

Les littéracies universitaires en évolutions

sous la direction de
Geneviève Messier et Marie-Christine Pollet



Les littéracies universitaires en évolutions

**Tous les textes de la collection *e.Cogito* font l'objet
d'une évaluation par les pairs.**

La collection *e.Cogito* se spécialise dans la publication d'ouvrages dans le domaine de l'éducation, avec un accent mis sur la diffusion des résultats de recherche universitaire. Le public visé comprend toute personne intéressée aux mouvements de l'éducation dans un monde de savoirs et de pratiques éducatives en perpétuel changement. Elle est dirigée par Réal Bergeron, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Comité de collection :

- Réal Bergeron, (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada), Directeur.
- Vincent Bouchard-Valentine (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)
- Christian Dumais (Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada)
- Mélanie Dumouchel (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)
- Kathleen Sénéchal (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)

Titres parus :

- Messier, Geneviève et Lafontaine, Lizanne (dir.). (2019). *Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires*.
- Sénéchal, Kathleen, Dumais, Christian et Bergeron, Réal (dir.). (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*.
- Delamour, Carole, Joncas, Jo Anni, Bernard, David, Éthier, Benoit et Croce, Francesca (dir.). (2021). *Kasalokada ta lagwosada. Réalités et enjeux de la recherche collaborative en milieux autochtones*.
- Messier, Geneviève et Pollet, Maris-Christine. (dir.). (2022). *Les littéracies universitaires en évolutions*.

À paraître :

- Morel, Maia (dir.). (à paraître). *Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature*.

Les littéracies universitaires en évolutions

*Collectif sous la direction de
Geneviève Messier et Marie-Christine Pollet*

Éditions Peisaj
Collection *e.Cogito*

Révision, maquette, couverture : Éditions Peisaj

© Éditions Peisaj
1450, rue Cabana
Sherbrooke (Québec) - Canada J1K 2N1
Tél. : 1 514 814 6167 - Courriel : peisaj@ymail.com
<http://peisaj.ca>

Tous droits réservés
Imprimé au Canada
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2022
ISBN 978-2-9820934-0-9

Table des matières (cliquable)

Avant-propos	
<i>Marie-Christine Pollet et Geneviève Messier</i>	7
Littéracies universitaires, nouvelles « nouvelles perspectives »?	
<i>Isabelle Delcambre</i>	15
Le genre communication orale scientifique en architecture au prisme de représentations de doctorants et de pratiques déclarées d'experts	
<i>Carole Glorieux</i>	37
Les universités forment-elles les futurs enseignants à communiquer oralement? Perceptions d'étudiants en formation initiale à l'enseignement	
<i>Geneviève Messier, Priscilla Boyer, Sylvie Viola et Christian Dumais</i>	61
Les pratiques scripturales et génériques en médecine : Littéracies universitaires et professionnelles	
<i>Youssef El Houdna</i>	83
Effets à long terme de deux dispositifs de développement pédagogique visant l'appropriation du concept de genre textuel : étude de cas multiple auprès d'enseignants du collégial	
<i>Stéphanie Lanctôt</i>	105
Usages de la théorie par des futurs enseignants dans des textes réflexifs et académiques	
<i>Kristine Balslev et Sandra Pellanda Dieci</i>	121
De quelques obstacles à l'appropriation des savoirs de formation et de recherche dans les mémoires de master en didactique du français	
<i>Mohammed Bouchekourte et Anass El Gousairi</i>	147
Postface. Littéracies en évolution... et en temps de crise	
<i>Laurence Rosier</i>	171
Présentation des auteurs et autrices	177

Avant-propos*

MARIE-CHRISTINE POLLET

Université libre de Bruxelles, Belgique

GENEVIÈVE MESSIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Il y a un peu plus de deux ans, fin octobre 2019, se clôturaient des journées d'étude intitulées *Les Littéracies universitaires en évolution(s) : quelles compétences? Quels objets de formation et de recherche? Quels espaces géographiques et institutionnels?* Tenues à l'Université libre de Bruxelles, elles étaient le fruit d'une collaboration intense, heureuse et internationale entre nous, toutes deux signataires de cet avant-propos, et nos institutions (UQAM et ULB).

Ces journées, nous les voulions à la fois intimes et ouvertes. Intimes pour offrir de réels échanges entre les participants, mais ouvertes, cependant, sur de nouveaux supports et pratiques, de nouveaux cadres, de nouvelles préoccupations, afin de nous situer nous-mêmes dans ce processus de développement.

Le champ des littéracies universitaires¹ étant ici appréhendé sous l'angle des évolutions qui le nourrissent, une contextualisation s'impose avant la présentation des contributions à cet ouvrage.

Depuis une trentaine d'années, la question de l'enseignement/apprentissage, dans le supérieur, du « français » en tant que langue d'enseignement connaît une évolution considérable. En effet, d'une approche déclinée

* Ce texte est écrit en orthographe rectifiée.

1. L'orthographe de ce mot connaît de nombreuses variations. L'option retenue ici est d'écrire « littéracies », comme un compromis entre la racine française qui relie ce terme à la famille des termes « lettres, littérature, etc. » et la finale anglaise -cie (bien que cette finale ne soit pas inconnue en français), sans oublier la marque du pluriel, qui renvoie à un des aspects du concept, la diversité des pratiques désignées par le terme de littéracies (Delcambre et Pollet, 2014, p. 3). Nous respecterons cependant, dans les contributions, l'orthographe choisie par leurs auteurs.

sous forme de micro-habiletés linguistiques ou d'aptitudes communicationnelles décontextualisées de situations d'énonciation authentiques, le curseur s'est déplacé vers une approche pragmatique centrée sur le développement de compétences langagières en contexte universitaire et – il importe de le souligner – sur la formation plutôt que sur la remédiation (Pollet, 2012a). Ce cheminement reflète d'importantes évolutions sur, à la fois, le plan des pratiques et le fourmillement des recherches concernant la « maîtrise de la langue » dans le supérieur, ces deux aspects interagissant constamment et se nourrissant l'un l'autre. La conception du développement de compétences en langue est ainsi élargie aux aspects discursif et cognitif, et envisagée sous l'angle des pratiques langagières liées aux modes de construction de savoirs disciplinaires dans l'environnement et le curriculum d'études particuliers.

Ce nouvel espace didactique, de plus en plus installé dans nos pays francophones, doit beaucoup à la diffusion des travaux liés aux *Composition Studies* et aux *Academic Literacies* ainsi qu'à l'appropriation, par les didacticiens, des travaux de Goody et de Street à propos de la littéracie (Delcambre, 2012; Pollet, 2014). Il s'inscrit aujourd'hui dans le champ des « littéracies universitaires », fondé sur les principes d'apprentissage en continuité et de contextualisation.

Comme cela a été décrit précédemment (Pollet, 2020), ce champ offre en effet un cadre de réflexion théorique et d'intervention didactique autour de quatre fondements essentiels : en mettant « l'accent sur les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture » (Delcambre, 2012, p. 29); en ne limitant pas celles-ci à « quelques caractéristiques techniques mais [en] les réinscri[vant] dans des configurations socioculturelles » (Reuter, 2012, p. 132); en envisageant « les liens entre écriture et savoirs dans une discipline, ainsi que le rôle épistémologique de cette dernière » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 20); en organisant une continuité dans les pratiques et dès lors dans les apprentissages.

Il amène ainsi à penser les discours universitaires en tenant compte des caractéristiques des disciplines, et 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 et la recherche (master ou maîtrise, et doctorat) et la recherche elle-même (les pratiques des chercheurs) » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 28). De plus, ce champ de recherche est relié à la formation des étudiants, pour les aider à « entrer dans les disciplines » en travaillant sur la compréhension de « formes et attentes concernant l'écriture », pour autant que « les pratiques d'écriture

instituent les disciplines » (*ibid.*). Des travaux récents vont d'ailleurs dans le sens de cette déclinaison des littéracies universitaires en littéracies disciplinaires (Pollet, 2012a, 2014).

Si, par ailleurs l'on considère que l'entrée dans le supérieur est « un événement littéracique majeur » (Jaffré, 2004, p. 40) et que « la rencontre avec l'ensemble des pratiques langagières propres à l'écrit universitaire constitue pour les primo-arrivants quelque chose de violent » (Bautier, 2009, p. 87), l'on ne peut que souscrire aux analyses d'Isabelle Delcambre (2012) et Yves Reuter (2012) pour qui les littéracies universitaires sont d'un grand apport à la didactique de l'écrit.

En effet, Reuter met en avant six déplacements, induits par la notion, « dans les manières de penser l'écrit, les contenus, la formation et la recherche » (2012, p. 161-164) :

- la perception de la lecture-écriture en tant que pratiques sociales;
- le déplacement de la notion de savoirs abstraits vers celle de « pratiques discursives des savoirs »;
- une analyse critique des fonctionnements universitaires pour ré-interroger la question de l'échec;
- l'idée que les difficultés rencontrées par les étudiants sont « *légitimement* traitables à l'université »;
- la conception de dispositifs de remédiation reposant sur « l'analyse des pratiques disciplinaires propres aux études universitaires (et cela aux différentes étapes du cursus et selon les différentes filières), sur l'analyse des représentations associées à ces pratiques (que ce soit celles des étudiants ou celles des enseignants), sur l'analyse des dispositifs d'enseignement eux-mêmes en tant qu'ils s'avèrent insuffisamment efficaces, voire qu'ils sont susceptibles d'engendrer certaines de ces difficultés »;
- la légitimation des littéracies universitaires comme objets de recherche possibles.

Dans le même esprit, Delcambre énonce quant à elle cinq dimensions des pratiques de l'écrit que la notion de littéracies universitaires permet de penser (2012, p. 29-31) :

- les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture-écriture;
- le continuum dans lequel se déroulent les apprentissages de l'écrit, en réception comme en production;
- l'influence des contextes de production sur l'élaboration des écrits;
- la nécessaire identification de « la nature des liens entre usages de l'écriture et construction des connaissances »;
- une reconsidération des difficultés des étudiants tenant compte des dimensions épistémologiques de l'écriture.

Néanmoins, au-delà de l'écrit *stricto sensu* – toujours fondamental, bien entendu –, les recherches et les pratiques liées au champ des littéracies universitaires s'étendent pour prendre en compte notamment la dimension professionnalisante de certains types d'études (entre autres Messier et Lafontaine, 2016, et comme on le verra dans certaines contributions de cet ouvrage), la composante orale des discours universitaires (comme le montreront aussi certaines contributions), ainsi que le développement d'une nouvelle culture pédagogique et de nouveaux supports relevant de la technologie et du numérique (entre autres Bouchet, 2018; Dufour, 2012). La contribution introductive d'Isabelle Delcambre est particulièrement éclairante sur ce sujet du développement des littéracies universitaires.

Le présent volume réunit quelques articles issus des interventions à nos journées d'études, dont l'objectif était de montrer l'évolution :

- des objets pouvant susciter de nouvelles recherches et de nouvelles pratiques de formation en littéracies universitaires. On pense bien sûr à l'écriture et à la lecture mais aussi à l'oral et aux interactions entre ces trois domaines de compétences littéraciques;
- des dispositifs et des pratiques de formation soutenant le développement de compétences dans le domaine des discours universitaires;
- du regard sur les frontières et les interactions entre littéracies universitaires et professionnelles, compte tenu des spécificités professionnalisantes de certaines formations dans le supérieur;
- des cadres théoriques et des disciplines contributives;
- du rôle et de la responsabilité des formateurs dans le développement de compétences liées aux littéracies universitaires;
- des espaces géographiques et institutionnels dans lesquels s'implante et se développe actuellement le champ des littéracies universitaires.

On trouvera dans cet ouvrage un aperçu de cet éventail d'évolutions, qui ont toutes en commun le principe de contextualisation de l'angle de réflexion théorique et de l'intervention didactique.

Isabelle Delcambre rappelle, contextualise et commente les apports de colloques, symposiums et ouvrages consacrés aux littéracies universitaires, dans l'espace francophone, qu'elle regroupe sous l'expression « nouvelles "nouvelles perspectives" », en clin d'œil, précisément, au titre d'une publication majeure (*Pratiques*, 2012). S'appuyant pour ce faire sur un corpus d'une vingtaine de publications, parues entre 2010 et 2019, elle liste ainsi diverses questions et nouveaux thèmes de recherche sous lesquels se décline le champ à présent, des genres de discours au plagiat ou au créacollage, sans oublier la dimension numérique, récente mais de plus en plus développée dans les recherches.

Fermement ancrée dans le principe de contextualisation constitutif des littéracies universitaires, mais ouvrant en même temps ce champ à la dimension de l'oralité, **Carole Glorieux** se penche sur la communication orale scientifique en Architecture, qu'elle examine ici en confrontant des représentations de doctorants novices et des pratiques déclarées d'experts. Les résultats de cette comparaison lui permettent de confirmer une caractérisation de ce discours comme « oral saturé d'écrit », élaborée dans une recherche précédente, et d'ériger en pistes didactiques quatre contraintes qu'elle perçoit comme liées au genre d'après son analyse de corpus.

Dans le domaine de l'oral également, **Geneviève Messier, Priscilla Boyer, Sylvie Viola et Christian Dumais** s'intéressent à la perception d'étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à leur compétence à communiquer oralement, considérée comme compétence professionnelle essentielle et de ce fait enseignée et évaluée à l'université, mais dans des cadres variables selon les établissements. Pour mieux comprendre l'évolution du profil motivationnel des étudiants au fil de leur scolarité, les auteurs ont interrogé ces derniers à propos de leur environnement d'apprentissage et surtout à propos des sources, selon eux, du sentiment d'autoefficacité.

Analysant les spécificités d'une formation médicale inscrite à la fois dans un cadre classique d'études universitaires visant à l'acquisition de savoirs théoriques et dans un objectif très concret de développement de compétences professionnelles, **Youssef El Houdna** se glisse dans le hiatus entre différents mondes (celui de l'université, celui de la profession, celui des stages) et envisage le concept de « genre professionnel » comme unité d'analyse pour tisser des liens et comme angle d'intervention didactique.

Stéphanie Lancôt envisage l'amélioration des compétences langagières des étudiants et le soutien dans l'écriture disciplinaire en ciblant quant à elle la formation d'enseignants. Elle présente les sections préliminaires d'une étude de cas multiples portant sur deux dispositifs de formation destinés aux enseignants de cégeps qui, pour beaucoup selon elle, ont un rapport à l'écrit tel qu'il limite leur investissement dans l'accompagnement des étudiants. C'est le concept de genre textuel qui est érigé ici comme approche d'enrichissement pédagogique et levier pour formuler des recommandations en matière de développement de compétences en littératies dans l'enseignement supérieur.

Avec **Kristine Balslev et Sandra Pellanda-Dieci**, nous entrons dans la question de l'apprentissage de textes spécifiques aux contextes académique et disciplinaire. Les auteures s'intéressent aux genres réflexifs visant le développement professionnel et impliquant un positionnement

énonciatif particulier, entre l'auteur épistémique et le « je » déictique. Plus précisément, elles analysent dix « Dossiers de développement professionnel » produits dans le cadre de la formation à l'enseignement secondaire afin d'examiner les liens entre les usages de concepts et références théoriques et les positionnements énonciatifs.

Attentifs eux aussi aux usages des concepts théoriques chez les étudiants en formation en didactique du français, **Mohammed Boucekourte** et **Anass El Gousairi** se penchent sur les mémoires de Master et sur ce que ceux-ci montrent des traces des contenus de la formation. À partir de l'analyse de dix mémoires dont la fonction scientifique fondamentale est clairement énoncée, les auteurs s'attachent à regarder ceux-ci comme lieux de construction de l'auctorialité scientifique, et y distinguent des postures correspondant à trois logiques : de la sacralisation de l'Auteur au cumul de savoirs qui mène à une « profusion citationnelle », en passant par le *patchwriting* qui confine au plagiat ou se limite à la restitution du déjà-là.

En conclusion de ces sept contributions, l'ouvrage se termine sur une très belle postface de **Laurence Rosier**. Celle-ci élargit et resserre à la fois le propos en s'interrogeant sur ce que le concept de littéracie peut apporter en ces temps particuliers de crise Covid et de modifications radicales opérées dans les manières de faire circuler les savoirs dans les métiers d'enseignant et de chercheur.

Orientation bibliographique

- Bautier, E. (2009). Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue : un défi exigeant. *Journal de l'alpha*, 167-168, 86-90.
- Bouchet, K. (2018). Conception du dispositif collaboratif de prise de notes Unipad. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1503>
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Dufour, S. (2012). Réception des cours magistraux avec support projeté en contexte universitaire. *Troisième Congrès Mondial de Linguistique Française*. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2012/01/shsconf_cmlf12_000311/shsconf_cmlf12_000311.html
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail M. (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). L'Harmattan.

- Pollet, M.-C. (2012a). Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (p. 5-19). Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. (2012b). Entrer en littéracie historique par le biais d'un roman pas comme les autres. *Scripta. Linguistica e filologia*, 30, 287-305.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. (2020). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur : vers une « approche intégrée ». Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (p. 7-84). De Boeck.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.

Littéracies universitaires, nouvelles « nouvelles perspectives »*¹?

ISABELLE DELCAMBRE
Université de Lille², France

Les recherches sur l'enseignement et les apprentissages des discours universitaires ainsi que les descriptions linguistiques de ces discours ont contribué à construire le champ des littéracies universitaires qui s'est principalement développé dans les pays francophones et qui émerge également dans les pays du Maghreb.

Il faut souligner la précocité de ces recherches en Belgique, notamment au Centre de méthodologie universitaire, créé à l'Université libre de Bruxelles en 1980, qui se consacre à l'accompagnement des étudiants dans leurs découvertes des spécificités de l'écriture et de la lecture dans différentes disciplines universitaires (Pollet, 2001); d'autres universités francophones, notamment au Québec, offrent des programmes proches des *Writing Centers* états-unis (Lafontaine, 2015). Les universités françaises ont été longtemps réticentes à mettre en œuvre dans des dispositifs pédagogiques les résultats des recherches sur les discours et la didactique de l'écrit dans le supérieur, mais le développement de la pédagogie universitaire peut maintenant favoriser des réflexions et des dispositifs de travail où les recherches sur l'écriture universitaire soient mises à profit³. Dans les pays du Maghreb, on ne compte plus les thèses qui portent sur les difficultés de l'écriture en français pour les étudiants universitaires et les « remèdes » qu'on pourrait y apporter, même si rares

* Ce texte est écrit en orthographe rectifiée.

1. Que le lecteur me permette ce clin d'œil au titre du n° 153-154 de la revue *Pratiques, Littéracies universitaires : nouvelles perspectives*.

2. Unité Labellisée de Recherche (ULR) 4354 – Théodile-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, F-59000 Lille, France.

3. Il faut remarquer cependant que le dossier consacré à la pédagogie universitaire par la *Revue française de pédagogie* (2010) ne donne aucune place aux questions de littéracie.

sont celles ou ceux qui s'inscrivent dans le cadre des littéracies universitaires (comme la thèse de Youssef El Houdna, 2017), tant les problématiques issues d'une conception étroite du Français langue étrangère (FLE) sont prégnantes. En effet, le cadre proposé par le champ des littéracies universitaires effectue un réel décentrement par rapport aux préoccupations de maîtrise de la langue qui caractérisent beaucoup de ces thèses.

Dans le monde francophone européen, ce champ de recherches, développé dans de nombreuses publications et manifestations scientifiques⁴, se situe à la croisée des sciences du langage (analyse du discours, analyses énonciatives et rhétoriques, voir par exemple Boch et Rinck, 2010; analyses phraséologiques, Tutin et Grossman, 2013) et de la didactique du français (Delcambre, 2012). Il est en dialogue avec le courant des *Academic Literacies* qui s'est développé depuis les années 1985 en Grande-Bretagne (Delcambre et Donahue, 2015) et avec deux courants états-unien, à peu près contemporains, le *WAC* (*Writing across the curriculum*) et le *WID* (*Writing in the disciplines*), qui se regroupent actuellement dans le champ plus vaste des *Composition Studies*.

C'est à la fin des années 90 que commencent les publications que l'on peut considérer comme fondatrices du champ des littéracies universitaires, en ce qu'elles décrivent les écrits de recherche ou les écrits des étudiants à partir d'un point de vue linguistique et didactique (Dabène et Reuter, 1998), c'est-à-dire en articulant la description linguistique des discours aux questions de l'enseignement et de l'apprentissage de ces mêmes discours par les sujets didactiques (enseignants et étudiants) et en confrontant ces apprentissages et enseignements à la question des contenus de savoir mobilisés ou élaborés dans les discours académiques.

Dans ce qui suit, je m'attacherai à décrire les tendances actuelles qui me semblent caractériser les recherches sur les littéracies universitaires à partir d'un corpus d'une vingtaine de publications récentes (voir la liste en annexe), qui rassemble, outre les revues didactiques bien connues du champ, des publications québécoises et brésiliennes dont la rencontre est particulièrement illustrée par le numéro 37 des *Mélanges CRAPEL*.

J'ai volontairement laissé de côté quelques articles qui proposent des analyses discursives de textes d'experts inscrites dans une perspective psycholinguistique (Tassin et Spanghero-Gaillard, 2015) ou encore des

4. Voir le colloque de Bruxelles (*De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur : quelles compétences langagières?*) en 2010; de Villeneuve d'Ascq, en France (*Littéracies universitaires : Savoirs, Écrits, Disciplines*) en 2010; et de nombreuses publications, essentiellement dans des numéros de revues (*LIDIL, Pratiques, Diptyque, Enjeux*).

