce qui est pour moi d'une grande utilité, étant donné que les étudiants FLE ne maîtrisent pas complètement leurs productions en langue cible. Il est donc difficile, voire impossible d'évaluer ce qui reste de l'ordre de l'intentionnel et ce qui est dû au hasard de l'expression encore hésitante :

Tout dans la communication ne passe donc pas directement par des marques expresses. Il faut se résoudre à vivre dans un monde où il est impossible de démêler dans les propos d'un locuteur ce qui relève de l'intention d'agir d'une certaine façon sur autrui et ce qui relève de la pure intention de transmettre des informations ou encore d'analyser par soi-même une situation. Le locuteur lui-même ne sait pas d'ailleurs tout ce qui le pousse à parler et on admettra qu'il peut tout à fait s'illusionner sur certaines de ses intentions profondes (Nyckees, 2016, pp. 26-27).

Il y a pourtant des étudiants qui transforment l'introduction en une scène de l'exposition du *Je* qui n'est pas seulement un *Je* grammatical, propre à tout locuteur, mais un *Je* d'énonciation, un *Je* porteur de la particularité individuelle. Dans le mémoire consacré à la peur dans les nouvelles de Maupassant (Ex. 3, 2016), son auteur explique les raisons qui l'ont poussé à choisir ce thème. Il écrit qu'il « le trouve intéressant », qu'il veut « en savoir plus ». Ensuite, il révèle ses convictions personnelles : « Je pense que les choses irréelles fascinent toujours les gens, parce qu'on ne peut jamais être sûr de ce qui se passe vraiment [...] ». Finalement, il puise dans ses propres antécédents biographiques pour justifier son choix : « Ce n'est pas mon premier essai sur ce thème. Au lycée, j'ai préparé une intervention orale pour mon baccalauréat qui portait sur l'interpénétration des mondes ». Il est donc aisé de constater qu'il raconte sa propre histoire et que l'argumentation se transforme en un récit. Dans un autre mémoire consacré aux personnages dans les nouvelles de Maupassant, son auteur présente de la manière suivante les trois « sources d'inspiration » du thème de son mémoire :

La source d'inspiration pour l'écrire est l'*intérêt* pour l'histoire et la guerre franco-prussienne en particulier. [...] Le deuxième facteur qui me guide dans cette recherche, c'est *un grand désir de connaître* les mœurs au XIX siècle [...]. Une autre source d'inspiration est *la volonté et le désir d'explorer* la créativité de Guy de Maupassant (Ex. 5, 2017).

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons à la fin de l'article pour connaître la liste complète des mémoires analysés.

Il s'avère donc que le discours programmatique, dans les deux derniers exemples, fait advenir la transformation du *Je* grammatical en le *Je* d'énonciation, c'est-à-dire que les scripteurs, en expliquant leurs projets de recherche, dévoilent en même temps leurs centres d'intérêts ce qui révèle, par conséquent, leur personnalité. Qui plus est, le retour incessant de la première personne dans ces courts passages peut être porteur d'un récit personnel, voire autobiographique, car comme l'explique G. Achard-Bayle, « *Je* apparaît dès lors que l'expérience commence [...] ; j'assume son histoire et ses aléas » (2006, p. 10). Or, l'introduction, souvent considérée par les étudiants comme une partie moins intéressante car la moins créative, révèle pleinement son potentiel à accueillir le contenu personnel qui peut participer à la construction identitaire de l'étudiant. A la limite, je peux même risquer une hypothèse que l'introduction est cette partie du mémoire où l'individualité de l'étudiant-scripteur semble primer sur les tenants et aboutissants de la recherche qu'il envisage d'entreprendre, comme si cette dernière n'était qu'un vecteur de transmission de son *ego*.