études clairement inscrites dans un champ de recherches psychocognitives (Mutta, 2017), éloigné de celui des littéracies universitaires. Ce n'est pas que la description des discours soit inintéressante, au contraire; on peut y déceler de nouvelles tendances, comme l'intérêt porté aux questions de posture énonciative dans l'écriture des mémoires des futurs enseignants, très largement dominantes depuis quelques années, comme j'ai pu le montrer récemment (Delcambre, 2018). Mais j'ai préféré me centrer sur six grandes questions qui me sont apparues, à la lecture du corpus retenu, comme des questions relativement nouvelles ou des approches nouvelles d'anciennes questions dans les études sur les littéracies universitaires.

1. La question des genres

La réflexion sur les genres de discours dans le cadre des recherches sur les littéracies universitaires n'est pas nouvelle. Elle est présente dans les premières publications retenues ici. Mais, dès 2010, C. Ronveaux (2010, p. 160) souligne, dans la synthèse qu'il propose à la fin du numéro de *Diptyque*, les flottements désignationnels concernant les objets d'étude présentés dans cette livraison : « littéracie universitaire »? « discours universitaires »? « écrit universitaire »? et il semble appeler de ses vœux un réel travail sur les genres :

L'analyse générique devrait permettre d'abord d'identifier non pas un modèle de discours mais davantage un processus de production ayant une part active sur le développement des étudiants, mais plus finement de mieux comprendre les facteurs qui déterminent les difficultés de compréhension.
(idem)

La notion de genre est explicitement utilisée comme cadre théorique dans plusieurs articles issus du colloque international *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*⁵ (English, 2012; McKenna, 2012; Rinck et Sitri, 2012; Russell, 2012), mais on est en droit de se demander, en ce qui concerne les autres textes de la même période, si les occurrences du terme « genre » renvoient au concept ou sont à comprendre comme un syntagme, synonyme de « sorte de », « type de » (voir Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010, p. 138, par exemple). Le cadre théorique est construit en référence au texte fondateur de M. Bakhtine (1984) et associe les pratiques d'écriture et les genres qui leur donnent forme aux contextes et aux activités des sujets. En refusant une définition purement rhétorique et systémique/fonctionnelle des genres de discours, D. Russel propose de comprendre les genres du discours comme des actions sociales :

5. Ce colloque s'est tenu à l'université de Lille en septembre 2010.

Le concept de genre en tant qu'action sociale lie les textes aux contextes spécifiques et aux activités spécifiques. Prendre en compte le concept de genre comme action sociale rend impossible la détermination des genres à partir de la seule analyse linguistique. (2012, p. 25)

C'est ainsi que F. English (2012) et C. McKenna (2012) interrogent le formalisme de la pédagogie des genres, à partir d'une analyse critique du genre de l'essai (genre pratiqué dans l'université anglosaxonne, vague correspondant de la dissertation à la française), et proposent, chacune de leur côté, des dispositifs pédagogiques alternatifs utilisant le genre comme outil pour penser le travail disciplinaire des étudiants (transposition du genre académique à des genres non académiques, écriture hypertextuelle), pour leur procurer des « occasions nouvelles et différentes » de travailler les contenus disciplinaires (*ibid.*, p.181).

Selon Beaudet et Rey (2012, p. 173), le travail avec la notion de genre a bousculé la conception de la formation universitaire *text-oriented*, techniciste, normative, basée sur la description des produits à imiter. Dans les années 1990-2000, disent ces auteures, l'analyse de discours et les théories socio-pragmatiques du discours, menées avec la notion de genre vu comme ancrage social, transforment la compréhension de l'activité du rédacteur en le considérant dorénavant comme un sujet écrivant, psychologique et social.

Deux voies me semblent s'offrir aux chercheurs qui travaillent avec la notion de genre. La première serait de partir d'un type d'écrit (comme le « mémoire de recherche » en formation d'enseignants⁶) et chercher à définir les contours du genre dans lequel il s'inscrit à partir d'analyses textuelles, en identifiant les indices de la construction d'une posture d'apprenti chercheur (Colin et Dolignier, 2019), ou à partir d'analyses contextuelles, en montrant comment le choix du sujet, la sélection bibliographique, les choix méthodologiques sont liés au séminaire de recherche suivi par les étudiants (Moussi, 2019), ou encore en montrant comment un dispositif d'encadrement des mémoires à distance produit des données dont l'homogénéité est un bon terreau pour analyser les variations du genre (Delarue-Breton, 2017).

L'autre voie pour explorer la question du genre discursif consiste à partir des activités d'écriture en situation de formation pour identifier en quoi elles participent d'un genre spécifique, le « genre réflexif académique » (Vanhulle, 2016), en déterminant les multiples contextes de la formation des enseignants, où s'actualise le genre dans différents types de textes, sous la forme écrite ou orale : analyses de pratiques, analyses d'incidents, portfolios, analyses des leçons réalisées ou des planifications

6. Mémoires professionnels produits en France dans le cadre des Masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF).

de séquences, rapports de stage, journaux de bord, récits d'événements, fiches de résumés d'ouvrages de référence, travaux d'élèves annotés, jusqu'aux récits longs (*ibid.*, paragr. 12). L'objectif de S. Vanhulle est l'exploration des potentialités d'un genre en lien avec l'activité disciplinaire ou professionnelle, l'exploration de ce qu'un genre « permet en termes à la fois de potentialité matérielle et sociale », ce que F. English nomme les *affordances* d'un genre (2012, p. 186). Sa démarche part d'une exploration des activités d'écriture en situation de formation pour identifier en quoi elles participent d'un genre spécifique, l'écriture réflexive, genre beaucoup plus englobant, donc, et plus diversifié que le seul mémoire. La diversité des réalisations des genres et des sous-genres était déjà soulignée par F. Rinck et F. Sitri (2012) dans leur recherche sur le macro-genre du « compte rendu », dans une formation à l'écrit professionnel, ainsi que l'hétérogénéité de leurs dénominations⁷, cette diversité étant liée à la diversité des sphères d'activité où le genre est convoqué.

Au-delà de ces deux façons différentes de travailler avec la notion de genre, j'ai pu identifier deux grands types de recherches : l'inventaire des genres pratiqués dans l'université (Messier et Lafontaine 2016; Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay et Lafontaine, 2016), ou la description de genres spécifiques liés à des contextes universitaires particuliers. Messier et ses collègues ont mené une grande enquête (à partir des plans de formation et de déclarations d'enseignants) pour décrire les genres écrits et oraux pratiqués en formation des enseignants dans une université québécoise. Elles montrent leur diversité, la prédominance de l'écrit sur l'oral, la forte dimension professionnelle ou professionnalisante de ces genres (conception et analyse de matériel didactique, auto-évaluation et analyse réflexive, planification de cours ou de séquences) et en déduisent des contenus d'enseignement qui permettent de structurer un cours de littéracie universitaire à destination des futurs enseignants.

Quant à la description de genres spécifiques, les mémoires de master occupent une grande place, chaque institution pouvant offrir un terrain d'investigation : mémoires d'application en InfoCom à l'ULB (Glorieux, 2012, 2014), mémoires en intervention sociale (Samson, de Saint Martin et Monceau, 2016), mémoires dans la formation professionnelle des enseignants qui, de loin, sont l'objet le plus étudié (Blanc, 2011; Moussi, 2019; le dossier consacré à ce genre dans *Le Français aujourd'hui*, n° 204, 2019, et dans *Formation et Pratiques d'enseignement en questions*, n° 25, 2019, ainsi que la synthèse que j'ai proposée en 2018). Il faut souligner dans ces études l'émergence de nouvelles tendances,

7. Voir également Mellet, Rinck et Sitri, 2013, p. 53, pour une analyse de ce que les noms des genres révèlent de leur hétérogénéité.

comme l'intérêt porté aux questions de posture énonciative, de construction d'une auctorialité (entre autres, Colin, 2019), d'élaboration d'un discours propre articulé à des références et à des concepts empruntés à autrui (Delarue-Breton et Crinon, 2015; *Le français aujourd'hui*, n° 204, 2019; *Lidil*, n° 43, 2011).

À côté de ce genre protéiforme, d'autres genres, plus modestes ou plus éphémères, sont également le sujet de préoccupations de bien des chercheurs.

Ainsi, T. Herman (2015) vise à constituer le genre « écrits d'examen » (en sciences humaines et en 3^e année universitaire) en interrogeant des marques énonciatives permettant de construire l'*ethos* du scripteur (en conclusion, l'auteur signale qu'« une des normes de l'examen telle qu'elle est vue par les scripteurs est de manifester une assurance très forte », loin de ce qu'on peut attendre d'une écriture scientifique).

N. Gettliffe (2015), sans se référer beaucoup à la notion de genre, s'attache à la « fiche de lecture », qui, parmi d'autres écrits, fait partie de ce qu'elle appelle « les écrits de transition », « productions rédigées avec des contraintes d'écriture dans un but de formation aux écrits de recherche »⁸. Sa recherche montre d'abord l'hétérogénéité du genre et ses variations intra ou interdisciplinaires puis établit, à partir d'un ensemble d'indicateurs, ses spécificités dans la formation aux écrits de recherche où elle enseigne.

C. Scheepers (2015) s'intéresse à un genre académique hybride mixant le compte rendu critique et l'élaboration d'une problématique de mémoire, demandé aux étudiants d'un cours qu'elle anime, « Analyse et pratique de l'écrit scientifique : le Mémoire de Master ». Son analyse de productions d'étudiants met en évidence trois logiques scripturales, diversement satisfaisantes au vu des attentes de l'enseignant quant à l'écriture académique.

S. Colognesi et ses collègues (2019, p. 79) analysent des portfolios produits en fin de formation d'enseignants pour identifier les niveaux et les formes de réflexivité qui s'y développent. Ils montrent que la liberté laissée aux étudiants de choisir le genre formel dans lequel ils écriront produit à la fois une créativité générique et une forme d'investissement dans la réflexivité plus poussée que chez ceux qui ne sont pas autorisés à innover sur le plan générique.

Il faut signaler enfin l'émergence d'une nouveauté : les genres oraux. Je souscris volontiers au constat que fait P. Dupont (2020, p. 7) sur

8. Dans la même perspective d'écrits intermédiaires introduisant à la réflexivité, voir C. Leblay (2014).

« l'absence assourdissante du volet oral de la littératie » dans les revues de didactique qu'il a analysées. L'émergence est en effet timide dans le corpus utilisé ici. Par exemple, l'intérêt porté à la soutenance orale d'un projet de mémoire en seconde année de formation (Gagnon et Balslev, 2019) est restreint si les analyses de ces situations sont menées avec des critères qui ne diffèrent en rien de ceux des analyses des mémoires écrits (références théoriques convoquées, place du terrain et des expériences, postures mobilisées). L'intérêt de cette étude réside, cependant, dans la possibilité qu'offre cette observation précoce dans le processus de formation de mesurer l'évolution des conceptions et de la réflexion des étudiants entre le moment oral et le mémoire final.

Toutes ces recherches construisent donc les dimensions du genre considéré à partir de l'analyse, entre autres, de productions d'étudiants, contextualisées dans des disciplines spécifiques ou des formations dont les contraintes sont clairement explicitées.

2. Les disciplines

L'inscription disciplinaire des pratiques universitaires de littéracie est diversement interrogée. La question épistémologique des liens entre écriture et cadre disciplinaire, qui était à l'origine de la recherche *Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles*⁹ et du colloque qui s'en est ensuivi à Villeneuve d'Ascq en 2010¹⁰, se retrouve dans quelques articles de la livraison de la revue *Pratiques* (2012) issue de ce même colloque. Ces articles proposent des comparaisons entre formations professionnelles dans le champ des métiers de la santé (Gimenez, 2012) ou des comparaisons entre deux disciplines, l'histoire-géographie et l'anglais (Le Guern et Thémines, 2012), comparaisons qui s'appuient sur l'analyse contrastive des écrits produits par des étudiants en formation professionnelle. Dans chacun de ces deux cas, la comparaison produit des effets de connaissance marquants sur les différences de conception de l'écriture ou les régimes discursifs identifiables dans les écrits selon les disciplines ou les formations.

Ce numéro de revue et le colloque dont il est issu ne font cependant que s'inscrire dans un courant de recherches fort développé, notamment aux États-Unis. C. Donahue a présenté dans de nombreuses publications (par exemple, 2010) l'histoire du courant *Writing in the Disciplines* qui constitue LA référence pour quiconque cherche à élucider les liens entre disciplines et écriture.

9. *EUIPM* – Recherche financée par l'Agence Nationale de la Recherche en France, de 2007 à 2011 (ANR 06-APPR-019).

10. Voir la note 4.

D'autres recherches plus récentes qui reposent sur la comparaison disciplinaire sont à signaler : deux études reposant sur l'analyse discursive et un inventaire descriptif. L'étude de Moussi (2019) compare les mémoires MEEF dans trois disciplines et montre l'impact de la discipline de recherche des enseignants responsables du séminaire choisi par les étudiants sur l'organisation de leur écrit et la construction d'une posture d'écriture. È. Lejot (2017) compare les processus de révision chez des doctorants en Sciences Humaines et Droit. Son étude est centrée sur les dimensions linguistiques de la réécriture; ses résultats montrent une inégale réception des activités de révision selon les groupes de doctorants, plus liée d'ailleurs à des différences de dispositif de travail qu'à des différences épistémologiques. En effet, les uns travaillent à partir d'un corpus d'extraits de textes scientifiques, les autres à partir d'extraits de leurs propres textes. Dans le cas de cet article, la comparaison disciplinaire n'est pas vraiment construite, elle est le produit fortuit d'un enseignement dispensé dans les deux disciplines que la chercheuse utilise comme données de sa recherche.

De leur côté, C. Blaser et P. Erpelding-Dupuis (2010) analysent les difficultés d'étudiants inscrits dans une formation à l'enseignement et fait l'inventaire des écrits lus et produits dans cinq disciplines connexes à la formation pédagogique. L'enquête révèle des disparités fort importantes entre disciplines, concernant le volume et le type de textes donnés à lire et les types d'examens.

Ces disparités disciplinaires justifient les appels à la collaboration entre spécialistes de l'écriture et spécialistes des disciplines (Beaudet, 2010; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010; Grossmann, 2012) et à l'élaboration de didactiques des disciplines universitaires (Reuter 2012¹¹). Depuis de longues années, M.-C. Pollet et ses collègues expérimentent à l'Université libre de Bruxelles (au Centre de Méthodologie universitaire et de Didactique du Français – CMU) la collaboration interdisciplinaire dans l'accompagnement des étudiants. Ainsi, le dispositif décrit dans Pollet, 2012, est pensé pour accueillir les étudiants d'histoire à l'orée de leur nouveau cursus universitaire, en leur donnant à lire un roman qui questionne les relations entre histoire et roman, réalité et fiction, l'usage des sources, etc.

Toutes les caractéristiques de l'écriture disciplinaire en Histoire sont abordées dans ce livre et font l'objet de commentaires, de la part de l'auteur, à propos desquels il est intéressant de faire réagir les étudiants. (p. 289)

Ces formes de coopération interdisciplinaire sont lourdes à mettre en

11. Pour un exemple de didactique d'un domaine qui pourrait être constitué en discipline universitaire, « la didactique de l'écriture », voir Brunel et Rinck, 2016.

place (Reuter, 2012) et cela explique peut-être le peu d'exemples de dispositifs semblables à ceux du CMU présents dans le corpus.

3. Les dimensions linguistiques

Les dimensions linguistiques des écrits académiques constituent une question relativement nouvelle, qui se développe dans des recherches qui théorisent la question des normes pour tenter d'éviter les pièges des inventaires de fautes et les lamentations sur la baisse du niveau des étudiants. Loin de réduire la maîtrise langagière à celle des « microhabiletés linguistiques » (Laborde-Milaa *et al.*, 2004, p. 6), la perspective actuelle développe des analyses sur le « degré d'acceptabilité » des productions des étudiants (Garnier *et al.*, 2015), en relativisant les normes expertes qui risquent de les enfermer dans la reproduction de modèles ou des stéréotypes langagiers. Ce changement de point de vue, clairement présenté dans l'introduction du numéro 72 de *Linx* (2015), repose sur l'identification des postures de lecteur et de correcteur. Comme l'écrivent F. Boch et F. Rinck dans ce numéro, « l'évaluation du degré de maladresse est liée à la communauté de référence du lecteur et à ses propres normes » (Boch et Rinck, 2015, p. 2). Ainsi, M. Beillet et E. Lang (2017) montrent la variation des jugements normatifs selon que les enseignants sont issus du secondaire ou du supérieur et, dans ce dernier cas, selon le cursus, français langue étrangère (FLE) ou sciences du langage. À l'issue d'un dispositif méthodologique complexe, elles montrent que les enseignants de sciences du langage ont les attentes les plus exigeantes sur la grammaire et l'orthographe, alors que les enseignants du secondaire sont plus tolérants face aux écarts morphologiques et les enseignants de FLE plus pragmatiques en privilégiant les dimensions contextualisées des écrits. Le lecteur-évaluateur peut-être ainsi procéder à une élucidation-prise de conscience des degrés variables de ses jugements évaluatifs pour mieux aider ou accompagner les étudiants dans leur travail d'écriture.

L'autre dimension des recherches actuelles sur les dimensions linguistiques des écrits académiques porte sur l'identification de traits spécifiques de l'écriture académique basée sur une description des textes experts dont la finalité est de nourrir les dispositifs didactiques de formation des étudiants. Ces dispositifs reposent plus sur la « conscientisation des pratiques en usage » chez les chercheurs que sur des prescriptions normatives « insuffisantes pour modifier en profondeur les comportements » (Boch, 2013, p. 544). Les étudiants sont amenés à analyser leurs propres écrits pour identifier les effets des stratégies énonciatives utilisées par eux-mêmes ou leurs pairs. La description

linguistique des textes d'experts est plus utile pour outiller le formateur que pour guider les étudiants qui se retrouveraient alors dans une posture d'application rigide et sans grande signification. Sont ainsi travaillés, entre autres, le positionnement énonciatif (la fameuse question du « je »), la question des sources, les stratégies de cadrage théorique (Boch, 2013), ou les anaphores démonstratives (l'emploi récurrent de « ceci, cela » dans les textes d'étudiants) (Boch et Rinck, 2015).

Ces études élargissent les travaux sur les genres de discours en articulant les diverses dimensions du discours, sans méconnaître l'impact de la langue et de ses formes sur l'écriture.

4. Les dispositifs

Les dispositifs d'enseignement sont de plus en plus nombreux dans les articles de cette période. Reposant souvent sur des données issues des pratiques d'enseignement des chercheurs (en linguistique ou didactique du français¹²), ceux-ci présentent, à l'issue de l'exposition de la recherche, des directives ou des propositions pour enseigner l'écriture en tirant partie de ce que les recherches ont établi (Boch, 2013; Glorieux, 2018; Rinck, 2012). Je laisserai de côté les dispositifs liés à des questions spécifiques comme la réécriture ou le plagiat (voir ci-après).

Je soulignerai seulement deux grandes tendances dans la présentation des dispositifs d'enseignement des pratiques de littéracie : la construction d'un programme de cours, s'appuyant sur l'analyse antérieure des genres pratiqués dans tel cursus et des stratégies des enseignants (Messier *et al.*, 2016) ou visant à améliorer, par exemple, les pratiques de réflexivité, programme dont on cherche à mesurer les effets (Colognesi *et al.*, 2019); ou bien la description de formations à l'écriture pour de futurs enseignants reposant sur le principe d'une homologie entre ce qui peut se pratiquer en formation et ce qui peut s'enseigner dans les classes (Blaser *et al.*, 2019; Brunel et Rinck, 2016; Lord et Sauvaire, 2014; Mosquera *et al.*, 2014). Voilà comment Brunel et Rinck (2016, paragr. 49) concluent leur étude :

Le dispositif proposé vise une didactique de la didactique de l'écriture. Son premier objectif est la formation à l'écrit de recherche et en didactique de l'écrit par l'écrit de recherche, mais il est pensé de manière à favoriser une réflexivité des (futurs) enseignants. [...] Le principe d'homologie ou d'isomorphisme est au fondement de la démarche : en s'initiant, par la

12. J'ai montré comment les recherches sur les écrits et les genres universitaires sont liées aux disciplines des chercheurs : elles sont le fait exclusivement d'enseignants-chercheurs dont l'écriture ou l'analyse linguistique des textes est la spécialité (Delcambre, 2018).

pratique, à l'écrit de recherche de leur spécialité, les étudiants interrogent les gestes professionnels de l'enseignement de l'écriture au primaire.

Ces dispositifs reposant sur l'homologie des pratiques d'écriture favorisent le transfert des connaissances construites en formation dans la pratique professionnelle, du moins on peut l'espérer (cf. ci-après).

Ces cours et ces dispositifs n'ont pas l'ampleur des *Writing Centers* aux États-Unis ou des Centres d'Aide en Français Écrit (CAFE) au Québec (Lafontaine *et al.*, 2015), mais ils sont le fait de nombreuses initiatives de chercheurs qui articulent leurs recherches à leurs pratiques d'enseignement et tentent d'en faire bénéficier les étudiants.

5. La réécriture

La réécriture est un thème assez peu abordé dans mon corpus. Il apparaît selon deux aspects : analyse de dispositifs amenant les étudiants à réécrire un premier jet et analyse des pratiques et des représentations des enseignants concernant l'évaluation ou les pratiques d'accompagnement de l'écriture.

Les dispositifs varient peu mais ils présentent la caractéristique de penser la réécriture comme un apprentissage de l'écriture ou comme aide à la réflexivité (Colognesi *et al.*, 2019), et non simplement comme une composante du processus rédactionnel. Par exemple, après une première production écrite, des carnets d'apprentissage déposés sur un environnement numérique de travail (ENT) sont l'objet de retours synthétiques de l'enseignant, ce qui permet aux étudiants « d'accompagner leur propre écriture par d'autres écritures réflexives qui permettent un retour sur ce qui vient d'être dit » (Leblay, 2014, p. 113). Ou bien, il s'agit de passer d'une écriture individuelle à un travail en binôme avec intervention de l'enseignant pour signaler les problèmes à prendre en compte, puis réécrire à quatre mains (Gournay et Née, 2016); ou encore de réécrire un texte en suivant la même consigne et sur le même sujet, mais avec en accompagnement une liste d'opérations permettant de contrôler les étapes de l'écriture (Beaudet et Rey, 2012).

Cependant, ces dispositifs ne sont pas immédiatement productifs. Si « le chemin est long avant de parvenir à la production d'un texte de qualité », comme l'écrit C. Leblay (2014, p. 113), il souligne néanmoins que les étudiants ont eu une grande activité d'écriture et de réécriture, qu'ils ont commenté leurs écrits, les ont repris et souvent améliorés. L. Gournay et É. Née sont plus négatifs sur les bénéfices de la révision, mais c'est peut-être que la situation de production examinée dans un master « Métiers de la rédaction et traduction » place les étudiants face à des écrits dont ils ne maîtrisent pas les dimensions pragmatiques. Les difficultés de révision

constatées (qui manifestent le poids des normes régissant les écrits académiques) sont le signe autant d'une difficulté de transfert des compétences d'écriture du monde académique aux mondes professionnels que des limites de la révision.

Les pratiques et représentations des enseignants sur l'évaluation ou l'accompagnement de l'écriture sont également un nouveau sujet d'enquête. Les pratiques d'annotation de mémoires de Master analysées par M.-P. Jacques et É. Charles (2018) et les pratiques et représentations concernant l'évaluation d'écrits académiques relevées par M. Beillet et É. Lang (2017) montrent, pour la première étude, une persistance de pratiques d'appréciations négatives (en lien avec certaines attentes sur l'écriture académique), et, pour la seconde, l'importance accordée à la maîtrise langagière. G. Leclerc et A.-C. Oudart (2011) distinguent quant à eux trois styles d'accompagnement de mémoires professionnels, et S. Colognesi *et al.* (2017) prolongent cette étude en analysant l'impact des relations à l'écriture et des conceptions de l'accompagnement des formateurs dans l'accompagnement d'étudiants inscrits dans un certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES), en Belgique. Ces études s'intéressent donc au pôle enseignant et permettent d'envisager des modalités de recueil de données sur ce que font, pensent ou croient les enseignants.

6. Le plagiat et le créacollage

Les différentes formes de plagiat, intentionnel ou non (Peters, 2015), donnent lieu à un important volume de publications outre-manche. Je ne m'appuierai ici que sur le corpus sélectionné pour rendre compte des positions que reflètent les analyses.

Tout d'abord, le plagiat, dans ses trois formes intentionnelles, le copier-coller sans référence au nom d'auteur, le copier-coller camouflé grâce au changement de quelques mots, le vol d'idées (*ibid.*), est dénoncé comme un fléau, comme la preuve de la paresse intellectuelle des jeunes générations, comme une forme de triche, selon les discours analysés par F. Rinck et L. Mansour (2013). Au-delà de ces condamnations morales, le plagiat est considéré comme un indicateur de « faible compétence littéraire » (Beaudet, 2015, p. 100), d'« incompétence de scripteurs débutants » (Pecorari, 2008, cité par Beaudet, 2015, p. 101), ou encore de « déficit de stratégies cognitives de haut niveau » (Beaudet, 2015, p. 107). D'où l'effort de certaines universités nord-américaines, dans une perspective de remédiation face à ces difficultés, d'instauration de programmes spécifiques de formation à l'écriture dont le but est d'éviter le plagiat (Beaudet, 2015).

Cependant, quelques études renversent ce regard négatif en montrant l'intérêt de considérer le copier/coller comme un des aspects de l'apprentissage de l'écriture universitaire. « Comment envisager la pratique du copier-coller hors du paradigme de l'interdit? », demandent F. Rinck et L. Mansour (2013, p. 617). En liant cette pratique aux notions d'emprunt et d'intertexte, dont les étudiants tireraient grand profit, répondent-elles. De même, C. Dolignier (2016, 2019) s'attache à lire positivement, comme traces d'apprentissage, les « copies » ou « copies proches » (sans presque de reformulation) dans les écrits des étudiants en formation à l'enseignement. Dans ses analyses des divers états de mémoires MEEF, elle repère le passage de la copie à la reformulation comme signe de plus grande maîtrise de l'écriture. Sa proposition pédagogique repose sur ce passage qu'il conviendrait, selon elle, de systématiser.

La question du plagiat se transforme substantiellement si l'on considère les pratiques actuelles d'écriture numérique (Rinck et Mansour, 2013, p. 619) : « si les questions d'auteur et de sources existent de longue date, elles se posent de manière centrale dans les usages de l'information sur Internet ». La recherche d'information et l'évaluation de sa valeur sont au centre de la littéracie informatique et transforment la conception classique de l'écriture. C'est ce qu'on appelle le « créacollage » numérique (voir le numéro de la *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire – Ritpu*, 2019, consacré à ces questions). Plus qu'un processus de copier-coller, il « constitue un processus constructif, créatif, productif et évolutif, puisque le texte peut continuellement être modifié en y ajoutant une nouvelle pièce » (Peters, 2015, p. 5). M. Peters et S. Gervais (2016) distinguent le *patchworking* qui élabore un patchwork de bouts de textes du *scrapbooking* qui recourt à plusieurs types de matériel, textes, vidéos, images, sons. Et elles soulignent l'importance du processus créatif de ces stratégies de créacollage numérique, dont j'emprunte la définition à F. Vincent *et al.* : « stratégies mobilisées par les étudiants lors de la mise en œuvre de leurs compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire (Peters, 2015) pendant la rédaction de leurs travaux » (2019, p. 6). C'est ainsi que Vincent et ses collègues recueillent les pratiques déclarées de créacollage d'étudiants et montrent à la fois la diversité de ces pratiques, notamment selon le sentiment d'efficacité personnelle en lecture-écriture, et l'extrême hétérogénéité de leur prise en compte par les enseignants. Ce qui incite les auteurs à souhaiter une plus grande participation des enseignants au développement des compétences scripturales des étudiants, grâce notamment à un travail sur les stratégies de créacollage ou, comme le fait F. Rinck (2019), en constituant le copier/coller en « objet de réflexion qui serve de tremplin pour interroger les attentes universitaires, les rendre explicites ».

7. Le transfert

La question des transferts d'apprentissage est également une question nord-américaine. Est-ce que les étudiants réussissent à transférer leurs compétences en littéracie du contexte universitaire aux contextes professionnels? Réussissent-ils même à transférer ces compétences d'une année sur l'autre? C. Donahue (2010, 2012) présente les principales recherches qui se sont posé ces questions, dont les résultats montrent la très grande complexité : l'absence de développement rectiligne des étudiants et la grande disparité des contextes d'écriture (l'écriture professionnelle est collaborative, par exemple, alors que l'écriture universitaire est individuelle, cf. Russell, 2012) rendent les transferts relativement aléatoires.

D. Russell (2012), D. Russell et D. Fisher (2014) rendent compte d'études qui montrent que tout sépare l'écriture professionnelle collaborative et fragmentée (Lillis et Rai, 2012) de l'écriture universitaire, individuelle et attachée à un auteur. T. Lillis et L. Rai présentent un tableau résumant de manière très explicite les différences entre les pratiques d'écriture dans le travail social et celles du monde universitaire (Lillis et Rai, 2012, p. 66). D. Russell *et al.*, bien que travaillant sur des formations professionnelles différentes et dans des cadres théorico-méthodologiques différents, sont d'accord pour dire que les pratiques sociales ne peuvent pas être des modèles pour la formation (Lillis et Rai, 2012) ou que seules des simulations d'activités professionnelles dans un environnement numérique à distance peuvent permettre aux étudiants de « ressentir de l'intérieur » les spécificités de la communication professionnelle (Russell et Fisher, 2014, p. 128). La simulation pédagogique traditionnelle qui consiste à mimer le monde professionnel en classe et donner des consignes proches des pratiques professionnelles n'aboutit qu'à une reproduction de la formation académique et ne change en rien les pratiques d'écriture des étudiants (Russell et Fisher, 2014). C'est ce que montre l'étude de L. Gournay et É. Née (2016), évoquée ci-dessus. Elles rendent compte d'une formation de rédacteurs professionnels, où le poids de l'écriture académique (usage excessif de connecteurs, par exemple) empêche les étudiants de produire des écrits liés au monde de la communication professionnelle qui satisfassent les attentes des enseignants. Mon hypothèse est que ce transfert de compétences a été empêché par la difficulté, ou peut-être l'impossibilité, pour les étudiants de « ressentir de l'intérieur » (Russell) la situation particulière de communication visée.

Deux études françaises laissent entendre, cependant, que certains transferts peuvent être pédagogiquement et didactiquement organisés. Il a déjà

été question plus haut de dispositifs reposant sur l'homologie des pratiques d'écriture en formation d'enseignants et dans l'enseignement (Brunel et Rinck, 2016).

L'homologie (ou l'isomorphisme) implique que la réalisation de la tâche d'écriture soit de nature à favoriser la conscientisation des processus d'écriture et des processus de didactisation, sans que ne se présente le risque d'une forme de modélisation sclérosante. (Brunel et Rinck, 2016, parag. 19)

Ainsi, les étudiants découvrent les spécificités de l'écriture de recherche (qui les concerne pour la rédaction de leur mémoire) à travers des exercices empruntés à l'enseignement de la lecture-écriture (tri de textes, texte-puzzle, texte au kilomètre) mais adaptés au contexte universitaire, c'est-à-dire portant sur des textes de recherche. D'autres tâches (journal de bord) visent à développer leur réflexivité et les modalités de didactisation dans l'enseignement.

De même J. Lafont-Terranova *et al.* (2016) présentent un dispositif de formation à l'écriture de recherche pour des étudiants en première année de Master et la transposition de ce dispositif dans une formation non-diplômante de formateurs, conseillers pédagogiques, etc. Les deux dispositifs reposent sur la construction de la réflexivité, la verbalisation des conceptions et des procédures et la prescription de la réécriture.

Dans les deux cas, l'écart entre les pratiques est minime, ce sont les contextes et les participants qui changent. Elles sont toutes deux évaluées positivement par leurs auteurs, même si la première ne présente pas de résultats quant au transfert effectif de pratiques dans l'enseignement dispensé par les étudiants devenus enseignants.

Conclusion

J'ai tenté dans cette revue d'apporter quelques éclairages sur l'évolution récente des recherches en Littérature universitaire, en me contentant des publications francophones dont j'ai dressé la liste en Annexe. Ces évolutions me semblent porter essentiellement sur l'apparition de nouveaux thèmes de recherche, l'analyse des dimensions linguistiques, le plagiat et le créacollage, ce dernier étant déjà bien documenté, et la question des transferts d'apprentissage, qui donne lieu à des publications encore assez hétérogènes. Une autre nouveauté, à mes yeux, est la multiplication de publications décrivant des dispositifs de formation à l'écriture universitaire. À l'inverse de la réflexion sur les dimensions disciplinaires qui ne s'est pas beaucoup développée, deux questions me semblent avoir été particulièrement approfondies : les pratiques de réécriture, instituées comme modalités d'apprentissage (dans des dispositifs astucieux), et la notion de genre dont la théorie s'est très clairement

diffusée et dont l'usage est de plus en plus répandu pour analyser et décrire les situations d'écriture universitaire.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. M. (1984 [1920-1974]). *Esthétique de la création verbale*. Chapitre « Les genres du discours » (p. 263-308). Gallimard.
- Beaudet, C. (2010). Pour un enseignement de l'écrit par discipline à l'université. *L'autre forum : le journal des professeures et professeurs de l'université de Montréal*, 14(2), 27-29.
- Beaudet C. (2015). Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie. *Le français aujourd'hui*, 190, 99-114. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-99.htm>
- Beaudet, C. et Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle? *Scripta*, 16(30), 169-193.
- Beillet, M. et Lang, É. (2017). L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires. *Lidil*, 56. <http://journals.openedition.org/lidil/4777>
- Blanc, N. (2011). Savoirs en (inter)action et identité socio-discursive en construction dans le mémoire professionnel. *Lidil*, 43. <http://journals.openedition.org/lidil/3119>
- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 103-116.
- Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires. De l'analyse des besoins à la mise en œuvre. *Diptyque*, 18, 127-152.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Boch, F. et Rinck, F. (dir.). (2010). Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique [numéro thématique]. *LIDIL*, 41.
- Boch, F. et Rinck, F. (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master : comparaison avec les pratiques expertes. *Linx*, 72. <https://doi.org/10.4000/linx.1631>
- Brunel, M. et Rinck, F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement? *Pratiques*, 171-172. <http://journals.openedition.org/pratiques/3197>
- Colin, D. (2019). L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 69-78.
- Colin, D. et Dolignier, C. (2019). Le mémoire d'initiation à la recherche en formation d'enseignants de lettres. *Le français aujourd'hui*, 204, 37-50. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-1-page-37.htm>

- Colognesi, S., Célis, S., De Jemeppe, X. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certificatif. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49–71. <https://doi.org/10.7202/1053588ar>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 79-101.
- Dabène, M., et Reuter, Y. (dir.). (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur [numéro thématique]. *LIDIL*, 17.
- Delarue-Breton, C. (2017). *Créer le déjà-là*, un paradoxe fécond pour penser l'activité scripturale et scientifique de l'auteur de mémoire de master MEEF. *Pratiques*, 173-174. <http://journals.openedition.org/pratiques/3403>
- Delarue-Breton, C. et Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le français aujourd'hui*, 188, 79-88. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0079>
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. (2018). Littéracies universitaires et mémoires professionnels. *Questions Vives*, 30. <http://journals.openedition.org/questionsvives/3072>
- Delcambre, I. et Donahue, C. (2015). What's at stake in different traditions? Les littéracies universitaires and Academic Literacies. Dans Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea et Sally Mitchell (dir.), *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice* (p. 227-236). The WAC Clearinghouse and Parlor Press. <https://wac.colostate.edu/docs/books/lillis/reflections3.pdf>
- Dolignier, C. (2016). Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master. *Mélanges CRAPEL*, 37(1), 129-141.
- Dolignier, C. (2019). Pour une approche positive du plagiat dans l'écriture d'un mémoire à travers l'étude d'un schéma reformulateur particulier. *Le français aujourd'hui*, 204. <http://www.afef.org/node/7179>
- Donahue, T. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. *Diptyque*, 18, 43-60.
- Donahue, C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques et contextes états-uniens. *Diptyque*, 20, 163-178.
- Dupont, P. (2020). Réception de la littérature dans la communauté didactique Française : d'un bilan à l'ouverture de nouveaux lieux d'intervention didactique. *Forumlecture.ch*, 2. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/704/2020_2_fr_dupont.pdf
- El Houdna, Y. (2017). *Des pratiques scripturales disciplinaires en français dans l'enseignement supérieur : le cas de la formation médicale au Maroc* [thèse de doctorat inédite]. Université de Lille3, France, et Université Ibn Tofail de Kénitra, Maroc.

- English, F. (2012). Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre. *Pratiques*, 153-154, 177-193. <http://journals.openedition.org/pratiques/1981>
- Gagnon, R. et Balslev, K. (2019). La soutenance orale du projet de mémoire : un genre réflexif? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 159-175. <https://revuedeshep.ch/pdf/25/25-10-Gagnon-Balslev.pdf>
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et De Vogüe, S. (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique? Introduction. *Linx*, 72, 1-9. <https://journals.openedition.org/linx/1588>
- Gettliffe, N. (2015). Écrits de transition : rapporter et évaluer les propos d'un auteur dans des fiches de lecture. *Linx*, 72, 213-232. <http://journals.openedition.org/linx/1669>
- Gimenez, J. (2012). Conceptualisations de l'esprit critique, des formes de validation et de l'effacement énonciatif dans l'écriture universitaire en sciences infirmières et dans les formations de sages-femmes. *Pratiques*, 153-154, 35-50. <http://journals.openedition.org/pratiques/1920>
- Glorieux, C. (2012). Mémoires en Infocom : quelles représentations étudiantes pour quelles exigences académiques? *Diptyque* 24, 93-107.
- Glorieux, C. (2014). Le « mémoire d'application » : une situation discursive paradoxale. *Le discours et la langue*, 5(2), 141-152.
- Glorieux, C. (2018). Penser l'inclusion face à « l'insécurité littéracique » de doctorants d'horizons différents. *Language and Literacy*, 20(1), 89-106. <https://doi.org/10.20360/langandlit29383>
- Gournay, L. et Née, É. (2016). S'affranchir des normes de l'écrit académique par la réécriture. *Pratiques*, 171-172. <http://journals.openedition.org/pratiques/3218>
- Grossmann, F. (2012). Pourquoi et comment cela change? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153-154, 141-160. <http://journals.openedition.org/pratiques/1976>
- Herman, T. (2015). Gérer la modalité épistémique et le hedging : analyse comparée d'examens écrits en Lettres et en Sciences humaines. *Linx*, 72, 151-168. <http://journals.openedition.org/linx/1641>
- Jacques M.-P. et Charles É. (2018). Guider la réécriture dans l'enseignement supérieur : analyse de pratiques enseignantes. *Le français aujourd'hui*, 203, 135-146. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-4-page-135.htm>
- Laborde-Milaa, I., Boch, F. et Reuter, Y. (2004). Présentation. *Pratiques*, 121-122, 3-8. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2027>
- Lafontaine, L., Emery-Bruneau, J. et Guay, A. (2015). Dispositifs didactiques en littératie universitaire : le cas du Centre d'aide en français écrit à l'Université du Québec en Outaouais. *Linx*, 72, 39-54. <http://journals.openedition.org/linx/1590>
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3201>

- Leblay, C. (2014). Les écritures intermédiaires réflexives en littérature avancée. *Le français aujourd'hui*, 184, 103-115. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-103.htm>
- Leclercq, G. et Oudart, A.-C. (2011). L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures, convictions et savoirs des enseignants. *Lidil*, 43, 149-163. <http://journals.openedition.org/lidil/3120>
- Le Guern A.-L. et Thémines, J.-F. (2012). Discipline et rapport au monde professionnel : le portfolio comme self assessment pour des professeurs-stagiaires d'anglais et d'histoire-géographie. *Pratiques*, 153-154, 85-99. <http://journals.openedition.org/pratiques/1947>
- Lejot, È. (2017). La cohérence textuelle et la grammaire de la phrase dans les productions écrites de doctorants. *Lidil*, 56. <https://doi.org/10.4000/lidil.4785>
- Lillis, T. et Rai, L. (2012). Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel? Une étude de cas dans le domaine du travail social. *Pratiques*, 153-154, 51-70. <http://journals.openedition.org/pratiques/1929>
- Lord, M.-A. et Sauvaire, M. (2014). Former les futurs enseignants du Québec à écrire et à enseigner l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 184, 93-101. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-93.htm>
- McKenna, C. (2012). Textes numériques et construction d'espaces d'écriture : la production d'écrits universitaires en hypertexte. *Pratiques*, 153-154, 211-229. <http://journals.openedition.org/pratiques/1996>
- Mellet, C., Rinck, F. et Sitri, F. (2013). Hétérogénéité des textes, hétérogénéité des genres. *Pratiques*, 157-158, 47-59. <http://journals.openedition.org/pratiques/3606>
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges CRAPEL*, 37(1), 35-57. <https://www.researchgate.net/publication/309789946>
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littérature universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112. <https://doi.org/10.20360/G2X60X>
- Mosquera S., Surian M., Gagnon R. et Dolz, J. (2014). Textes d'élèves et d'étudiants : supports et outils de la formation en didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 184, 83-91. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-83.htm>
- Moussi, D. (2019). Le mémoire dans la formation initiale des professeurs des écoles : quelle place pour la recherche? *Le français aujourd'hui*, 204, 51-67. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-1-page-51.htm>
- Mutta, M. (2017). La conscience métapragmatique et l'attitude métacognitive épistémique des scripteurs universitaires : la révision de texte en temps réel. *Pratiques*, 173-174. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3313>

- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism. A linguistic analysis*. Continuum Publishers.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-28. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878>
- Peters, M. et Gervais, S. (2016). Littéracies et créacollage numérique. *Language and Literacy*, 18(2), 62-78. <https://doi.org/10.20360/G21W2H>
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/Pour-une-didactique-des-discours-universitaires--9782804136154.htm>
- Pollet, M.-C. (2012). Entrer en littéracie historique par le biais d'un roman pas comme les autres. *Scripta*, 16(30), 287-305.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176. <http://journals.openedition.org/pratiques/1979>
- Rinck, F. (2012). Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littéracie. *Diptyque*, 24, 79-91.
- Rinck, F. (2019). Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires. *CORELA*, HS-27. <https://doi.org/10.4000/corela.7746>
- Rinck, F. et Mansour, L. (2013). Littératie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 613-637.
- Rinck, F. et Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154, 71-83. <http://journals.openedition.org/pratiques/1937>
- Ronveaux, C. (2010). Écrire dans l'écrit des disciplines. *Diptyque*, 18, 153-163.
- Russell, D. R. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan? *Pratiques*, 153-154, 21-34. <http://journals.openedition.org/pratiques/1913>
- Russel, D. R. et Fisher, D. D. (2014). La recherche sur la formation aux écrits professionnels aux États-Unis, entre deux univers : académique et professionnel. *Le discours et la langue*, 5(2), 125-140.
- Samson, D., de Saint Martin, C. et Monceau, G. (2016). Perception étudiante de la commande d'écriture de mémoires et rapport à l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 73-94. <https://doi.org/10.7202/1042850ar>
- Scheepers, C. (2015). De la note de lecture à la formulation d'une problématique. *Linx*, 72, 189-212. <http://journals.openedition.org/linx/1663>
- Tassin, A. et Spanghero-Gaillard, N. (2015). Le développement des habiletés rédactionnelles à l'université : expertise discursive et acculturation aux discours universitaires. *Linx*, 72, 169-188. <http://journals.openedition.org/linx/1648>

- Tutin, A., et Grossmann, F. (dir.). (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Presses universitaires de Rennes.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>
- Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M. et Boies, T. (2019). Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(2), 5-23. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-03>

Annexe

Liste des publications étudiées (2010-2019)

- Diptyque* 18, 2010, *L'appropriation des écrits universitaires*
- Diptyque* 24, 2012, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*
- Formation et Pratiques d'enseignement en questions (FPEQ)*, 25, 2019, *Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs*
- Language and Literacy*, 2016, 18(2)
- Language and Literacy*, 2018, 20(1)
- Le discours et la langue*, 2014, 5(2), *La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation*
- Le français aujourd'hui*, 2014/1, 184, *Pratiques de l'écrit en formation*
- Le français aujourd'hui*, 2015/3, 190, *Littéracies scolaires*
- Le français aujourd'hui*, 2018/4, 203, *Que faire des écrits d'élèves?*
- Le français aujourd'hui*, 2019/1, 204, *Circulation des savoirs entre recherche et formation*
- Lidil*, 2011, 43, *Le rapport au savoir dans les discours professionnels*
- Lidil*, 2017, 56, *Grammaires et Littéracies*
- Linguagem em (Dis)curso*, 2013, 13(3), *Escrita e Discurso*
- Linx*, 2015, 72, *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique?*

Mélanges CRAPEL, 2016, 37(1), *Écrire et apprendre à écrire à l'université brésilienne, française et québécoise : questions de recherche en didactique des langues*

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 2016, 19(2), *Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation*

Pratiques, 2012, 153-154, *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives*

Pratiques, 2013, 157-158, *Théories et pratiques des genres*

Pratiques, 2016, 171-172, *L'écriture professionnelle*

Pratiques, 2017, 173-174, *Le déjà-là dans l'écriture*

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (Ritpu), 2019, 16(2), *Du plagiat à l'intégrité académique : quelles compétences, quelles stratégies?*

Scripta, 2012, 16(30)

Le genre *communication orale scientifique* en architecture au prisme de représentations de doctorants et de pratiques déclarées d'experts*

CAROLE GLORIEUX

Université libre de Bruxelles, Belgique

L'organisation du travail scientifique autour de dispositifs appartenant à de nombreux registres sémiotiques (langage formel et symbolique, dessins, etc.) et le recours à une grande variété de supports (feuilles de papier, écran d'ordinateur, tableau, espace en trois dimensions) génèrent des genres discursifs diversifiés : brouillons, notes, articles, communication, lettres, écrits électroniques, etc. Ainsi, « si l'on cherche à appréhender la diversité des productions scientifiques, les thèses et les articles scientifiques ne sont pas à considérer à eux seuls comme lieux de construction des connaissances : les écrits de travail méritent d'être pris en compte aux côtés des écrits institutionnels » (Grossmann, 2011, paragr. 9). En particulier, les présentations publiques, *PowerPoint* ou « démos », écrits de travail ou de communication publique, représentent un des éléments d'appui de l'écriture avant qu'elle ne se réalise sur des supports plus classiques (*id.*).