## B. SUBJECTIVITÉ DANS LA CONCLUSION

Dans la perspective de la stratégie textuelle, la conclusion joue un rôle prépondérant. Pourtant, elle est souvent négligée par les étudiants qui l'écrivent à la hâte étant trop concentrés sur le corps de leurs textes. Mais, il y a aussi ceux qui se décident à la saturer de contenus subjectifs. Il ressort de mes analyses que les scripteurs, dans la conclusion, font souvent appel au registre subjectif, même si les registres prescriptif et volontariste y sont aussi repérables (« *il faut* apprendre à lire entre les lignes » (Ex. 6, 2017) ; « il y a tellement de livres qu'*il faut* connaître, 50). La subjectivité de volonté et de programmation, qui se manifeste dans la partie introductive par le biais du pronom personnel, accompagné de verbes de volonté, se matérialise dans la partie conclusive sous d'autres formes, qui sont non seulement plus diversifiées mais aussi plus raffinées.

Dans la partie conclusive, j'ai repéré une forte présence de ce que Vincent Nyckness (2016, p. 24) qualifie de subjectivité affectivante, modélisante et axiologique ; en parle aussi Catherine Kerbrat-Orecchioni faisant remarquer que l'affectivisation « indique que le sujet d'énonciation se trouve émotionnellement impliqué dans le contenu de son énoncé » (1980, p. 125). Les conclusions des mémoires étudiés abondent en termes affectifs dont l'impact se voit parfois renforcé par un recours à l'exclamation. En témoignent ces quelques exemples que je présente en vrac :

« sa pensée est *extraordinaire* »

« c'est *passionnant* et instructif »

« ce qui est *émouvant*, qui *éveille l'admiration* et la réflexion »

« [...] nous restons comme *abasourdi* par un terrible poids du destin de Gervaise qui, malgré tout, suscite une sorte de *sympathie* et de *pitié* auprès des lecteurs »

« Mais ce secret [...] n'est-il pas le trait qui décide de son caractère *exceptionnel et fascinant* ? »

Mise à part la subjectivité affectivante, j'ai relevé dans les conclusions des exemples de la subjectivité « modalisante », sous forme d'adverbes et de syntagmes adverbiaux qui sont très fréquents dans les mémoires analysés : *Il n'y a aucun doute, sans aucun doute, indiscutablement, indubitablement, vraisemblablement*. Il est intéressant de noter que la modalité épistémique de certitude est employée plus souvent que celle du doute (« peut-être »). D'ailleurs, la certitude articulée d'une manière aussi explicite est une constante dans les mémoires analysés, ce qui peut s'interpréter comme un syndrome d'acculturation scolaire visant à faire disparaître le doute qui reste, pourtant, la pierre angulaire de la scientificité.

La subjectivité affectivante et modélisante est complétée par celle « axiologisante » qui prend une place de choix dans les conclusions pour exprimer le vrai/faux ou le bon/mauvais. Parmi elles, il y a des jugements de valeur qui concernent l'œuvre analysée en tant que telle et d'autres qui portent sur l'univers fictif de l'œuvre analysée. Ainsi, l'étudiant-scripteur arbore deux casquettes : d'un lecteur qui se laisse emporter par la fiction littéraire (« Ce comportement *blâmable* les conduit à de nombreux malheurs ») et d'un chercheur qui analyse : « Cette écriture est *vraiment dynamique et un peu violente* » [...] car elle présente un monde basé sur les convictions personnelles » (Ex. 3, 2016).