C'est l'observation, dans mon propre champ, des pratiques des communicants qui a généré l'idée d'envisager la *communication orale scientifique* comme objet de recherche pertinent à définir et à caractériser en tant que genre discursif, tant celle-ci paraît source de problèmes – alors qu'il s'agit d'une pratique discursive scientifique incontournable pour tout chercheur.

Dans le champ des littératies universitaires, où il a pourtant une place légitime, ce genre est encore peu décrit. Pour cerner certaines des caractéristiques et contraintes (au sens de Plane, 2006) constitutives du

* Ce texte est écrit en orthographe rectifiée.

genre, cette contribution, qui se situe dans le prolongement d'une recherche-action entamée voici trois ans (Glorieux, 2018a; 2018b), confronte les représentations de doctorants aux pratiques déclarées d'experts. Après avoir précédemment comparé la communication orale scientifique à deux autres genres (le cours magistral et l'article scientifique), recueillir ensuite des déclarations sur les représentations des débutants d'un côté et sur les pratiques des experts de l'autre constitue une démarche potentiellement contrastée intéressante à étudier et qui offre de nombreuses possibilités de mises en relation parce que le métadiscours des émetteurs permet une autre approche du genre¹ d'une part, et parce que la confrontation entre discours néophytes et experts ouvre une voie vers sa didactisation, d'autre part. Par ailleurs, un des objectifs spécifiques était de voir l'impact du logiciel *PowerPoint* (j'y viens) sur les représentations et sur les pratiques.

Si une première étape de la recherche a mis en avant le fait que le genre de la communication scientifique, quoique dit oral, est cependant *saturé d'écrits* (Glorieux, 2018a), on a testé ici cette caractéristique dans un contexte particulier, celui d'une discipline encore jeune qui se situerait à la lisière entre « Sciences humaines » et « Sciences exactes ». À ce stade de la recherche, deux contraintes liées à cette caractéristique semblent avoir émergé : la communication orale scientifique serait un genre oral mais saturé d'écrits et le logiciel *PowerPoint*, dans ce genre, jouerait un rôle incontournable.

J'axe aussi mon propos sur l'orolographisme, une caractéristique du genre maintenant implantée. Le recours (quasi systématique) au logiciel *PowerPoint*² pour appuyer la communication orale voire pour la concevoir constituerait une deuxième contrainte du genre. Pour aller plus avant, l'hypothèse suivante est examinée : le *PowerPoint*, *a priori* simple support scripto-graphique, (pré)détermine désormais le genre non seulement dans les représentations doctorantes mais aussi dans les conceptions et pratiques des chercheurs. Partant, peut-on considérer qu'il revêt un rôle épistémique ou, au contraire, qu'il nuit au genre?

Il faut noter que la définition et la caractérisation du genre s'inscrivent dans la perspective didactique d'une formation doctorale dans le contexte

1. Les genres sont en effet, entre autres, « définis, construits par les discours et les actions » (Reuter *et al.*, 2013, p. 113).

2. On le sait, *PowerPoint* n'est pas le seul logiciel employé pour réaliser des présentations orales, et on aurait pu opter pour le terme générique « présentation assistée par ordinateur »; cependant, comme, d'une part, il s'agit du logiciel le plus fréquemment utilisé par mon public et que, d'autre part, l'expression « PowerPoint » était celle utilisée dans les questionnaires, on a gardé celle-ci, au risque que cela constitue un biais.

de la Faculté d'Architecture de l'Université libre de Bruxelles (désormais ULB). On se demandera quelles vectorisations et interactions travailler entre l'écrit et l'oral scientifiques, particulièrement quand ils sont produits en langue française – la question de la langue formant une quatrième contrainte possible.

1. Un genre oral ancré dans un champ qui fait la part belle à l'écrit

Cette recherche vise la définition et la caractérisation d'un genre universitaire, plus particulièrement d'un genre de discours scientifique, et se situe dans la lignée des travaux de Boch, Grossmann, Rinck, Delcambre ou encore Pollet. Elle porte sur la communication orale aux pairs lors de colloques en français³ (quand le locuteur est unique), un genre encore peu étudié dans le champ des littératies universitaires⁴ où je le situe, champ qui a pour objet la description et la théorisation des genres de discours universitaires – s'ils impliquent un rapport au savoir –, ainsi que les pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur.

Cela dit, cette définition des littératies universitaires pourrait laisser perplexe : quelle place peut occuper un genre oral dans un champ centré sur l'écrit ? Ce champ n'accueille en principe ni genres oraux ni pratiques liées à l'oral, sauf quand la relation oral/écrit est interrogée (Bouchard et Parpette, 2012; Jacques, 2017; Rinck *et al.*, 2017), ce justement sur quoi on se penche ici. La communication orale scientifique mérite d'autant plus sa place dans le champ des littératies universitaires qu'il s'agit d'un genre oral travaillé dans l'écrit (Rinck *et al.*, 2017, p. 119); on a même affirmé qu'il était véritablement *saturé* d'écrits (Glorieux, 2018a). Cette caractéristique est illustrée par le schéma ci-dessous (figure 1, p. 40), qui met au jour non seulement deux vectorisations – le passage de l'écrit (notes de recherche) à l'oral (communication orale scientifique), puis le passage de l'oral (communication orale scientifique) vers l'écrit (article scientifique) – mais aussi les articulations entre oral et écrits, plus précisément entre la communication orale et les écrits qui lui servent éventuellement de supports (le *PowerPoint*, support visuel destiné à l'auditoire, et l'aide-mémoire – notes écrites de l'orateur réservées à lui seul).

3. À la différence de Rowley-Jolivet (1998) qui s'intéresse au genre mais en langue anglaise. Or, on sait notamment depuis Grossmann (2012) et Fløttum (2009) que les styles scientifiques sont relatifs, en fonction des langues-cultures et des disciplines, même si ces variations sont plus fortes d'une discipline à l'autre que d'une langue à l'autre.

4. La communication orale scientifique relève aussi du champ des littératies professionnelles (Glorieux, 2018a, p. 113).

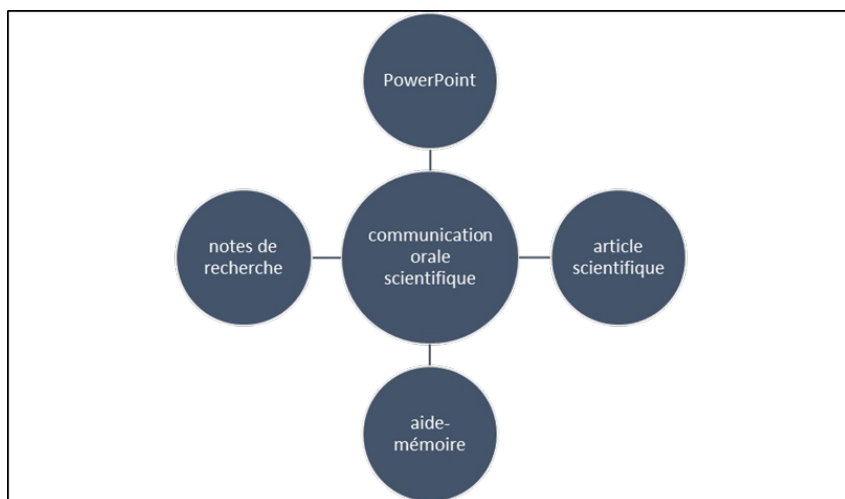


Figure 1 : la communication orale scientifique : un oral saturé d’écrits

Le genre se place sur un continuum d’interactions entre oral et écrits. S’il est oralographique – il s’agit de rapports noués entre l’oral et des pratiques d’écriture/ou d’inscription simultanée (Bouchard et Parpette, 2012) –, on peut particulièrement interroger la relation entre communication orale scientifique et logiciel *PowerPoint*. Plusieurs chercheurs ont vivement critiqué ce support (Cappeau, 2017; Desnoyers, 2009; Lefrancq et Maton, 2009) : images de textes surchargées; décalages entre l’auditeur et le locuteur, et entre noms et verbes (la diapositive propose une liste de noms mais l’orateur, lui, recourt aux verbes); simplification excessive des informations pour faire adhérer à une seule idée maîtresse.

Malgré ces défauts, Desnoyers affirme que son expérience – et on le suit sur ce point – lui permet de constater l’influence du logiciel sur ce genre : généralement, désormais, durant tout l’exposé l’image est présente en permanence sur l’écran. En y intensifiant le rôle de l’image, *PowerPoint* a forcé l’évolution du genre (2009, p. 153).

Par comparaison avec deux autres genres (le cours magistral et l’article scientifique), j’ai ébauché précédemment une définition et une caractérisation de la communication orale scientifique : un genre de discours de recherche, bref, multimodal, oralographique, monologal, dialogique, formel et planifié (Glorieux, 2018a, p. 123). En tant que discours de recherche, elle implique : délimitation du champ de recherche et positionnement dans ce champ; légitimation de l’objet de recherche; objectivation; argumentation; problématisation; discours référentiel et positionnement par rapport à ce discours; discours épistémique

(notamment Boch, 2013; Glorieux, 2016, p. 94-96; Grossmann, 2012; Rinck *et al.*, 2017).

Deux caractéristiques fortes seront ici scrutées, à l'aune d'une discipline particulière, l'architecture, via les déclarations recueillies auprès de chercheurs patentés et novices. On tâchera ensuite de décider comment, dans ce domaine, ces caractéristiques se déclinent en contraintes constitutives du genre. Pour ce faire, on tente de cerner (ci-dessous et à grands traits, étant donné le format et l'objet de cette contribution) la discipline et le contexte dans lesquels le genre communication orale est étudié ici.

2. La communication orale en architecture : un genre discursif interrogé dans une discipline en questionnement, au sein d'un espace géographique et institutionnel encore nouveau

La Faculté d'Architecture de l'ULB a été créée en 2009, à la suite de la fusion des deux instituts supérieurs d'architecture (Victor Horta et la Cambre). Sans doute peut-on dès lors avancer sans trop s'égarer que l'identité discursive (notamment) de la communauté scientifique de ses membres est encore en construction. Quand on pose la question⁵ aux doctorants, ils placent leur discipline à la frontière entre « Sciences humaines » et « Sciences exactes ». À explorer la littérature sur le sujet (et la revue de la littérature qui suit est loin d'être exhaustive), il apparaît que cette question – et, plus largement, celle de la culture épistémique de l'architecture – semble très complexe et encore non résolue. Hanrot écrit, en 2002, que

[l']architecture comme discipline est partagée entre son appartenance à l'ingénierie qui lui donne sa légitimité technique, son inévitable assimilation aux sciences humaines et sociales, et, enfin, son rattachement aux disciplines artistiques et à leur fonction créatrice d'émotion, de sens et de valeur culturelle. [...] les catégories universitaires classiques ne sont pas vraiment accueillantes pour cette discipline hybride qui mêle connaissance et savoir-faire. Le contexte disciplinaire de la recherche architecturale reste donc, lui aussi, à définir. (p. 20)

Findelli et Coste font le point sur les questions soulevées par la création du doctorat en architecture en France, analogues, selon eux, à celles posées dans les autres pays concernés. Ils définissent l'architecture comme une discipline du projet (2007, p. 140) et qualifient d'« opérations d'acrobatie interdisciplinaire » le travail des générations précédentes de chercheurs pour produire « quelque chose qui puisse tenir lieu de recherche architecturale » (p. 141-142). Désormais, selon eux, la recherche en architecture doit produire des connaissances sur l'acte architectural

5. En séminaire.

même pour en améliorer les prestations : les doctorants doivent concevoir un protocole de recherche où le projet d'architecture occupe une place centrale (p. 145).

Till marque quant à lui son étonnement : à la fin des années 2000 (au Royaume-Uni), on débat toujours sur ce qui constitue la recherche en architecture. Lui définit l'architecture comme une forme de connaissance qui peut et doit être développée par la recherche, laquelle nécessite l'abandon de trois mythes : « l'architecture est juste l'architecture »; « l'architecture n'est pas l'architecture »; « construire un bâtiment, c'est de la recherche » (2007, p. 1-2).

Gisler et Kurath, pour leur part, s'interrogent sur la manière dont les Hautes Écoles suisses ont fait face à une orientation grandissante vers la recherche. Selon elles, avoir implémenté un dispositif de recherche dans des filières artistiques axées sur les savoir-faire (comme l'architecture, notamment) a engendré ambiguïtés, conflits et tensions (2015, p. 2). Il faudrait voir jusqu'à quel point on peut transposer leurs réflexions à la situation belge : en Suisse, il y a eu *académisation* des Hautes Écoles, alors qu'en Belgique francophone, deux Écoles ont fusionné pour intégrer l'université.

Pour clore ce bref tour de la littérature, on évoquera le troisième numéro de la revue *CLARA* qui, dans son introduction, mentionne la multiplicité des liens entre architecture et sciences humaines, deux champs disciplinaires distincts (Ghyoot *et al.*, 2015, p. 9-11). Dans ce même numéro, Doucet constate que, ces dernières années, la recherche en architecture a montré un intérêt grandissant pour la pratique plutôt que pour la théorie (2015, p. 143). Elle qualifie l'architecture de « transdiscipline », au sens où elle s'engage dans le monde de façon analytique, située et projective, en agissant au travers d'une discipline et d'une profession (p. 144).

On le voit, de nombreuses questions traversent l'architecture en tant que discipline et font débat : s'agit-il d'ailleurs d'une discipline ou d'une transdiscipline? Doit-on envisager l'architecture ou *les* architectures (Ghyoot *et al.*, 2015, p. 11)? Est-elle assimilée aux sciences humaines? Dans quelle mesure est-elle rattachée aux disciplines artistiques? Est-elle débarrassée de ses mythes? Comment la définir? Quelle place doit être accordée à la pratique? Comment définir la recherche architecturale? Comment construire la formation doctorale au regard des spécificités de la discipline?

Le champ des littératies universitaires peut, à mon sens, se pencher utilement sur cette discipline pour interroger le rapport à l'écrit(ure) de ses chercheurs et architectes. Sans doute le caractère hybride de l'architecture et le rôle central du projet influencent-ils fortement ce

rapport. Ainsi, lors des séminaires, les doctorants témoignent qu'ils pensent par l'image davantage que par l'écrit, ce qui engendre à mon sens une insécurité scripturale (au sens de Dabène) sans doute accrue par rapport à celle d'un doctorant qui appartiendrait à la Faculté de LTC (Lettres, Traduction et Communication), par exemple.

Ce rapide tour de la discipline accompli, je reviens ci-après sur les questionnaires auxquels ont répondu les participants à mon enquête.

3. Deux questionnaires en miroir pour refléter représentations et pratiques déclarées du genre

On appréhende ici le genre via les déclarations de chercheurs; deux questionnaires⁶ d'enquête ont été produits. Le premier (questionnaire 1) a été soumis en avril 2019 aux 14 doctorants qui suivaient mon séminaire de formation à l'écriture de la thèse; il soulève la problématique suivante : comment le doctorant novice appréhende-t-il l'épreuve de communiquer lors d'un colloque ou autre journée d'étude? Le second (questionnaire 2) vise les chercheurs expérimentés; il a été rempli par dix enseignants-chercheurs volontaires, en septembre 2019. Il va sans dire que, pour éprouver les résultats obtenus ici, il s'agira, dans la suite de la recherche, de soumettre ces questionnaires à d'autres chercheurs de la Faculté (doctorants ou experts) et de croiser les résultats avec d'autres sources, des entretiens notamment, et l'observation de communications orales.

Comparaison oblige, la majeure partie des questions des deux questionnaires est identique; seule une partie d'entre elles diffère, pour des raisons liées au statut des répondants (débutants *versus* experts). Le questionnaire 1 avait déjà été soumis, sous une forme légèrement différente (questionnaire 0), à des doctorants appartenant à *plusieurs* disciplines (et non pas à une seule).

Chaque questionnaire (1 et 2) comprend deux parties : la première vise la récolte de renseignements personnels et la deuxième consiste en un questionnaire à choix multiples (QCM), afin de faciliter le dépouillement des réponses : dix questions sont posées; elles impliquent de cocher la ou les réponse(s) pertinente(s) – seule la question 2 nécessite une réponse rédigée. Les thèmes communs aux deux questionnaires sont : le degré de sécurité ou d'insécurité linguistique du participant, les caractéristiques de la communication orale scientifique selon le participant, les écrits de travail/intermédiaires et les vectorisations (oral vers écrit et écrit vers oral).

6. Ceux-ci sont reproduits de façon intégrale en annexe.

Quelques modifications⁷ ont été opérées dans le questionnaire 1 pour concevoir le deuxième : dans la rubrique sur les renseignements personnels, les questions liées au Master et au doctorat ont été remaniées. Dans le QCM du questionnaire 2, les questions 1 et 10 ont été modifiées; un item de la question 7 a été supprimé.

4. Deux caractéristiques fortes scrutées : « genre oral mais saturé d'écrits » et « rôle incontournable du logiciel *PowerPoint* »

À l'aune d'une discipline particulière, dans le contexte de la Faculté d'Architecture de l'ULB, deux caractéristiques fortes de la communication orale scientifique seront ici scrutées, selon une analyse tantôt quantitative, tantôt qualitative, via les déclarations recueillies auprès de chercheurs patentés (questionnaire 2) et novices (questionnaire 1).

D'une part, on veut mettre à l'épreuve ici la caractéristique « genre oral mais saturé d'écrits » : jusqu'à quel point le rôle majeur de l'écrit pour ce genre dit oral est-il prégnant en Faculté d'Architecture? Selon les doctorants? Selon les experts? Quels écrits sont à l'œuvre?

D'autre part, on teste la caractéristique : « rôle incontournable du logiciel *PowerPoint* » : le rôle nodal d'un tel logiciel pour ce genre de discours scientifique se vérifie-t-il? Dans un article précédent, après analyse du questionnaire 0, j'ai montré que, pour la plupart des doctorants, la préparation d'une communication impliquait forcément celle d'un *PowerPoint* mais pas obligatoirement la rédaction d'un commentaire de celui-ci. Selon leurs réponses, communiquer, en réalité mais aussi idéalement, revient à commenter un *PowerPoint* préparé à l'avance (Glorieux, 2018b, p. 145). On veut examiner si cette prégnance du logiciel apparaît également dans les réponses aux questionnaires 1 et 2, avec l'hypothèse suivante : le *PowerPoint*, *a priori* simple support scripto-graphique, (pré)détermine désormais le genre non seulement dans les représentations doctorantes mais aussi dans les conceptions et pratiques des chercheurs. On pourrait à ce sujet soutenir la thèse selon laquelle le logiciel *PowerPoint*, conçu généralement en amont de la communication scientifique, corsète le genre, voire lui nuit. La thèse inverse pourrait également être soutenue : le logiciel aurait une fonction heuristique et/ou épistémique – il aiderait à penser, à produire de la connaissance.