Cependant, hormis la subjectivité explicite évoquée ci-dessus, la conclusion apparaît aussi comme un espace textuel qui accueille la subjectivité moins évidente, plus « habillée » rhétoriquement, voire plus risquée du point de vue de l'impératif d'objectivité : il s'agit de la métaphore. Je propose d'étudier le cas d'une étudiante qui, malgré mon avis contraire, a tenu à clore son mémoire, consacré à l'analyse de la focalisation dans *Madame Bovary* de Flaubert, par une métaphore. Il s'agit cette fois-ci d'une démarche intentionnelle, d'un choix conscient et entièrement assumé : « Dans l'univers flaubertien, c'est la sensation qui occupe une place si précieuse et privilégiée qui permet à la focalisation double de flotter avec son parfum secret » (Ex. 1, 2005). Dans un autre mémoire, consacré à Barbey d'Aureville, la métaphore est présente dès son début jusqu'à sa dernière phrase devenant une sorte de fil conducteur reliant ses différentes parties. Dans le mémoire en question, son auteur a cru utile de placer la métaphore même dans son titre (« Sous l'astre de [...] ») (Ex. 2, 2015), ce qui peut être considéré comme une démarche risquée, car le recours à l'image fait perdre au titre sa valeur informationnelle. Je dois noter que ce besoin de métaphorisation est aussi repérable à l'intérieur du mémoire en question, car l'un de ses chapitres est intitulé « [...] – un astre dans la constellation romantique » ; qui plus est, le discours argumentatif de ce mémoire est saturé par le vocabulaire appartenant au champ sémiotique du cosmos (astres, corps céleste, spectre, rayon, univers, trajectoire, éclat, lumière). Tout ce parcours métaphorisé, développé conséquemment tout au long du mémoire, se termine par la conclusion suivante :



Indubitablement, lord Byron est pour Barbey d'Aurevilly un astre dont la lumière transperce son œuvre. Et comme la lumière est indispensable à exister, il en avait besoin pour créer. Mais les corps célestes sont en mouvement perpétuel, leurs trajectoires changent et souvent il arrive qu'ils disparaissent après un éclat spectaculaire (Ex. 2, 2015).

Dans le passage précité, c'est l'émotion fictionnelle qui s'exprime *via* cette rhétorique alambiquée en révélant non seulement un *Je* personnel mais aussi un *Je* affectif. Il est vrai, cependant, que même si la métaphore cosmique semble un brin alourdir cette argumentation et qu'elle se construit au dépend de la clarté et de la lisibilité du mémoire, elle lui confère, je l'avoue, une certaine cohésion structurelle ainsi qu'une cohérence stylistique. Notons, finalement, que le remplacement de l'information par l'image, observable dans le cas analysé, est la preuve de l'imagination de son auteur. C'est elle, selon Étienne Klein, qui possède le pouvoir d'engendrement de la pensée : « [...] l'imaginaire joue un rôle capital dans l'invention de nouvelles idées alors que la rigueur, elle corrige les mauvais tirs, mais ne crée pas » (Klein, 1995, as cited in Feldman, 2002, para. 191).

## SUBJECTIVITÉ DANS LE CORPS DU TEXTE

Les exemples mobilisés pour étayer l'argumentation de cette étude laissent entendre que le corps du mémoire est un espace textuel majoritairement exempt de subjectivité. Cependant, il arrive que certains étudiants, tout en construisant leur argumentation, n'hésitent pas à communiquer leurs propres états émotionnels. Dans un mémoire consacré aux nouvelles de Maupassant, le scripteur analysant *Mademoiselle Fifi*, après avoir cité le portrait physique du personnage éponyme, trouve judicieux de faire part de sa réaction très émotionnelle qui s'apparente à un cri rhétorique : « Cette description est foudroyante » (Ex. 5, 2016). Ressentant, probablement, l'incongruité d'une telle incursion subjective, l'étudiant croit utile d'entamer un dialogue avec son lecteur en ajoutant une note de bas de page pour expliquer sa réaction verbale qui trahit son émoi émotionnel : « Cet adjectif n'est pas accidentel. Son emploi est important parce qu'il montre une énorme surprise causée par ce fragment » (Ex. 5, 2016). Même si la phrase précitée ne comporte aucun pronom personnel, elle montre bien à quel point l'émotion est au service de la subjectivité. Car c'est l'émotion qui fait du scripteur le sujet d'énonciation qui se pose non seulement comme celui qui ressent et qui nomme, mais aussi comme celui qui se pose comme un auteur, comme un *Je* qui s'exprime et qui s'affirme à travers son choix lexical et son méta-commentaire. D'ailleurs, dans la suite de ce mémoire, il y a encore d'autres exemples de remarques autoriales comprenant des marques de subjectivité « affectivante » : « Ce fragment est vraiment surprenant » ; « Cette partie du texte est très intéressante » ; C'est une ingratitude flagrante ».

Dans un autre mémoire, mais consacré aussi aux nouvelles de Maupassant, son scripteur, afin de renforcer son opinion, recourt non seulement à une question rhétorique, mais à toute une série de questions : « Qui est le Horla ? Un produit de l'imagination ou, peut-être, de la maladie ? On ne sait pas mais il y a tant de preuves que [...] le Horla existait dans la tête de Maupassant ». Dans la suite de son analyse, il introduit de longs dialogues rhétoriques : « Quelqu'un l'appelle. Est-ce qu'il n'est pas seul ? Est-ce Gaspard ? Est-ce qu'il rêve ? On ne sait pas » (Ex. 4, 2016). A mon sens, ce mode « dialogique » de subjectivisation de l'argumentation produit un évident effet de narrativisation du contenu, visible aussi dans la phrase ultime de son analyse, ce qui crée, en définitive, un net effet de suspense, renforcé encore par la ponctuation : « Il est très intéressant pourquoi l'écrivain, dans la plupart de ces nouvelles, utilise ce procédé stylistique qu'est l'anthropomorphisation. Cette question doit, cependant, rester irrésolue... » (Ex. 4, 2016). C'est sur cette phrase qui résonne comme la fin d'un texte narratif (Achard-Bayle, 2006, p. 7) que s'achève la partie analytique de son mémoire. Cet effet de narrativisation et la métaphorisation observés dans les mémoires littéraires, pourraient s'expliquer, d'un côté, par la pression des disciplines (ici : littéraire) qui « jouent implicitement comme des contextes qui formatent l'écriture des mémoires » (Delcambre, 2018, p. 24) ; de l'autre côté, par le besoin de « se raconter » afin de dire sa personnalité.

## ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

L'analyse des mémoires universitaires écrits dans les années 2005-2017 dans le département d'études romanes (filière littéraire) me permet de constater une dynamique intéressante de l'expression de la subjectivité. Il s'avère que le nombre d'occurrences des marques de la subjectivité va croissant avec les années tandis que l'impératif d'objectivité reste inchangé. Les mémoires rédigés il y a dix ans suivent plus scrupuleusement les protocoles enseignés : le « nous de modestie » est partout de rigueur, le Je est inexistant. Par contre, les mémoires écrits après 2010 prennent de plus en plus de libertés avec le protocole académique et recherchent, souvent inconsciemment, des moyens linguistiques et stylistiques de s'y soustraire. Cette observation qui ne convainc pas à la lecture d'un seul mémoire, devient frappante à la lecture des plusieurs mémoires dans la chronologie de leur publication. Cette constatation, bien que difficilement quantifiable et mesurable, reste un fait empirique qui, de plus, entre en résonance avec des tendances similaires observables actuellement dans les sciences humaines.

Les analyses qui précèdent m'amènent à reconnaître qu'il faudrait repenser, au plan institutionnel, la place de la subjectivité dans les mémoires universitaires, reconsidérer une vieille opposition entre l'objectivité et la subjectivité, entre le discours de la raison et celui de l'émotion et, finalement, délester la subjectivité du poids du

dilettantisme qui pèse sur elle. Cette réflexion puise son élan dans les recherches scientifiques (Richelle, 1993) selon lesquelles l'émotion et la cognition forment un duo indissociable et que la controverse séculaire qui les sépare, issue de la tradition scientifique et philosophique, a été envoyée aux oubliettes.

Or, sans renoncer pour autant à l'impératif de scientificité (et d'objectivité), il serait, peut-être, possible d'inscrire les mémoires universitaires, en tant que genre, dans le courant de l'*emotional turn*, si intensément présent dans les sciences humaines et sociales (Lemmings, Brooks, 2014, pp. 3-18), aussi bien que dans la politique et les médias. Par conséquent, une telle démarche pourrait permettre de mieux enseigner la subjectivité, de proposer aux étudiants une didactique de la subjectivité « maîtrisée », afin de leur mieux faire comprendre ne serait-ce que des risques de l'emploi du Je. Car l'expression de la subjectivité devrait passer par l'apprentissage des codes émotionnels qui régulent la question de l'excès et de la limite, surtout dans le cadre des mémoires littéraires. La littérature, n'oublions pas, relève du domaine d'*affect studies* et la puissance de la littérature, comprise comme une œuvre artistique, réside dans sa capacité d'induire de fortes émotions fictionnelles qu'il faut savoir mettre en mots.