On le sait, néanmoins, les réponses apportées à des questionnaires d'entretien sont des déclarations – il faut tenir compte de ce biais. En outre, on verra que les réponses des doctorants sont le plus souvent des

7. Voir annexes.

déclarations sur leurs *représentations* puisque la plupart n'ont jamais communiqué ou à peine. Par ailleurs, Reuter *et al.* rappellent que « les représentations ne sont pas données à voir, elles sont reconstruites en fonction de la sélection d'éléments opérés par le didacticien » (2010, p. 197).

Dans le questionnaire 1, le nombre d'années de doctorat suivies donne un premier indice sur l'expertise des répondants : la moitié sont de très grands débutants, 2 abordent leur troisième année et 4 leur quatrième. Cinq d'entre eux n'ont jamais communiqué et 7, une fois ou deux; 1 a communiqué plus de 2 fois (mais moins de 6) et 1 plus de 5 fois (question 1). L'expertise et l'expérience de la majorité d'entre eux sont donc assez faibles; les réponses fournies au QCM apparaissent ainsi davantage comme des représentations que comme le reflet de pratiques.

S'agissant des enseignants-chercheurs, la date de leur soutenance de thèse rappelle la relative jeunesse de la discipline en tant que discipline scientifique au sein de l'ULB : si un répondant a obtenu sa thèse en 1988, les autres dates se situent dans une fourchette allant de 2011 à 2017; un répondant n'a pas soutenu de thèse. Néanmoins, l'expertise et l'expérience des répondants sont – en toute logique – bien plus développées que celles des doctorants : 6 d'entre eux ont présenté plus de 20 communications, 2, entre 10 et 20 et les 2 derniers entre 5 et 10.

Les réponses (N = 13) à la question 3 montrent que 11 doctorants ne conçoivent pas la préparation d'une communication orale sans celle d'un *PowerPoint*; pour 4 parmi ceux-là, cela n'implique pas obligatoirement la rédaction d'un commentaire de celui-ci. Pour la majorité, *communiquer*, en réalité mais aussi idéalement (questions 4 et 5), c'est « commenter un *PowerPoint* préparé à l'avance ». La moitié considère que l'exposé oral est plus important que le *PowerPoint* (un seul pense l'inverse) et 6 leur attribuent une importance égale (question 6a). Au regard de la question 6b, seuls 3 doctorants disent construire d'abord l'exposé oral puis le *PowerPoint*, alors que 6 font l'inverse; 4 construiraient les deux simultanément.

Quant aux enseignants-chercheurs, 8 ne conçoivent pas la préparation d'une communication orale sans celle d'un *PowerPoint*; pour 3 parmi ceux-là, cela n'implique pas obligatoirement la rédaction d'un commentaire de celui-ci. Deux répondants précisent que leur commentaire consiste en des « mots-clés » ou en une « structure d'idées » : il ne s'agit pas d'un texte construit. Cette précision semble intéressante : est-ce une contrainte liée à la discipline? Pour la question 4, qui traite de la procédure-type pour communiquer oralement, la majorité des répondants choisit : « Commenter un *PowerPoint* préparé à l'avance », ce qui rejoint l'item le plus souvent coché de la question 5 (qui, elle, touche aux

pratiques réelles). Six répondants ont aussi opté pour l'item « J'ai étudié le texte que j'ai préparé à l'avance : je parviens à reformuler le tout facilement ». Néanmoins, ce mot « texte » est à interroger : un répondant a remplacé « texte » par « mots-clés »; on note qu'apparaît 3 fois « J'improviser et cela se passe très bien » et, très intéressant, dans l'item : « Je perds mes moyens même si j'ai préparé un texte », un répondant a barré l'adverbe *même*, ce qui change absolument le sens du propos : c'est le fait d'avoir préparé un texte qui lui ferait perdre ses moyens. Ces trois éléments (texte remplacé par des mots-clés, improvisation et inconfort lié à la création préalable d'un texte) semblent renvoyer à nouveau à la contrainte « pas de texte préalable construit en tant que commentaire du *PowerPoint* ».

Aux questions 6 a et b, les enseignants-chercheurs répondent majoritairement que le *PowerPoint* et l'exposé oral revêtent une importance égale. Quatre disent construire simultanément exposé oral et *PowerPoint*, 3 commencent par le *PowerPoint* et 3 autres par l'exposé oral, 1 seul répond qu'il ne recourt pas au *PowerPoint*.

La majorité des réponses à la question 8, chez les doctorants comme chez les experts, confirme la présence de plusieurs genres ou types d'écrits préalables à la communication orale : extrait de la thèse en train de s'écrire ou extrait de la recherche; article scientifique écrit en amont de la communication; écrits épars. Un doctorant commente : « Pour la question 8, les quelques colloques où j'ai eu la chance de participer demandaient au minimum un abstract voir (*sic*) un article [...] ». Il serait intéressant de voir si cette pratique se généralise ou bien si elle est typique de l'architecture. Notons que les réponses aux questions 3, 4 et 5 attestent aussi de l'existence d'écrits préalables à la communication orale : le contenu du *PowerPoint*; le commentaire du *PowerPoint*; le texte de la communication.

À la question 9, les doctorants répondent majoritairement arriver à gérer le temps imposé, de même que les enseignants-chercheurs. Quatre doctorants disent néanmoins déborder un peu (*versus* 3 enseignants-chercheurs), 1 seul doctorant dit ne pas parvenir du tout à gérer le temps imposé. Il faudra vérifier si les déclarations correspondent aux pratiques : cette bonne gestion du temps imparti est-elle une caractéristique de la discipline architecture?

Les réponses à la question 10 montrent que la vectorisation « passage de l'écrit à l'oral » semble intéresser davantage les doctorants que la vectorisation « passage de l'oral à l'écrit ». Cela mériterait un éclaircissement : en termes d'interactions entre écrit(s) et oral, est-ce à dire qu'ils préféreraient travailler en formation doctorale sur le passage

des textes préalables à la communication vers celle-ci plutôt que de travailler sur le passage de la communication vers l'article scientifique ou la thèse?

La majorité des enseignants-chercheurs trouve important de travailler en formation la structuration et le fil conducteur de l'exposé oral mais aussi du *PowerPoint*, et l'articulation entre les deux – ce qui atteste encore de la place incontournable du *PowerPoint* dans le genre communication orale. Comme pour les doctorants, la vectorisation « passage de l'écrit à l'oral » est davantage choisie que l'autre. Un enseignant-chercheur précise : « Dépend si c'est en anglais ou pas – la lingua franca des colloques internationaux est l'anglais ». Cette remarque est importante : on a envisagé ici uniquement la communication orale en français parce que les doctorants d'architecture qui suivent mon séminaire écrivent leur thèse en français et qu'il existe de nombreuses publications d'articles scientifiques d'architecture en langue française. Il faudra voir jusqu'à quel point cette question de la langue est une contrainte de la communication orale scientifique en architecture. Dernière remarque pour cette question 10 : 5 doctorants sur 12 et 4 enseignants-chercheurs sur 10 ont sélectionné l'item : « Gestion du temps » : cela contredit-il les déclarations émises pour la question 9?

5. Caractéristiques et contraintes constitutives du genre pour sa didactisation en Faculté d'Architecture

Après analyse des questionnaires, la caractéristique « genre oral mais saturé d'écrits » pour la communication orale scientifique en architecture semble avérée. Les écrits mis en évidence sont principalement ceux qui précèdent celle-ci : article scientifique, abstract, commentaire du *PowerPoint*, contenu écrit du *PowerPoint* lui-même, écrits épars, thèse de doctorat. Il semblerait cependant qu'il n'y ait pas forcément de texte réellement rédigé au préalable comme support *direct* de la communication orale pour l'orateur (texte de l'exposé ou commentaire du *PowerPoint*) mais plutôt une liste de mots-clés. Par contre, en tant que support *indirect* de la communication orale pour l'orateur, un abstract voire même un article scientifique précéderait (toujours? souvent?) le genre communication orale.

Quant à la caractéristique « rôle incontournable du logiciel *PowerPoint* », elle se confirme également : les réponses aux questionnaires attestent du rôle nodal du logiciel comme support de la communication orale mais aussi dans sa conception. Chercheurs novices comme experts, pour la plupart, ne conçoivent pas la préparation d'une communication orale sans celle d'un *PowerPoint* : on peut donc le considérer comme une

composante indispensable de celle-ci (Dumais, 2016, paragr. 34). On constate même que peu d'entre eux produisent d'abord l'exposé oral puis le *PowerPoint* : le logiciel sert de guide à la construction du propos. En revanche, le rôle néfaste ou heuristique du logiciel n'a pu réellement être montré : cette question devrait être creusée.

Le (bon) respect du temps imparti peut-il être considéré comme une caractéristique de la communication orale scientifique en architecture ? Il faudra le vérifier par l'observation des pratiques.

Je propose ci-dessous une déclinaison de ces caractéristiques en architecture sous la forme de contraintes constitutives du genre. Bien entendu, il convient d'être très prudent car elles sont encore à éprouver et à affiner sans doute : on les confrontera à l'observation de pratiques.

La communication orale scientifique offrant des caractéristiques la rapprochant des genres de discours scientifiques *écrits*, je lui applique la théorie de Plane (2006) – l'écriture en tant que traitement de *contraintes* – et les catégories qu'elle propose : contraintes d'ordre linguistique; contraintes d'ordre psycholinguistique; contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose; contraintes imposées par le médium de production; contraintes imposées par le texte produit (2006, p. 47-50).

Quatre contraintes ont émergé : elles touchent toutes, d'une manière ou d'une autre, au rapport du chercheur à l'écrit(ure).

La première est une contrainte que le scripteur s'impose : elle suppose la création d'un *PowerPoint* pour construire la communication au préalable et/ou en support ». Par suite, les contraintes induites par le *PowerPoint* lui-même restreignent les choix possibles pour concevoir la communication orale, elles la prédéterminent et, peut-être, la figent.

La deuxième contrainte est également une contrainte que le scripteur s'impose : elle implique qu'il n'y ait « pas de texte réellement rédigé au préalable comme support direct de la communication orale pour l'orateur » (texte de l'exposé ou commentaire du *PowerPoint*) mais plutôt une liste de mots-clés.

La troisième contrainte résulte de prescriptions imposées par la consigne, elle suppose un « texte rédigé au préalable comme support indirect de la communication orale pour l'auditoire » – un *abstract* voire même un article scientifique.

La quatrième contrainte résulte aussi de prescriptions imposées par la consigne et implique une « communication orale scientifique/publication parfois en langue anglaise ».

Au regard de ces contraintes constitutives du genre qui confirment le rôle central de l'écrit dans la communication orale scientifique – ce qui « constitue à la fois une difficulté pour les apprentis chercheurs et une clé pour le formateur » (Glorieux, 2018a, p. 112) –, quelques pistes didactiques peuvent être suggérées. Elles s'appuient notamment sur les travaux de Rinck *et al.* (2017) et de Jacques (2017); elles ont pour cadre le séminaire déjà évoqué, centré sur la formation à l'écriture de la thèse en français, en Faculté d'Architecture. Il est prévu d'incorporer à ce séminaire un temps de réflexion et de pratique sur la communication orale scientifique.

On peut d'abord réutiliser le questionnaire d'enquête en guise de questionnaire « didactique », en amont de la première séance consacrée à la communication orale scientifique, afin de faire émerger les représentations⁸. À partir de celles-ci, on créera la première séance qui tâchera de définir la communication orale scientifique en architecture. Cette séance et celles qui suivront seront l'occasion de se questionner, d'une part, sur l'usage du logiciel *PowerPoint* et, d'autre part, sur les écrits qui précèdent, accompagnent et suivent la communication orale.

S'agissant du rôle du *PowerPoint*, considéré en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage de l'oral (Dumais, 2016), on propose la séquence didactique suivante. Dans un premier temps, des doctorants volontaires, dans le *faire comme si*, prépareront un exposé oral en français comme dans la situation d'énonciation d'un colloque mais sans passer – ni dans la préparation ni dans l'exposé même – par le *PowerPoint*. Dans un deuxième temps, toujours dans le *faire comme si*, l'ensemble du groupe écoutera et observera les volontaires présenter leur communication orale. Dans un troisième temps, on discutera ensemble, d'abord de la conception de la communication par les volontaires, ensuite de sa production par les locuteurs et de sa réception par l'auditoire, pour mettre au jour questions et difficultés liées ou non à l'absence du logiciel.

Pour les écrits entourant la communication orale, on s'interrogera d'abord sur celui qui précède l'exposé et en est le support direct – on peut distinguer ici deux situations : la situation de communication réelle et l'exercice décrit ci-dessus (présence ou absence de *PowerPoint*). Quelle est la nature de l'écrit : s'agit-il d'un texte ou bien d'une liste de mots-clés ou encore de quelque chose d'intermédiaire? Si la contrainte « pas de texte réellement rédigé au préalable comme support direct de la communication orale pour l'orateur » est présente, on s'interrogera sur le confort ou l'inconfort qu'elle produit au moment de l'exposé pour l'orateur. On

8. Comme on le sait, cette piste didactique a déjà été étudiée, auprès de doctorants de différentes disciplines, avec le questionnaire 0.

examinera dans ce cas l'utilisation de mots-clés : en quoi diffèrent-ils de ceux présents sur l'éventuel *PowerPoint*? C'est là ce qu'on pourrait appeler la vectorisation 1 (passage de l'écrit à l'oral) qui nous intéressera.

La vectorisation 2 (passage de l'oral à l'écrit) pourra se décliner de la communication orale à l'article scientifique ou de la communication orale à la thèse. Si se vérifie la contrainte « texte rédigé au préalable comme support indirect de la communication orale pour l'auditoire » et si ce texte est un article, on verra s'il se transforme, et comment, après le passage par la communication orale. Ce sera l'occasion d'évoquer une autre contrainte – le cas où la communication et/ou la publication se fait en anglais, alors que la thèse est écrite en français : comment passer de l'un à l'autre? Cette question pourrait être traitée avec le concours d'un formateur spécialiste de la communication scientifique en anglais.

D'une façon plus englobante, on pourra se pencher sur une double vectorisation – comment passer de l'abstract ou de l'article à la communication orale, puis de la communication orale à une potentielle nouvelle version de l'abstract ou de l'article?

On peut aussi procéder par entrées thématiques. On analysera tous les écrits et la communication orale (en situation de *comme si*) d'un doctorant sur son sujet de thèse. Comme première voie d'entrée, on se demandera comment est présenté le cadre de recherche à travers tous les écrits et ce, en rapport avec la communication orale. On examinera aussi l'introduction – dans la communication orale, dans l'abstract, dans l'article scientifique, dans la thèse : comment se transforme-t-elle de l'un(e) à l'autre? Pourquoi? Ou bien encore on repérera le fil conducteur de chacun des écrits (quelle structuration textuelle?) et de la communication orale puis on comparera les différents « guidages » du destinataire (Jacques, 2017). Enfin encore, on étudiera « les rôles d'auteur et les références à d'autres sources » (Rinck *et al.*, 2017) dans chacun des écrits et dans la communication orale : quelles marques de l'énonciation sont à l'œuvre?

Conclusion

On a tenté de cerner certaines des caractéristiques et contraintes constitutives du genre *communication orale scientifique* en architecture, sur la base de déclarations fournies par des chercheurs experts et novices de l'ULB, par rapport à une caractérisation préétablie. La caractéristique « genre oral mais saturé d'écrits » se confirme; les écrits mis en évidence sont principalement ceux produits en amont de la communication. La seconde caractéristique – le rôle nodal du logiciel *PowerPoint* comme support à la communication orale mais aussi comme fondement de celle-

ci – est avérée également. Quatre contraintes ont émergé, qui relèvent toutes du rapport du chercheur à l'écrit(ure) – rapport à interroger via les pistes didactiques proposées ici. On peut ainsi repenser le schéma⁹ proposé précédemment (figure 1) afin de montrer le rôle central de l'écrit pour la communication orale d'une façon moins linéaire et qui montre la circulation des écrits.

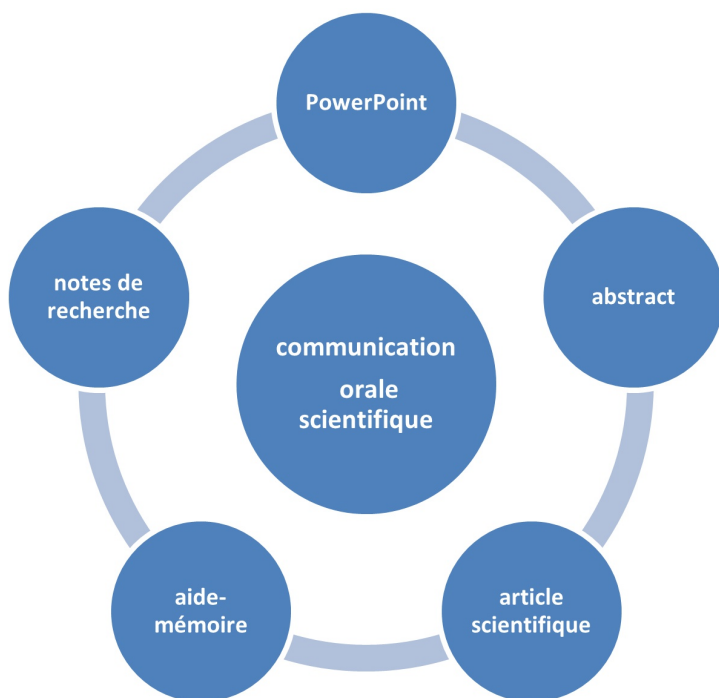


Figure 2 : la communication orale scientifique : un oral saturé d'écrits

Ce schéma illustre ainsi la proposition de Grossmann : « [la] formation des jeunes chercheurs, si elle est envisagée sérieusement, doit être pensée non pas à partir d'un ou deux genres canoniques, mais de manière beaucoup plus globale, en positionnant l'écriture de la thèse et des articles au sein [d'un] ensemble » (2011, paragr. 9).

9. Vraisemblablement, ce schéma n'est pas exhaustif et pourrait sans doute être encore affiné, afin que tous les écrits potentiels gravitant autour de la communication orale scientifique soient représentés.

Références bibliographiques

- Boch, F. (2013). Former des doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-548. <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/05.pdf>
- Bouchard, R. et Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1987>
- Cappeau, P. (2017). La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 199-219). Presses universitaires de Namur.
- Desnoyers, L. (2009). Le point sur PowerPoint. Dérives et confusion. *Communiquer*, 1, 145-154. <https://doi.org/10.4000/communiquer.338>
- Doucet, I. (2015). Intermède. Les artefacts architecturaux : faites entrer les acteurs! *CLARA*, 3(1), 143-144.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Findelli, A. et Oste, A. (2007). De la recherche-crédation à la recherche-projet : un cadre théorique et méthodologique pour la recherche architecturale. *Lieux communs*, 10, 139-161. <https://www.researchgate.net/publication/278620445>
- Fløttum, K. (2009). Une perspective comparative de langue et de discipline sur les écrits scientifiques : standardisation versus diversification. Dans J.-L. Dufays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier et F. Thyron (dir.), *Principes et typologie des discours universitaires*, t. 1 (p. 57-68). L'Harmattan.
- Ghyoot, M., Lefebvre, P. et Moogin, T. (2015). Introduction. Excursions en zones frontalières. *CLARA*, 3(1), 9-13.
- Gisler, P. et Kurath, M. (2015). Architecture, design et arts visuels : les transformations des disciplines après la réforme de Bologne. Dans A. Gorga et J.-P. Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation : entre innovation et résistance* (p. 165-179). Éditions des Archives Contemporaines.
- Glorieux, C. (2016). *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres TFE : concepts utiles et dispositifs didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Glorieux, C. (2018a). La communication scientifique aux pairs : un oral saturé d'écrits. *Action didactique*, 1, 111-129. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Glorieux.pdf>
- Glorieux, C. (2018b). Représentations de doctorants sur la communication orale scientifique en français pour comprendre le genre. *Cahiers de l'AFLS*, 22(1), 131-152. [https://afls.net/cahiers/22.1/Cahiers_22\(1\)-5-GLORIEUX.pdf](https://afls.net/cahiers/22.1/Cahiers_22(1)-5-GLORIEUX.pdf)
- Grossmann, F. (2011). Écriture scientifique et positionnement d'auteur. Dans C. Denecker et M. Durand-Barthez (dir.), *La formation des doctorants à*

- l'information scientifique et technique* (p. 85-106). Presses de l'enssib. <https://books.openedition.org/pressesenssib/950>
- Grossmann, F. (2012). Pourquoi et comment cela change? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153/154, 141-160.
- Hanrot, S. (2002). *À la recherche de l'architecture. Essai d'épistémologie de la discipline et de la recherche architecturales*. L'Harmattan.
- Jacques, M.-P. (2017). La structuration textuelle en discours scientifique : comparaison oral / écrit. *Chimera*, 4(1), 89–116. <https://revistas.uam.es/chimera/article/view/6950>
- Lefrancq, S. et Maton, É. (2009). Attention aux présentations qui tuent! *L'Expansion Management Review*, 132(1), 48-59. <https://doi.org/10.3917/enr.132.0048>
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 33-54). Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (dir.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Rinck, F., Fløttum, K. et Poudat, C. (2017). Rôles d'auteur et références à d'autres sources. Comparaison entre écrit et oral. *Chimera*, 4(1), 117–143. <https://revistas.uam.es/chimera/article/view/6951>
- Rowley-Jolivet, E. (1998). *La communication orale scientifique : étude des caractéristiques linguistiques et discursives d'un "genre" : champ de l'étude : géologie, médecine, physique* [thèse de doctorat inédite]. Université de Bordeaux, France.
- Till, J. (2008). Three Myths and One Model. *Building Material*, 17, 4-10.