Enfin, cette possibilité d'alliance d'un être cognitif avec un être émotionnel, au sein de la pédagogie universitaire, pourrait constituer un moyen de raviver l'engagement des étudiants qui semblent moins investis dans la recherche, voire en sont rebutés tout court. Jacqueline Feldman voit dans cette coexistence conflictuelle entre objectivité et subjectivité « l'une des raisons de la désaffection qu'on remarque actuellement de la part des étudiants en science » (2002, para. 176). Le dépassement de cette contradiction entre l'objectif et le subjectif, entre l'impersonnel et l'humain – qui corrobore de l'intérieur la méthodologie de l'écrit académique – pourrait permettre aux étudiants de s'engager dans la recherche et de leur faire vivre le plaisir qui résulte de la découverte du nouveau, car comme disait Bachelard, « à cette construction scientifique tout entière en juxtaposition, chacun peut apporter sa pierre » (1977, p. 31).

## BIBLIOGRAPHIE

- Achard-Bayle, G. (2006). Pour une description linguistique du Mémoire professionnel universitaire. *Lidil*, 34. DOI : //doi.org/10.4000/lidil.2.
- Bachelard, G. (1977). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : J. Vrin.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- Biasi, P.-M. de (1990). Les points stratégiques du texte. In *Le Grand Atlas des littératures en langue française* (pp. 26-27). Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Delcambre, I. (2014). Le mémoire de Master : ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13 (3), 569-612. Retrieved from [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/2159](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2159) [accès : 30.12.2021].
- Delcambre, I. (2018). Littéracies universitaires et mémoires professionnels. *Questions Vives*, 30. DOI : //doi.org/10.4000/questionsvives.3072.
- Feldman, J. (2002). Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus. *Revue Européenne des Sciences sociales*, XL-124, 85-130. DOI : //doi.org/10.4000/ress.577.
- Hamon, P. (1975). Clausules. *Poétique*, 24, 495-526.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Lafortune, L., Daudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lemmings, D., Brooks, A. (dir.) (2014). *Emotions and Social Change. Historical and Sociological Perspectives*. New York : Routledge.
- Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083/document> [accès : 29.12.2021].
- Micheli, R. (2014). *Les émotions dans le discours. Modèle d'analyse, perspectives empiriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Nyckees, V. (2016). Pour une grammaire de la subjectivité énonciative : une typologie des modes d'engagement de la subjectivité individuelle dans le discours. In A. Krzyżanowska, K. Wołowska (dir.), *Les émotions et les valeurs dans la communication I* (pp. 15-34). Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Oléron, P. (1987). *L'argumentation*. Paris : PUF.
- Richelle, M. (1993). *Du nouveau sur l'esprit ?*. Paris : PUF.
- Vernier, M., Monceaux, L., Daille, B. (2009). *DEFT'09 : détection de la subjectivité et catégorisation de textes subjectifs par une approche mixte symbolique et statistique. Actes de l'atelier de clôture du 5<sup>ème</sup> Défi Fouille de Textes (DEFT'09)*, 101-112. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00410725/document> [accès : 29.12.2021].

CORPUS DES MÉMOIRES CITÉS ET DONT LES TITRES  
ONT ÉTÉ PARAPHRASÉS

- (1) *L'oeuvre de Gustave Flaubert*. Master, 2005.
- (2) *Ensorcelée de Jules Barbey d'Aurevilly*. Master, 2015.
- (3) *L'oeuvre novellistique de Guy de Maupassant*. Licence, 2016.
- (4) *Guy de Maupassant : étude thématique*. Licence, 2016.
- (5) *Les nouvelles de Guy de Maupassant*. Licence, 2016.
- (6) *Les sketches de Raymond Devos*. Licence, 2017.