Annexe 1

Questionnaire destiné aux doctorants de la Faculté d'Architecture ULB – avril 2019

Thème : La communication orale aux pairs lors de colloques

Cadre : une recherche menée par Carole Glorieux (ULB) sur ce thème

Renseignements personnels

Langue maternelle :

Langue de scolarisation :

Nationalité :

Université où le Master a été obtenu :

Date de naissance :

Sexe :

Titre (même provisoire) de votre thèse :

Thèse en cotutelle : OUI-NON

Si oui, avec quelle université?

Combien d'années de doctorat avez-vous déjà suivies?

1) Avez-vous déjà communiqué lors d'un colloque?

☐ Oui, une fois ou deux

☐ Oui, plus de deux fois

☐ Oui, plus de cinq fois

☐ Non

☐ (Si oui) : je suis satisfait.e de la façon dont ma prise de parole s'est déroulée.

☐ (Si oui) : je ne suis pas satisfait.e de la façon dont ma prise de parole s'est déroulée.

☐ (Si oui) : je suis satisfait.e de la façon dont j'avais construit mon exposé.

☐ (Si oui) : je ne suis pas satisfait.e de la façon dont j'avais construit mon exposé.

☐ Autre :

2) Selon vous, quelles sont les qualités que doit présenter une communication orale scientifique?

3) Comment préparez-vous votre exposé oral pour communiquer lors d'un colloque?

☐ Je ne prépare pas de PowerPoint et je n'écris pas à l'avance le texte de ma communication.

☐ Je prépare un PowerPoint que je commente oralement; je n'écris pas ce commentaire à l'avance.

☐ Je prépare un PowerPoint que je commente oralement; j'écris ce commentaire à l'avance.

☐ Je ne prépare pas de PowerPoint; mais j'écris à l'avance le texte de ma communication.

☐ Autre :

4) Quelle est, selon vous, la procédure-type pour communiquer oralement lors d'un colloque?

☐ Lire un texte préparé à l'avance.

☐ "Étudier" un texte préparé à l'avance.

☐ Commenter un PowerPoint préparé à l'avance.

☐ Improviser.

☐ Autre :

5) Comment procédez-vous EN RÉALITÉ pour communiquer oralement lors d'un colloque? (Plusieurs réponses peuvent être cochées.)

☐ Je lis mon texte préparé à l'avance : je ne parviens pas à lever les yeux.

☐ Je lis mon texte préparé à l'avance mais je parviens à regarder le public.

☐ J'ai étudié le texte que j'ai préparé à l'avance : je le restitue façon "récitation".

☐ J'ai étudié le texte que j'ai préparé à l'avance : je parviens à reformuler le tout facilement.

☐ Je commente le PowerPoint que j'ai préparé à l'avance.

☐ Je lis mon PowerPoint, je ne le commente pas.

☐ J'improvise et cela se passe très bien.

☐ J'improvise et cela se passe mal.

☐ Je perds mes moyens même si j'ai préparé un texte.

☐ Je perds mes moyens parce que je n'ai rien préparé.

☐ Autre :

6a) Quelle importance accordez-vous à l'exposé oral et au PowerPoint?

☐ L'exposé oral est plus important que le PowerPoint.

☐ Le PowerPoint est plus important que l'exposé oral.

☐ Les deux ont une importance égale.

☐ Autre :

6b) Dans quel sens travaillez-vous?

☐ Je construis d'abord le PowerPoint puis l'exposé oral.

☐ Je construis d'abord l'exposé oral puis le PowerPoint.

☐ Je construis les deux simultanément.

☐ Autre :

7) Quelle importance accordez-vous au vocabulaire? (Cochez deux réponses.)

☐ J'adopte un registre de langue soutenu.

☐ Je vulgarise mon propos.

☐ J'adopte un registre de langue courant.

☐ J'utilise du vocabulaire technique, spécialisé.

☐ Je ne comprends pas ce que signifie « registre de langue ».

8) Comment articulez-vous communication orale et écrit scientifique?

☐ Je conçois ma communication orale à partir d'un extrait de ma thèse.

- ☐ Je conçois ma communication orale à partir d'un article scientifique que j'ai écrit.
- ☐ Je conçois ma communication orale à partir de mes recherches qui sont relatées dans des écrits épars.
- ☐ Je conçois ma communication orale à partir de mes recherches qui ne sont écrites nulle part encore.
- ☐ Au fur et à mesure de la conception de ma communication orale, je crée le contenu de mon propos (il n'existe ni écrit ni recherches préalables directement utilisables).
- ☐ Autre :

9) Comment gérez-vous le temps de la communication?

- ☐ Je parviens à gérer le temps imposé.
- ☐ Je ne parviens pas vraiment à gérer le temps imposé : je déborde un peu.
- ☐ Je ne parviens pas du tout à gérer le temps imposé : quand je me rends compte du peu de temps restant, j'accélère mon débit de parole.
- ☐ Je ne parviens pas du tout à gérer le temps imposé : quand je me rends compte du peu de temps restant, je "saute" plusieurs diapos et/ou j'ampute mon exposé d'une partie.
- ☐ Autre :

10) Quelles sont les compétences que vous aimeriez particulièrement travailler lors d'un éventuel séminaire de formation à la communication orale lors d'un colloque? COCHEZ entre 1 et 5 compétence(s).

- ☐ structuration et fil conducteur du PowerPoint
- ☐ structuration et fil conducteur de l'exposé oral
- ☐ articulation entre l'exposé oral et le PowerPoint
- ☐ passage de l'oral à l'écrit
- ☐ passage de l'écrit à l'oral
- ☐ gestion du temps
- ☐ formulation de ma question de recherche
- ☐ focalisation sur l'essentiel
- ☐ maîtrise du vocabulaire technique
- ☐ Autre :

Commentaire éventuel :

Annexe 2
Questionnaire destiné aux enseignants/chercheurs
de la Faculté d'Architecture
ULB – septembre 2019

Thème : La communication orale aux pairs lors de colloques
Cadre : une recherche menée par Carole Glorieux (ULB) sur ce thème

Renseignements personnels

Langue maternelle :

Langue de scolarisation :

Nationalité :

Date de naissance :

Sexe :

Université où la thèse a été soutenue :

Date à laquelle la thèse a été soutenue :

1) Combien de communications avez-vous déjà présenté lors de colloques, congrès, journées d'études, etc.?

☐ Entre 1 et 5

☐ Entre 5 et 10

☐ Entre 10 et 20

☐ Plus de 20

2) Lors de ces journées,...

☐ je suis satisfait.e de la façon dont ma prise de parole se déroule.

☐ je ne suis pas satisfait.e de la façon dont ma prise de parole se déroule.

☐ je suis satisfait.e de la façon dont je construis mon exposé.

☐ je ne suis pas satisfait.e de la façon dont je construis mon exposé.

☐ au fil des expériences, j'ai évolué dans ma manière de communiquer.

☐ je communique toujours suivant le même fonctionnement.

2) Selon vous, quelles sont les qualités que doit présenter une communication orale scientifique?

3) Comment préparez-vous votre exposé oral pour communiquer lors d'un colloque?

☐ Je ne prépare pas de PowerPoint et je n'écris pas à l'avance le texte de

ma communication.

☐ Je prépare un PowerPoint que je commente oralement; je n'écris pas ce commentaire à l'avance.

☐ Je prépare un PowerPoint que je commente oralement; j'écris ce commentaire à l'avance.

☐ Je ne prépare pas de PowerPoint; mais j'écris à l'avance le texte de ma communication.

☐ Autre :

4) Quelle est, selon vous, la procédure-type pour communiquer oralement lors d'un colloque?

☐ Lire un texte préparé à l'avance.

☐ "Étudier" un texte préparé à l'avance.

☐ Commenter un PowerPoint préparé à l'avance.

☐ Improviser.

☐ Autre :

5) Comment procédez-vous EN RÉALITÉ pour communiquer oralement lors d'un colloque? (Plusieurs réponses peuvent être cochées.)

☐ Je lis mon texte préparé à l'avance : je ne parviens pas à lever les yeux.

☐ Je lis mon texte préparé à l'avance mais je parviens à regarder le public.

☐ J'ai étudié le texte que j'ai préparé à l'avance : je le restitue façon "récitation".

☐ J'ai étudié le texte que j'ai préparé à l'avance : je parviens à reformuler le tout facilement.

☐ Je commente le PowerPoint que j'ai préparé à l'avance.

☐ Je lis mon PowerPoint, je ne le commente pas.

☐ J'improvise et cela se passe très bien.

☐ J'improvise et cela se passe mal.

☐ Je perds mes moyens même si j'ai préparé un texte.

☐ Je perds mes moyens parce que je n'ai rien préparé.

☐ Autre :

6a) Quelle importance accordez-vous à l'exposé oral et au PowerPoint?

☐ L'exposé oral est plus important que le PowerPoint.

☐ Le PowerPoint est plus important que l'exposé oral.

☐ Les deux ont une importance égale.

☐ Autre :

6b) Dans quel sens travaillez-vous?

☐ Je construis d'abord le PowerPoint puis l'exposé oral.

☐ Je construis d'abord l'exposé oral puis le PowerPoint.

☐ Je construis les deux simultanément.

☐ Autre :

7) Quelle importance accordez-vous au vocabulaire? (Cochez deux réponses.)

☐ J'adopte un registre de langue soutenu.

☐ Je vulgarise mon propos.

☐ J'adopte un registre de langue courant.

☐ J'utilise du vocabulaire technique, spécialisé.

8) Comment articulez-vous communication orale et écrit scientifique?

☐ Je conçois ma communication orale à partir d'un extrait de ma recherche.

☐ Je conçois ma communication orale à partir d'un article scientifique que j'ai écrit.

☐ Je conçois ma communication orale à partir de mes recherches qui sont relatées dans des écrits épars.

☐ Je conçois ma communication orale à partir de mes recherches qui ne sont écrites nulle part encore.

☐ Au fur et à mesure de la conception de ma communication orale, je crée le contenu de mon propos (il n'existe ni écrit ni recherches préalables directement utilisables).

☐ Autre :

9) Comment gérez-vous le temps de la communication?

☐ Je parviens à gérer le temps imposé.

☐ Je ne parviens pas vraiment à gérer le temps imposé : je déborde un peu.

☐ Je ne parviens pas du tout à gérer le temps imposé : quand je me rends compte du peu de temps restant, j'accélère mon débit de parole.

☐ Je ne parviens pas du tout à gérer le temps imposé : quand je me rends compte du peu de temps restant, je "saute" plusieurs diapos et/ou j'ampute mon exposé d'une partie.

☐ Autre :

10) Quelles sont les compétences que vous trouvez particulièrement importantes à travailler lors d'un séminaire de formation à la communication orale lors d'un colloque? COCHEZ entre 1 et 5 compétence(s).

☐ structuration et fil conducteur du PowerPoint

☐ structuration et fil conducteur de l'exposé oral

☐ articulation entre l'exposé oral et le PowerPoint

- ☐ passage de l'oral à l'écrit
- ☐ passage de l'écrit à l'oral
- ☐ gestion du temps
- ☐ formulation de ma question de recherche
- ☐ focalisation sur l'essentiel
- ☐ maîtrise du vocabulaire technique
- ☐ Autre :

Commentaire éventuel :

Les universités forment-elles les futurs enseignants à communiquer oralement?

Perceptions d'étudiants en formation initiale à l'enseignement

GENEVIÈVE MESSIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

PRISCILLA BOYER

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

SYLVIE VIOLA

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

CHRISTIAN DUMAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

1. Problématique

La compétence à communiquer oralement (désormais CCO) est essentielle au métier d'enseignant (Dumais, 2015). Dans un contexte de formation initiale à l'enseignement, cette compétence peut se définir comme la capacité de maîtriser divers objets de l'oral qui sont mis en œuvre dans une variété de situations et qui sont ajustés en fonction du destinataire et des autres paramètres de la situation de communication (Boyer *et al.*, 2018). Étant donné son importance, la CCO fait partie des compétences professionnelles qui sont enseignées et évaluées en formation initiale (Ministère de l'Éducation du Québec, désormais MÉQ, 2001 et 2020) et chaque université est libre de le faire à sa façon. Malgré quelques ressemblances, les environnements d'apprentissage (soutien lors des stages, cours de didactique de l'oral, exposés oraux lors des cours, etc.) mis en place dans les universités québécoises diffèrent. Or, ces environnements ont un effet sur le développement de la CCO, mais ils peuvent également avoir un effet important sur la motivation scolaire, la valeur attribuée à la tâche ainsi que sur le sentiment d'autoefficacité de l'étudiant (ces trois variables seront désormais appelées *profil motivationnel*).

Dans une recherche longitudinale (2016-2020), nous avons cherché à comprendre comment évolue le profil motivationnel à l'égard de la CCO d'étudiants en formation initiale à l'enseignement (désormais FIE) dans deux universités québécoises tout au long de leur parcours universitaire (n = 434). Les résultats obtenus montrent que le profil motivationnel des étudiants est fortement positif au début de leurs études (Boyer *et al.*, 2018). Ils sont motivés à prendre la parole publiquement, ils accordent une grande valeur à la CCO et ont une grande confiance dans leur capacité à le faire. Sur ce dernier point, la recherche montre que le sentiment d'autoefficacité est souvent surévalué en début de formation : il s'agit d'un facteur de protection qui peut encourager une personne à entreprendre une activité nouvelle (Dupont *et al.*, 2015). Certes, les étudiants ont eu de nombreuses occasions de construire ce sentiment à l'égard de la CCO avant de s'engager dans leurs études universitaires, notamment parce que les sources à l'origine de ce sentiment, par exemple les expériences vécues ou les rétroactions reçues, sont globalement positives (Messier *et al.*, 2019). Or, communiquer oralement dans un contexte professionnel comme celui de l'enseignement demande un apprentissage des « codes » ou des spécificités propres à cette prise de parole qui peuvent être différents de ceux appris avant l'entrée à l'université. Nous pensons notamment à des genres oraux tels que la microleçon (Dumais et Messier, 2019), spécifiquement liée à l'exercice de la profession enseignante, ou à l'apprentissage de la justification, conduite discursive essentielle pour un enseignant (MÉQ, 2001; Messier *et al.*, 2016).

Pour mieux comprendre l'évolution du profil motivationnel des étudiants au fil de leur scolarité, nous avons interrogé ces derniers à propos de leur environnement d'apprentissage. Plus précisément, nous les avons questionnés sur les sources du sentiment d'autoefficacité tirées de leur environnement, sources qui ont une influence, directe et indirecte, sur l'ensemble du profil motivationnel (Bandura, 2007).

2. Cadre théorique

Dans cette section, nous clarifions dans un premier temps ce que nous entendons par environnement d'apprentissage (Phelps, 2010). Puis, nous précisons ce que sont les sources du sentiment d'autoefficacité, dont les fondements s'ancrent dans la théorie sociocognitive de Bandura (2007).

2.1. Le concept d'environnement d'apprentissage

Pendant ses études universitaires, un étudiant peut bénéficier du soutien de personnes ou d'instances qui sont présentes dans son environnement

immédiat (Dupont *et al.*, 2015). De Clercq *et al.* (2016) parlent de *variables environnementales*, en faisant référence à des formes de soutien qui ne sont pas exclusives au contexte scolaire. Par exemple, la famille est considérée comme un soutien dont peut bénéficier l'étudiant dans son environnement immédiat. Pour notre part, comme nous nous intéressons spécifiquement aux dispositifs de formation qui ont pu influencer le profil motivationnel des étudiants en FIE, nous avons choisi de retenir l'expression d'*environnement d'apprentissage*, que nous considérons plus précise pour témoigner des différentes formes de soutien spécifiques au contexte universitaire.

À partir de la synthèse produite par Dupont *et al.* (2015), nous pouvons identifier diverses formes de soutien propres à l'*environnement d'apprentissage* dont l'étudiant peut bénéficier pendant sa FIE : celui de ses pairs, celui offert par son programme de formation ou par son institution et celui des professeurs. Le soutien offert par les pairs peut s'observer à travers différents comportements : aide, encouragement, conseil, commentaire, critique, etc. (De Clercq, 2017). L'étudiant qui perçoit recevoir du soutien positif de ses pairs aurait un meilleur sentiment d'autoefficacité et vivrait moins de stress (Torres et Soldberg, 2001, dans De Clercq, 2017). Le soutien offert par le programme de formation ou par l'institution consiste en des dispositifs de formation intégrés aux programmes universitaires que suivent les étudiants ou présents dans l'institution dans le but de soutenir l'apprentissage et de favoriser la réussite des étudiants. Dans une recherche que nous avons menée précédemment (Viola *et al.*, 2015), les stages réalisés en contexte scolaire avaient été déclarés comme des dispositifs de formation très favorables pour développer la CCO par les étudiants, alors que les cours suivis en lien avec cette compétence ou ceux de didactique de l'oral avaient été considérés favorables. D'autres aspects de la structure institutionnelle peuvent influencer la réussite des étudiants comme « le type d'activités proposées, [...] l'organisation de l'année, le type d'examens [ou] les types de compétences évaluées » (De Clercq, 2017, p. 57), mais cette influence a besoin d'être encore confirmée par d'autres recherches de nature vérificatoire (De Clercq, 2017). En ce qui a trait au soutien offert par les professeurs, des comportements semblables à ceux que peuvent offrir les pairs sont indiqués comme ayant une certaine influence possible sur la réussite des étudiants (commentaire, conseil, encouragement, etc.). D'autres, comme « la préparation et la clarté du cours, le fait de présenter les objectifs, la stimulation, l'encouragement, leur disponibilité, leur aide, leur enthousiasme et leur équité » (De Clercq, 2017, p. 57, faisant référence à Felman, 2007) sont aussi considérés comme des preuves de soutien offerts par les professeurs aux étudiants.

2.2. Les sources du sentiment d'autoefficacité

Bien que le concept d'environnement d'apprentissage soit très signifiant pour comprendre les causes à l'origine de l'évolution du profil motivationnel des étudiants, comme mentionné précédemment, nous avons décidé d'aller plus loin et d'interroger ces derniers spécifiquement sur les sources du sentiment d'autoefficacité issues des environnements d'apprentissage. Dans la théorie sociocognitive de Bandura (2007), les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels sont autant de sources qui modifient le sentiment d'autoefficacité et, à terme, la motivation. Ces sources agissent de concert, selon l'interprétation que leur en donne la personne concernée, avec des indicateurs variés (nervosité, feedback positif, note, réaction du public, etc.). Leur étude contribue à une meilleure compréhension du profil motivationnel dans le contexte spécifique qui nous préoccupe, la FIE.

La source la plus importante dans la construction du sentiment d'autoefficacité d'une personne à l'égard d'une tâche ou d'un ensemble de tâches connexes réside dans l'expérience de maîtrise, soit l'expérimentation en situation d'une compétence spécifique (Bandura, 2007). Ainsi, plus une personne a eu l'occasion de prendre publiquement la parole, plus elle est informée à l'égard de sa capacité à le faire. Cette information essentielle conditionnera ses expériences de maîtrise ultérieures, de façon positive si l'expérience initiale a été jugée réussie ou de façon négative dans le cas contraire. Il est important de préciser qu'il ne s'agit pas d'une réussite ou d'un échec comme réalité objective, mais bien d'une interprétation par l'individu d'indicateurs de maîtrise ou d'échec. Ainsi, la même prise de parole publique peut être interprétée de différentes façons selon la personne.

L'expérience vicariante est une deuxième source à laquelle puise une personne afin de construire son sentiment d'autoefficacité dans la théorie de Bandura (2007). Il s'agit d'indicateurs de compétence qu'une personne identifie lorsqu'elle en observe une autre (modelage) ou lorsqu'elle s'observe elle-même (automodelage) lors de la réalisation d'une tâche. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une source aussi puissante que l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante demeure très importante. Les indicateurs sont essentiellement de nature comparative et leur interprétation dépend de la proximité établie entre l'observé et l'observateur par ce dernier. En effet, si l'observé est considéré par l'observateur comme étant largement plus compétent, la situation n'aura guère d'influence sur son sentiment d'autoefficacité. Mais si l'observé est jugé par l'observateur d'une compétence comparable à lui-même, son sentiment d'autoefficacité

peut en être modifié en fonction de la réussite ou de l'échec de l'observé. Toutefois, il arrive que l'observation d'un expert contribue à augmenter le sentiment d'autoefficacité si l'observation est perçue comme une occasion d'apprentissage (par exemple, le modelage d'une stratégie de prise de parole).

Une troisième source pour la construction du sentiment d'autoefficacité réside dans la persuasion verbale. Il s'agit de l'interprétation positive ou non par la personne d'une rétroaction, qui peut d'ailleurs prendre différentes formes. Toute interprétation d'une rétroaction n'a pas toujours un effet sur le sentiment d'autoefficacité. La recherche a démontré que certaines conditions doivent être remplies, dont notamment l'expertise reconnue de la personne qui donne la rétroaction, mais aussi un écart perçu plus faible entre la rétroaction et le sentiment d'autoefficacité (Schunk, 1982). Les nombreuses prises de parole publiques vécues en situation d'apprentissage en contexte scolaire donnent certainement lieu à des rétroactions qui nourrissent positivement ou non le sentiment d'autoefficacité de la personne à l'égard de sa CCO.

Les états physiologiques et émotionnels constituent la dernière source du sentiment d'autoefficacité. C'est également la source la moins importante, en ce sens qu'il n'est pas toujours aisé de savoir si c'est le sentiment d'autoefficacité qui influence les émotions ou l'inverse. En effet, les expériences de prise de parole publique suscitent des émotions chez la personne qui peuvent nourrir son sentiment d'autoefficacité, mais ces émotions sont provoquées moins par l'expérience elle-même que par le jugement que porte la personne sur son efficacité dans la prise de parole publique. Ce jugement affecte ainsi la performance et peut conforter un faible ou un fort sentiment d'autoefficacité. En somme, les émotions sont indubitablement présentes, mais il n'est pas assuré qu'elles soient à la source de la perception d'autoefficacité, elles peuvent en être la conséquence également.

Ainsi, nous croyons que c'est par une meilleure compréhension des environnements d'apprentissage de la CCO, mais également des sources du sentiment d'autoefficacité tirées de ces environnements que nous pourrions avoir une compréhension plus fine de la construction du profil motivationnel des étudiants en cours de formation à l'égard de la CCO. Ultimement, cette compréhension permettra aux institutions universitaires de porter un jugement évaluatif plus complet à l'égard des environnements d'apprentissage mis en place dans leurs murs. Nous verrons, dans la section suivante, comment s'est réalisée concrètement cette recherche.

3. Méthodologie

Dans cette section, les précisions à propos de la collecte et de l'analyse des données qui sont à l'origine de cette contribution sont exposées. Nous situons tout de même succinctement d'entrée de jeu la recherche dans son ensemble avant de décrire les caractéristiques de nos participants, l'instrument utilisé ainsi que notre méthode d'analyse des données.

3.1. *Type de recherche*

Les entretiens que nous avons conduits et qui font l'objet de cette contribution s'inscrivent dans le cadre d'une étude longitudinale explicative de type mixte (Fortin et Gagnon, 2016) dont l'objectif général est d'établir le profil motivationnel d'étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement au regard de la compétence à communiquer oralement. L'établissement du profil motivationnel et de son évolution sur les quatre années se fait à partir de données quantitatives obtenues une fois par année de formation par l'intermédiaire d'un questionnaire que l'équipe de recherche a conçu et validé (pour les résultats de la 1^{re} année de formation, consulter Boyer *et al.*, 2018). Afin de comprendre ce qui a pu influencer le profil motivationnel que nous obtenons, des données qualitatives sont aussi collectées auprès d'étudiants des cohortes visées par la recherche. C'est le volet qualitatif de cette recherche qui fait l'objet de la présente contribution.

3.2. *Participants*

Avant de situer les participants concernés dans cet article, nous souhaitons décrire brièvement la population cible de notre recherche longitudinale. En effet, pour établir le profil motivationnel d'étudiants en FIE au regard de la CCO, nous avons ciblé les étudiants inscrits dans un programme universitaire de formation initiale à l'enseignement (formation générale des jeunes). Trois programmes de FIE en formation générale des jeunes existent : le programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire, celui d'enseignement au secondaire et celui en adaptation scolaire (au primaire et au secondaire). Deux universités qui offrent ces programmes, soit l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), ont accepté de participer à ce projet. Ainsi, depuis 2016, nous suivons les étudiants inscrits dans ces programmes dans les deux universités susmentionnées. Au total, sur les 951 étudiants inscrits en 2016 (UQAM : 648; UQTR : 303), 651 ont accepté de participer au projet (UQAM : 422; UQTR : 229) lors de leur première année d'étude. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste.

Comme ce sont les résultats des entretiens qui font l’objet de cette contribution, il importe de préciser comment le recrutement des participants s’est effectué. Les étudiants intéressés à participer à des entretiens, au nombre de trois sur les quatre années de formation, ont signifié leur intérêt lorsqu’ils ont effectué la première passation du questionnaire pour établir leur profil motivationnel. Au total, 168 étudiants (UQAM : 140; UQTR : 28) ont répondu positivement à l’appel. Ils ont alors été contactés par courriel pour participer à un premier entretien. Trente étudiants ont accepté de participer au premier entretien qui a eu lieu lors de la première année de collecte (2016-2017). Pour le second entretien, qui a eu lieu à la fin de leur deuxième année de formation (2018), les mêmes étudiants ont été contactés. De ces étudiants, 19 ont accepté de participer au deuxième entretien. Afin d’avoir un nombre équivalent de participants qui représentent les étudiants de chaque programme, nous avons fait un second appel auprès des étudiants qui avaient manifesté leur intérêt pour les entretiens en première année. Trois ont été recrutés pour un total de 22 étudiants (UQAM : 11; UQTR : 11). Ce sont ces étudiants qui font l’objet du présent article. Le tableau suivant présente la répartition de notre échantillon en fonction de ses principales caractéristiques (université d’appartenance, programme de formation et sexe).

Tableau 1. Échantillon des entretiens en fonction de ses principales caractéristiques (université d’appartenance, programme de formation et sexe)

UQAM						UQTR					
n=11						n=11					
Adapt. scol.		Pré. Pri.		Sec.		Adapt. scol.		Pré. Pri.		Sec.	
n=3		n=4		n=4		n=6		n=2		n=3	
F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
n=3	0	n=2	n=2	n=3	n=1	n=6	0	n=1	n=1	n=1	n=2

Légende :
 Adapt. scol. : baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (primaire et secondaire)
 Pré. Pri. : baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
 Sec. : baccalauréat en enseignement au secondaire

3.3. Instrumentation

Tout comme pour les premiers entretiens, nous avons privilégié l’entretien semi-dirigé pour la collecte des données en raison de sa flexibilité (Fortin et Gagnon, 2016). À partir du premier protocole d’entretien établi, ainsi que des données analysées lors de ces entretiens, nous avons travaillé sur un deuxième protocole plus centré sur l’expérience vécue en FIE. Nous avons procédé à une validation du protocole auprès de trois étudiants qui possédaient les mêmes caractéristiques que nos participants, mais qui ne

participaient pas à la recherche. À la suite de cette validation, le protocole était composé de 12 blocs de questions (en annexe) qui, comme pour le premier protocole, se déclinaient parfois en sous-questions pour stimuler les échanges lors des entretiens. Pour la présente contribution, ce sont les réponses aux blocs de questions 2, 3, 4, 5 et 10 qui ont été analysées pour répondre à notre objectif.

3.4. Méthode d'analyse des données

Nous avons procédé à une analyse de contenu afin de traiter les données que nous possédions. Comme pour l'analyse des premiers entretiens, nous avons suivi les étapes proposées par Bardin (2003) et L'Écuyer (1990) pour effectuer l'analyse. Pour faciliter le traitement des données, tous les entretiens ont été transcrits puis intégrés au logiciel NVivo pour effectuer le codage. Une fois la première lecture d'appropriation des entretiens faite, le codage s'est effectué en fonction d'une liste de codes établie à partir du cadre théorique de la recherche : il s'agit donc d'un codage essentiellement fermé (Van der Maren, 1996). Nous avons privilégié surtout comme unité d'analyse la réponse entière que donnait un participant à une question donnée. Toutefois, pour certaines réponses, l'unité de sens (qui correspond à un segment de la réponse) a aussi été pertinente, par exemple lorsqu'un extrait d'une réponse pouvait se voir attribuer un code différent de celui de la réponse en entier. Une fois le codage effectué, pour faciliter la synthèse des données, des tableaux par code ont été créés afin de faire ressortir les éléments saillants de chaque unité codée.

4. Résultats

Dans la présente section, nous décrivons d'une part les différents environnements d'apprentissage de la CCO relevés par les étudiants participants. Puis, nous analyserons les sources du sentiment d'auto-efficacité tirées de ces environnements.

4.1. Les environnements d'apprentissage présents dans la formation initiale à l'enseignement qui ont contribué à soutenir le développement de la CCO

Lors des entretiens semi-dirigés, les étudiants rencontrés ont rapporté l'influence perçue de plusieurs environnements d'apprentissage mis en place par leur programme de FIE ou par leur institution d'appartenance. Nous les avons regroupés en quatre catégories : les cours théoriques suivis par les étudiants pendant leur FIE, les exigences particulières des

programmes de FIE dans lesquels sont inscrits les étudiants en FIE, les stages en contexte scolaire intégrés à la FIE et les formations extra-curriculaires offertes par l'université aux étudiants en FIE.

4.1.1. Les cours suivis par les étudiants pendant leur FIE

Certains cours théoriques suivis par les étudiants pendant leur FIE ont été considérés comme plus influents pour assurer le développement de la CCO. Ces cours, bien qu'ils aient des appellations différentes selon les universités qui les dispensent, ont pour objectif principal de développer la CCO des étudiants qui y sont inscrits.

Ainsi, à l'UQTR, les étudiants ont rapporté que le cours de laboratoire d'enseignement, suivi par les étudiants de tous les programmes en enseignement de premier cycle, est un cours qui propose aux étudiants de réaliser des simulations de situations d'enseignement afin de développer, d'une part, leur capacité d'expression personnelle et de communication par la maîtrise d'attitudes et de comportements essentiels à l'enseignement et, d'autre part, de susciter une attitude critique et autocritique face à l'acte d'enseigner. Les étudiants qui ont fait mention de ce cours lors des entretiens ont relevé sa pertinence, puisqu'il leur a permis de réaliser des prestations orales qui se rapprochent de ce que les enseignants en exercice vivent en contexte authentique, comme le microenseignement. Un étudiant (100_UQTR) souligne d'ailleurs que ce cours l'a « dégourdi » au regard de sa CCO.

Certains étudiants qui suivent leur FIE à l'UQAM ont eu l'occasion d'assister à des cours portant sur diverses composantes de la langue orale (linguistique, discursive et communicative), cours qui ne sont pas obligatoires dans le cursus de tous les étudiants¹. Alors que certains soulignent leur pertinence et considèrent même qu'ils devraient être obligatoires à suivre dans la FIE, d'autres remettent en question leur utilité.

Ça nous a vraiment permis d'apprendre des choses, on a été mis en situation... Plein de situations. Fallait lire un livre, fallait, euh, parler d'anecdotes. Ça c'était plus représentatif de notre compétence. Elle nous a filmés plein de fois. Puis euh a nous donnait des rétroactions, nos pairs aussi donc c'était vraiment... T'sais on partageait tout le monde ensemble. (682_UQAM)

1. Les étudiants qui font leur FIE à l'UQAM ont la possibilité de faire une évaluation diagnostique de leur compétence à communiquer oralement à la fin de leur première année de formation. Selon les résultats obtenus à cette évaluation, certains étudiants doivent suivre obligatoirement un ou des cours liés aux composantes de la langue orale (linguistique, discursive et communicative) afin de pallier certaines difficultés identifiées lors de l'évaluation. Si l'évaluation est réussie, les étudiants ne suivent pas ces cours.

J pense que pour certains, certaines personnes ça serait un cours qui serait utile, mais moi j'ai pas senti de... C'est pas un soutien que j'avais l'impression d'avoir besoin. (798_UQAM)

Un autre cours, celui de didactique de l'oral, a aussi été mentionné lors des entretiens par les étudiants fréquentant l'UQTR comme un apport pour soutenir leur CCO. Ce cours est dispensé à tous les étudiants fréquentant les programmes d'enseignement au primaire, au secondaire, pour les étudiants en français et en adaptation scolaire. En plus de les outiller au regard de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation de la communication orale en contexte scolaire, ce cours leur a permis de porter un regard sur leur propre CCO.

[...] j'trouve que y [le cours de didactique de l'oral] est super important parce qu'on, ça permet de reconnaître nos, nos difficultés... Pis quoi travailler. (648_UQTR)

Bien que certains étudiants de l'UQAM qui ont aussi suivi un cours similaire l'aient mentionné comme un dispositif de formation mis en place par la FIE pour soutenir leur CCO, ils ont tenu à souligner que ce n'était pas l'objectif premier de ce cours, qui était plutôt de développer leur compétence didactique à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral en contexte scolaire :

Ben, c'est... c'est minime parce que c'tait pas ça l'objectif du cours. Faque, c'est sûr que c'tait pas là pour soutenir, nécessairement, mais ça a une grande valeur pédagogique pour l'enseignement. Mais, pas pour ma compétence à l'oral. (798_UQAM)

Il est important de mentionner que les descripteurs des cours de didactique de l'oral de l'UQTR et de l'UQAM sont différents. En effet, les cours de l'UQTR consacrent une partie des contenus au développement de la CCO des étudiants contrairement à ceux de l'UQAM.

Outre les cours centrés sur la communication orale et son enseignement, certains étudiants ont souligné que les activités mettant en pratique la communication orale qui sont proposées dans le cadre des autres cours suivis à l'université, comme des exposés oraux, des discussions ou des microleçons, ont aussi été des occasions de parfaire leur CCO. Bien que le contexte universitaire ne soit pas comparable à ce qu'ils vivront en contexte professionnel, certains étudiants estiment que les interactions orales au sein des cours théoriques de la FIE devraient être privilégiées. La microleçon, qui place les étudiants en situation de simulation d'un véritable enseignement auprès d'élèves, est ressortie comme une activité de grande valeur aux yeux des étudiants qui ont pu en faire.

Les formateurs universitaires qui assurent l'enseignement des cours suivis par les étudiants en FIE ont aussi un rôle à jouer dans le développement de la CCO selon les étudiants interviewés. Certains soulignent que le choix des formateurs est important puisqu'ils agissent comme des modèles linguistiques auprès de leurs étudiants :

[...] c'est la figure qu'on a devant une classe. Donc, c'est... c'est un peu aussi comme l'image qu'on s'est fait de qu'est-ce que c'est être prof. Qu'est-ce que c'est être enseignant. (184_UQAM)

4.1.2. Les exigences particulières des programmes de FIE dans lesquels sont inscrits les étudiants en FIE

Lors des entretiens, les étudiants qui fréquentent l'UQAM ont mentionné comme environnement d'apprentissage l'évaluation diagnostique de la CCO qu'ils doivent faire à la fin de leur première année de formation afin de satisfaire aux exigences linguistiques liées à l'obtention du brevet d'enseignement, permis qui octroie l'autorisation d'enseigner au Québec. Cette évaluation n'est pas exigée par toutes les universités du Québec ayant des programmes de FIE, c'est notamment le cas de l'UQTR. Elle a pour but d'offrir aux étudiants un portrait de leur CCO afin de pouvoir identifier les composantes (linguistique, discursive et communicative) qui sont bien maîtrisées et celles qui doivent être améliorées en vue de l'obtention du brevet d'enseignement. Bien que certains étudiants qui l'ont vécue soulignent sa valeur et sa pertinence pour assurer le développement de leur CCO, d'autres relèvent que les conditions de passation manquent d'authenticité :

J'trouve que c'est... euh un test qui est complètement pas représentatif de la réalité. Ben, premièrement, c'est corrigé à travers une caméra. La personne [nda : l'évaluateur] était pas là quand tu parlais, il y a tout le côté humain du discours qui est... qu'on peut pas voir à travers une caméra. (225_UQAM)

4.1.3. Les stages en milieu scolaire intégrés à la FIE

Les stages que les étudiants réalisent pendant leur FIE, qui sont au nombre de quatre, ne sont pas relevés comme des environnements d'apprentissage en soutien au développement de la CCO par les étudiants qui ont participé à ce deuxième entretien semi-dirigé. Un seul étudiant aborde la question de la communication orale en stage, mais sous l'angle de son évaluation. Il relève le manque de clarté des critères d'évaluation employés et l'imprécision des attentes quant à cette compétence.

C'tellement ambigu la manière qui nous... qui nous évaluent... sérieusement, là. J'ai l'impression que... il y a... il y en a pas d'critères. T'as... t'as la définition d'la compétence deux [nda : compétence à communiquer oralement] qui est un peu nébuleuse pour tout l'monde. (85_UQTR)

4.1.4. Les formations extracurriculaires offertes par l'université aux étudiants en FIE

Les universités participant au projet offrent des formations axées sur le développement de la CCO dans leurs centres d'aide à la réussite respectifs². Certains participants rapportent qu'ils savent que de telles formations existent pour soutenir le développement de la CCO, mais sans donner plus d'informations à leur sujet. Un seul étudiant rencontré a souligné avoir suivi une de ces formations sur la CCO et souligne son intérêt pour ce genre d'atelier, mais déplore leur nombre restreint :

Euh, j'avais assisté à un. L'année passée, je crois. Quelque chose du genre. Euh, c'était très intéressant, mais (réflexion) il y en avait juste un. (rire) Faque, t'sais, une fois qu'on l'a fait, ben... T'sais c'est bien, là, euh... mais peut-être s'il y en avait plus, justement en enseignement [...]. (55_UQTR)

En somme, l'analyse des entretiens des étudiants montre l'importance que prennent les cours pour soutenir positivement le développement de leur compétence, en particulier le cours de laboratoire d'enseignement et le cours de didactique de l'oral de l'UQTR. Ils sont beaucoup plus nuancés lorsque vient le temps de décrire les effets des autres environnements, comme l'évaluation certificative imposée par l'UQAM. S'il est plutôt étonnant de relever que les stages ne sont pas identifiés comme étant des occasions de parfaire leur compétence à l'oral, il est moins surprenant de lire que les centres d'aide à la réussite n'ont que peu d'impact, compte tenu de l'offre ténue de formation qu'on y trouve, et ce, peu importe l'université. Pour mieux comprendre ce qui, dans ces environnements, a joué un plus grand rôle dans le développement de la CCO selon les étudiants, intéressons-nous maintenant aux sources du sentiment d'autoefficacité.

4.2. Les sources du sentiment d'autoefficacité perçues comme un soutien au développement de la CCO et présentes dans l'environnement d'apprentissage

Dans cette section, nous décrivons les sources du sentiment d'auto-efficacité rapportées par les étudiants pour deux des environnements d'apprentissage décrits plus haut, soit les cours suivis pendant la FIE et les stages, ce qui nous permettra de mieux comprendre comment agissent ces environnements sur le profil motivationnel des étudiants et sur le développement de leur CCO.

2. Au Québec, les centres d'aide à la réussite sont des centres institutionnels qui ont comme mission d'offrir des mesures de soutien aux étudiants qui présenteraient certaines difficultés, notamment au regard des compétences langagières (écriture, lecture, oral).

4.2.1. Les sources du sentiment d'autoefficacité en lien avec les cours suivis pendant la FIE

Pendant les entretiens, des étudiants ont précisé l'origine perçue de leur sentiment d'autoefficacité à l'intérieur des cours suivis lors de leur formation. Il en ressort que les expériences de maîtrise ont eu un effet important sur leur confiance en eux. C'est particulièrement vrai pour les étudiants de l'UQTR qui ont suivi le cours de laboratoire d'enseignement. Ces derniers ont souligné les nombreuses occasions d'expérimenter des tâches de prise de parole publique, dont des simulations de situations d'enseignement, en insistant sur l'effet positif que ces expériences ont eu sur le développement de leur compétence.

Cependant, ce sont les expériences vicariantes qui ont été rapportées le plus fréquemment par les étudiants rencontrés, et ce, peu importe le cours suivi. Certaines de ces expériences vicariantes découlent de l'observation d'un expert qui a suscité un apprentissage. Par exemple, un étudiant nous a raconté une expérience marquante où il a eu l'occasion d'avoir un formateur qui a agi à titre de modèle pour lui, ce qui lui a fait prendre conscience qu'il avait la possibilité de s'autocorriger lors de ses prises de parole :

É : [...] dans son cours [...] avec la façon qu'a se reprend. A [nda : elle, la formatrice] va le faire d'une façon humoristique. C'est vraiment... Pis, en fait, la façon qu'a le fait, ça donne le gout de s'améliorer. [...] Mais en fait pour moi c'est ça que ça faisait. Ça me donne vraiment le gout de m'améliorer pis de le retenir [...] J'étais juste comme les yeux grands ouverts avec la bouche ouverte : « wow » (rire). [...] Comme vraiment épatée par sa facilité à comme tout de suite se corriger.

I : [...] Pis quel effet ça a sur toi justement de voir [la formatrice] enseigner comme ça ou en tout cas te faire prendre conscience de ton oral? Quel... quel effet ça produit sur toi?

É : Une motivation pour justement être capable de, de faire comme elle. De se corriger au fur à mesure. (381_UQAM)

Un autre a aussi indiqué avoir eu un formateur qui lui a servi de modèle d'enseignant sur le plan de la CCO et que le modèle fourni lui avait donné des idées pour ses propres prises de parole (100_UQTR).

Par ailleurs, les expériences vicariantes qui semblent avoir été les plus riches selon les étudiants ont été les moments où ils ont eu à s'observer et à s'analyser lors d'une expérience de communication orale (auto-modelage). Que ce soit dans le cadre du cours de didactique de l'oral ou de laboratoire d'enseignement, tous deux donnés à l'UQTR, plusieurs étudiants nous ont rapporté l'influence positive de cette expérience, car elle a permis une prise de conscience de leurs forces et de leurs faiblesses à l'égard de la CCO :

Ça engendre beaucoup de réflexions. C'est sûr. [...] Parce que tu peux... c'est comme un miroir sur toi-même, faque tu peux pas être, à mon avis, indifférent à... à ça. [...] Euh... c'était moins catastrophique que j'pensais, peut-être. Faque, pour ça, c'est pas si pire, mais il y a des erreurs, comme là j'm'écoute pis j'm'entends dire « faque » à répétition, ben... ça t'amène vraiment à porter plus attention à comment on parle. Ben j'pense que ça a été positif, euh, généralement parce que j'avais pas fait ça dans ma vie : m'écouter avant une communication orale. (53_UQTR)

Les étudiants ont aussi parlé des émotions qu'ils ressentaient lorsqu'ils prenaient la parole dans le cadre des cours suivis en contexte universitaire. De façon générale, lorsque les étudiants nous en parlent, ils soulignent être à l'aise lors des prises de parole planifiées ou spontanées, donc ils perçoivent ressentir des émotions positives. Toutefois, la gêne ou le stress ressortent aussi lorsqu'ils parlent de ces prestations orales. Ces émotions sont associées au fait que la prestation fait l'objet d'une évaluation ou bien à la présence de leurs pairs comme auditoire, comme expliqué dans l'extrait suivant :

Maintenant, quand j'ai à faire une communication orale à l'université par exemple avec des, des étudiants de mon âge... [...] qui sont dans le même programme que moi, qui savent de quoi j'vais parler, ben c'est sûr que j'ressens une pression immense par rapport à est-ce que ce que j'vais dire va être pertinent ou est-ce que y vont trouver qu'est-ce que j'dis ça a pas du tout rapport? Est-ce qui vont trouver que le niveau... mon niveau de langage est, est satisfaisant ou pas du tout? Faque c'est sûr que quand j'fais des communications à l'oral devant des, des personnes de mon âge, j'trouve ça vraiment stressant là. (108_UQTR)

4.2.2. Les sources du sentiment d'autoefficacité en lien avec les stages effectués pendant la FIE

En ce qui a trait aux sources du sentiment d'autoefficacité dont les étudiants ont fait état à propos de leur stage suivi lors de leur FIE³, ce sont surtout des commentaires qu'ils ont reçus de la part de leur enseignant associé, qui les accueille dans ses classes et qui les accompagne pendant leur stage, qui ont été rapportés et qu'ils ont interprétés, dans la grande majorité des cas, comme étant des persuasions verbales négatives. Or, nous savons que les étudiants ont généralement une très bonne perception de leur compétence. Il est possible que l'écart entre les rétroactions verbales négatives reçues et leur perception ait donc été très important. Dans ce cas, on observe souvent le refus par la personne touchée de prendre en compte le commentaire reçu (Bandura, 2007). Seul un étudiant rapporte une situation où il a reçu une rétroaction sur sa CCO par son

3. La majorité des étudiants rencontrés avaient effectué deux stages dans leur programme de formation actuel.

enseignant associé lors d'une prestation d'enseignement devant ses élèves, rétroaction qui a eu un effet sur le jugement qu'il porte sur sa compétence :

É. : [...] en stage j'avais dit « placer le couvert » pis là la prof : « Non! C'est un couvercle! » (rire).

[...]

I : Est-ce que ce moment-là ça a affecté ta confiance en toi à l'égard de ta compétence à l'oral?

É : Ben quand même là (rire). C'était devant tous les élèves là. J'... j'expliquais une expérience devant tout le monde pis la prof était assise dans le fond pis là un moment donné : « Ok là ça suffit faut j'intervienne. C'est un couvercle et non un couvert là tout le monde ». Quand même là j'ai... j'me suis trouvé un p'tit peu poche là mais (rire). (682_UQAM)

Pour d'autres étudiants, les commentaires reçus les ont poussés à travailler sur le développement de leur CCO. L'extrait suivant témoigne de cela. Cette stagiaire avait reçu des commentaires de son enseignant associé et des élèves sur le fait que ses explications orales manquaient de clarté. Comme on peut le lire dans l'extrait, bien que ces commentaires l'aient affectée, elle a tout de même travaillé pour améliorer ses prises de parole.

I : D'accord. Puis, euh, comment tu t'es sentie au moment où les élèves t'ont mentionné ça?

É : Ben c'est sûr que là en dedans j'me sentais pas très bien là (rire). J'me sentais pas une bonne enseignante à ce moment-là. Euh, faque là y fallait... j'avais comme un besoin de... de m'améliorer par rapport, euh, par rapport à ça là pour que... ça arrive pu là.

I : Hunhun. Puis, euh, est-ce que cette expérience-là ça a influencé ta confiance en toi à l'égard de ta compétence à l'oral?

É : Euh, j'crois que maintenant j'suis... j'suis plus en confiance. Tsé, j'ai eu le temps de, de m'améliorer euh... dans ce même stage-là pis de voir une évolution de mon langage. Euh, puis maintenant, j'me sens plus confiante là je sais que j'ai réussi à m'améliorer faque j'me sens plus confiante maintenant quand j'enseigne à d'autres élèves t'sais de... par rapport à ce que je dis. (108_UQTR)

Aussi, les émotions qu'ils disent ressentir lorsqu'ils prennent la parole lors de réelles prestations d'enseignement en stage sont assez positives : ils se disent « à l'aise », « bien », « confiants », « satisfaits ». Plusieurs mentionnent que ces émotions positives surviennent lorsqu'ils prennent la parole devant des élèves, parfois aussi lorsqu'ils parlent avec leur enseignant associé ou des parents d'élèves. Quand ils perçoivent des émotions négatives lors de leur prise de parole en stage, ils parlent alors de « malaise », de « gêne » ou de « stress ». Ces émotions sont souvent associées à des prises de parole avec de nouveaux interlocuteurs, que ce

soient des élèves, leur enseignant associé ou leur superviseur universitaire, ou les autres enseignants de l'école dans laquelle ils réalisent leur stage.

I : Super. Puis, euh, plus particulièrement en stage. [...] Comment tu te sens lorsque tu communique oralement?

É : Euh, avec les élèves très bien. Euh, souvent c'est plus avec les, euh, les autres professeurs (rire) que... ben pas, pas que ça cloche mais que c'est tout le temps un peu (silence)... un peu malaisant. Un peu t'sais. Moi là y'a rien qui me malaise plus qu'une heure de dîner dans salle des profs là. [...] T'sais, dans le sens que, t'es [nda : tu ne les] connais pas. Les, les, voyons, les balises de la communication sont comme détruites parce que tu t'dis : « Ok. J'ai le droit de parler jusque où là? » (289_UQTR)

5. Discussion conclusive

En somme, les environnements d'apprentissage recouvrent des situations complexes où peuvent intervenir de nombreuses sources du sentiment d'autoefficacité. En ce qui concerne les cours, il est intéressant de relever qu'ils sont une grande source d'expériences de maîtrise et d'expériences vicariantes, et que les étudiants semblent en tirer des avantages pour le développement de leur compétence. Contrairement à ce qu'on serait en droit d'attendre, ce ne sont pas les rétroactions des professeurs ou leur évaluation qui ressortent des entretiens des étudiants comme étant le plus significatif au fil des cours. Ce sont surtout les occasions de s'exprimer publiquement dans des tâches qui s'approchent de véritables situations d'enseignement qui semblent avoir une véritable influence. Quant aux émotions vécues à l'occasion de prises de parole dans les cours, qui sont parfois sources de stress ou de gêne, elles ne semblent pas affecter la perception des étudiants interrogés à l'égard de leur compétence. Par ailleurs, nous relevons également que le modelage par les experts et l'automodelage sont perçus comme des activités pertinentes pour le développement de la CCO lorsque vécus par les étudiants.

Du reste, à notre grande surprise, les stages n'ont pas été identifiés spontanément comme des occasions pour développer la compétence, contrairement à ce qui apparaissait dans la recherche menée par Viola *et al.* (2015). Ils ont surtout été vécus comme des situations d'évaluation, et les jugements évaluatifs que les étudiants ont reçus, généralement négatifs, n'ont que peu été pris en compte pour réviser leur perception de soi ou pour consolider leurs apprentissages. Il est possible que l'écart entre ces rétroactions et la perception de l'étudiant soit tel qu'il retire toute crédibilité à la rétroaction reçue. Il est à noter que, tout comme les prises de parole en contexte universitaire, celles en contexte scolaire occasionnent aussi des émotions, généralement positives, bien qu'une

certaine gêne persiste lorsque les étudiants s'adressent à leurs futurs collègues ou à d'autres personnes pour la première fois.

En ce qui concerne les environnements d'apprentissage présents dans les institutions, il ressort de ces entretiens que peu de soutien se rencontre en dehors des cours et des stages. Si les stages sont surtout identifiés comme une source de rétroaction jugée plus ou moins pertinente, les cours semblent plus riches sur le plan du développement de la compétence. Cependant, de grandes différences existent entre les universités selon l'offre de cours et les activités qui y sont proposées. Quant à l'épreuve d'évaluation de l'oral, sa pertinence pour les apprentissages ne se vérifie pas dans les entretiens avec les étudiants. En somme, sachant que le profil motivationnel des étudiants est très fort à leur entrée en FIE, et en particulier leur sentiment d'autoefficacité, mais qu'ils ont fort peu d'occasions d'évaluer cette compétence et de la développer, à l'exception des cours centrés sur des tâches de prises de parole similaires à celles des stages, nous nous posons la question de savoir si ces environnements d'apprentissage ont un réel effet sur l'évolution du profil motivationnel des étudiants. Nous aurons possiblement une réponse à cette question au terme de l'étude, lors de l'analyse des variables des questionnaires des quatre années de l'étude.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité*. De Boeck Université.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Presses universitaires de France.
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique]. <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2017/06/L%E2%80%99%C2%81tu-diant-face-a%E2%80%99la-transition-universitaire-Mikae%E2%80%99De-Cle-rq-thesis.pdf>
- De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C. et Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide Pack en bloque. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1), 7-36.

- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj. http://peisaj.ca/La_didactique_du_fran%C3%A7ais_oral_du_primaire_%C3%A0_luniversit%C3%A9.php
- Dumais, C. et Messier, G. (2019). Analyse rétrospective des travaux conduits par Lizanne Lafontaine en didactique de l'oral et en littératie (1995-2018). Dans G. Messier et L. Lafontaine (dir.), *Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires* (p. 173-187). Éditions Peisaj. <https://app.box.com/s/yz0a37giabf0pw43l5eps93b5kjm0jov>
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. Revue française de pédagogie*, 2(191), 105-136. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-2-page-105.htm>
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112.
- Messier, G., Viola, S., Dumais, C. et Boyer, P. (2019). Quelles sources peuvent avoir influencé le profil motivationnel d'étudiants en début de formation initiale à l'enseignement au regard du développement de leur compétence à communiquer oralement? Résultats d'une première année d'enquête. Dans Sénéchal, K., Dumais, C. et Bergeron, R. (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 123-147). Éditions Peisaj. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4013618>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2020). *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Phelps, C. M. (2010). Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics. *Educational studies in mathematics*, 75(3), 293-309.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 74(4), 548-556.
- Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Viola, S., Messier, G., Dumais, C. et Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme : quelles sont les pratiques déclarées efficaces? *Language and Literacy*, 17(4), 73-100.

Annexe : protocole pour les entretiens semi-dirigés

Légende :

Entre parenthèses : précision à l'intention de l'intervieweur

Depuis notre dernière rencontre, as-tu l'impression que ta compétence à l'oral a changé?

- a. Si oui → Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est resté semblable?
- b. Si non → Qu'est-ce qui est resté semblable?

(Répéter de façon synthétisée ce que les étudiants nous ont dit pour que les étudiants puissent valider notre compréhension [va permettre des précisions])

- c. Est-ce qu'il y a autre chose?

2. Raconte-moi une expérience qui a eu une influence marquante sur ta communication à l'oral.

(Ne pas oublier de faire décrire l'évènement : avec qui? Où étais-tu? Qu'est-ce qui s'est passé?)

- a) Comment t'es-tu senti au moment où l'évènement s'est produit?
- b) Quel effet a eu cet évènement sur toi?
- c) Est-ce que cette expérience influence ta confiance à l'égard de la compétence à l'oral? En quoi?

2.1 As-tu eu des expériences marquantes en formation [cours et stage]?

- a) Comment t'es-tu senti au moment où l'évènement s'est produit?
- b) Quel effet a eu cet évènement sur toi?
- c) Est-ce que cette expérience influence ta confiance à l'égard de la compétence à l'oral? En quoi?

2.2 Est-ce qu'il y en a une autre qui te vient en tête en formation ou en général?

- a) Comment t'es-tu senti au moment où l'évènement s'est produit?
- b) Quel effet a eu cet évènement sur toi?
- c) Est-ce que cette expérience influence ta confiance à l'égard de la compétence à l'oral? En quoi?

3. Est-ce que les personnes qui t'entourent ont influencé ton expérience comme communicateur (ou locuteur)?

- Si oui, comment?
- Si non, pourquoi?

A) en quoi ces exemples ou contrexemples ont-ils eu une influence sur ta confiance?

B) Te rappelles-tu des paroles marquantes qui ont eu un effet sur le jugement que tu portes sur ta propre compétence à l'oral? Quel effet ces paroles ont-elles eu sur toi?

C) Est-ce que tu as été témoin de performances d'autres personnes qui t'ont amené à te questionner sur ta propre compétence à l'oral? Quel effet ces performances ont-elles eu sur toi?

4. Qu'est-ce que tu ressens lorsque tu communique oralement?

a) Qu'est-ce que tu ressens lorsque tu communique oralement en stage?

- (selon la réponse donnée) Est-ce la même chose avec d'autres personnes?

b) Qu'est-ce que tu ressens lorsque tu communique oralement à l'université?

- (selon la réponse donnée) Est-ce la même chose dans d'autres contextes?

(Amener les étudiants à parler des effets des émotions sur eux [conséquence, confiance en soi])

5. Est-ce que l'université a influencé ton expérience comme communicateur (locuteur)?

- Si oui, comment?
- Si non, pourquoi?

Sous-question : Certains profs? Certaines évaluations? Certains travaux?

a. Est-ce que tes stages ont influencé ton expérience comme communicateur (locuteur)?

- a. Si oui, comment?
- b. Si non, pourquoi?

b. Est-ce que tes « cours théoriques » ont influencé ton expérience comme communicateur (locuteur)?

- a. Si oui, comment?
- b. Si non, pourquoi?

c. As-tu eu des occasions d'observer tes performances à l'oral? (faire décrire la ou les situations d'observation) Est-ce que ces occasions

t'ont amené à te questionner sur ta propre compétence à l'oral? Quel effet cela a eu sur toi?

Causes du SEP : multiples

6. Penses-tu que ce que tu viens de me raconter aujourd'hui a eu un effet sur ta motivation à poursuivre tes études pour devenir enseignant?

Conséquence du SEP : Motivation, but de carrière

7. Rappelle-toi le cas de Stéphanie qui est un cas fictif.

Stéphanie est inscrite en première année d'université et se destine à l'enseignement au primaire. Cette étudiante éprouve une grande gêne à parler devant ses pairs dans les cours. Elle fait de nombreuses erreurs à l'oral : elle prononce mal certains mots, fait parfois de mauvaises liaisons et elle utilise souvent des mots familiers ou très familiers. Certains de ses collègues croient qu'elle n'aura pas sa place dans une classe.

Qu'en penses-tu aujourd'hui?

Si Stéphanie a toujours le même problème maintenant qu'elle est en 3^e année, est-ce qu'elle a toujours sa place dans une classe comme enseignante?

Conception de l'intelligence

8. Rappelle-toi le cas de Samuel qui est un cas fictif.

Samuel est un enseignant de mathématique en 3^e secondaire. Il n'a jamais vraiment porté attention à sa façon de parler en classe avec les élèves. Comme il est enseignant de mathématique et non de français, il considère que cela ne le regarde pas. Pour lui, ce qui est important, c'est que les élèves le comprennent et qu'ils développent leur compétence en mathématique.

Qu'en penses-tu aujourd'hui?

Valeur de la tâche

9. À nouveau, si tu devais comparer ta compétence à l'oral avec celle de tes collègues à l'université, qu'en dirais-tu maintenant?

Comparaison sociale

10. Qu'est-ce que ton programme a fait pour soutenir ta compétence à l'oral? (Notez tout soutien nommé par l'étudiant)

a) Quelle valeur accordes-tu à [nommez chaque soutien nommé par l'étudiant] pour soutenir ta compétence à l'oral? Pourquoi?

11. Que crois-tu que ton programme devrait faire de plus pour mieux soutenir le développement de la compétence à l'oral des étudiants? Pourquoi?

Est-ce qu'il y a autre chose?

Environnement éducatif : Moyens et stratégies.
--

12. Nous arrivons à la fin de l'entretien, y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter concernant tes expériences de communication orale en général?

Question de fermeture d'entrevue.

Les pratiques scripturales et génériques en médecine : Littéracies universitaires et professionnelles*

YOUSSEF EL HOUDNA

Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc

Introduction

L'enseignement universitaire, dans les constantes transformations qu'il connaît, ne cesse de (ré)interroger, de (re)penser et de (re)configurer ses contenus, ses programmes, ses pratiques d'écriture, ses genres d'écrits, ses modalités d'évaluation et ses dispositifs d'accompagnement dans le but de « préparer les formés à occuper un emploi, entrer dans une profession, acquérir un métier, développer des compétences, construire leur identité professionnelle... » (Henry et Bournel-Bosson, 2014, p. 3).

La présente contribution vise à examiner spécifiquement, dans cette optique, le système disciplinaire (Pollet, 2014) des études en médecine dans le contexte de la faculté de médecine et de pharmacie de Rabat – désormais FMPR. Outre la transmission des savoirs établis et la diffusion des savoirs en cours de construction (Pollet, 2001, p. 8), cette faculté, comme d'autres, a pour vocation de former des étudiants à la maîtrise de genres d'écrits propres à la formation disciplinaire médicale – désormais FDM – ou utilisables en dehors de la formation.

Cette continuité et discontinuité de pratiques scripturales et génériques entre université et contexte professionnel, comme au sein d'une même formation entre des niveaux différents (Delcambre, 2010; Delcambre *et al.*, 2009; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2009; Delcambre et Pollet, 2014), est l'un des objets d'analyse des littéracies universitaires. Cet article s'inscrit dans ce champ et vise à mettre en question *la façon dont*

* Ce texte applique les rectifications orthographiques du français proposées en 1990 par le Conseil supérieur français de la langue française et approuvées par l'Académie française.

les cursus universitaires sont en prise avec le monde professionnel (Laborde-Milla *et al.*, 2014, p. 1).

Un constat général sera le point de départ de ma réflexion. Ce constat est issu d'une recherche doctorale¹ menée de 2013 à 2017 où j'ai cherché à clarifier le fonctionnement de la formation médicale par des questions scientifiques. Le but de la recherche était d'analyser et de décrire les pratiques scripturales des étudiants et d'identifier des indices de continuité et de discontinuité entre genres d'écrits universitaires, professionnalisants et professionnels et les interactions existant ou non entre les pratiques d'écriture et les genres d'écrits académiques ainsi que ceux pratiqués effectivement dans le contexte professionnel. Elle se focalisait sur les pratiques d'écriture d'étudiants de la discipline « séméiologie² médicale » inscrits en troisième année de médecine. Ma conclusion était que les pratiques d'écriture dans ces deux contextes (universitaire et professionnel) ne partagent ni la même visée (évaluative et individuelle *vs* collaborative, fonctionnelle et collective), ni les mêmes genres d'écrits (prise de notes, rapport de stage, fiche d'observation, note de stage, exercices *vs* fiche d'hospitalisation, fiche de suivi médical, ordonnance, bilan de santé), ni les mêmes destinataires (professeurs, médecin/tuteur *vs* patients, professionnels de santé).

Or, on peut postuler qu'une formation universitaire professionnelle et/ou professionnalisante, comme c'est le cas de la formation médicale, est conçue pour accumuler des savoirs et des pratiques susceptibles d'aider les étudiants à se préparer et à s'adapter au contexte professionnel qui sera le leur. Mais comment ce savoir et ces pratiques seront-ils acquis étant donné la disparité des genres utilisés dans le cursus universitaire et dans l'exercice de l'activité professionnelle? Sans que cela apparaisse comme une évidence, les genres utilisés ne sont pas basés sur le souci de favoriser l'apprentissage des genres et encore moins des genres professionnels mais sur la transmission d'une information, d'un savoir; les étudiants sont en outre évalués sur le contenu et non pas sur l'appropriation des genres professionnels.

Je développerai plus particulièrement ma réflexion sur la notion de *genre* en mettant l'accent sur la question de l'*élaboration didactique* (Halté,

1. Cette thèse a été encadrée par B. Daunay (Université de Lille, France) et L. Messaoudi (Université Ibn Tofail, Kénitra, Maroc).

2. Le choix d'adopter le terme « séméiologie » au lieu de « sémiologie » (parfois utilisé) a été fait pour éviter l'ambiguïté possible avec la sémiologie en sciences humaines. La « séméiologie », dans le domaine médical, désigne la partie de la médecine qui traite des symptômes et des signes cliniques des maladies, pour en tirer des conclusions relatives au diagnostic et au pronostic, autrement dit, pour comprendre et pour classer les différentes maladies.

1989a, 1989b) du genre, d'une situation professionnelle de référence à une situation d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998), au niveau de l'université.

L'objectif est double : d'une part, proposer des pistes pour modéliser le genre professionnel dans le contexte académique, en tenant compte des exigences des deux univers; d'autre part, cerner les pratiques d'écriture des étudiants et leur manière de réagir face à un genre professionnel afin de dégager des tendances, des régularités scripturales, des facilités et des difficultés.

Transformer, élaborer voire modéliser le genre professionnel en genre à enseigner et en genre à faire apprendre est une des voies ouvertes par les littéracies universitaires et professionnelles pour penser rationnellement la formation disciplinaire (médicale pour ce qui nous concerne) et le rapport à l'écrit professionnel en termes de genres d'écrits (Balcou-Debussche, 2004; Laborde-Milla *et al.*, 2014).

1. Le système disciplinaire des études de médecine au Maroc

Comme toute pratique scripturale à l'université, les pratiques d'écriture disciplinaires médicales sont déterminées, conditionnées et contraintes par les prescriptions disciplinaires et institutionnelles; en même temps, elles produisent des effets sur les pratiques des étudiants comme sur celles des enseignants/des spécialistes³, et elles contribuent à identifier des fonctionnements en termes de pratiques, de préparation à la professionnalisation, d'insertion professionnelle, d'évaluation, d'enseignement/apprentissage et de formation. Cependant, les caractéristiques et les exigences de la FDM semblent contradictoires et provoquent des tensions : ces caractéristiques et prescriptions sont le reflet d'un fonctionnement disciplinaire à orientation professionnelle et d'une *matrice disciplinaire*⁴ (Halté, 2008; Fourez [dir.] *et al.*, 2002) certes, mais elles en sont aussi un indice qui révèle la possibilité de *dysfonctionnements* (Reuter, 2013). Ces dysfonctionnements s'observent notamment dans l'hiatus existant entre les genres d'écrits enseignés à l'université, ceux pratiqués en contexte professionnel (Lillis et Rai, 2012; Russell, 2012) et ceux utilisés en stage.

3. Les cours à la faculté de médecine sont assurés par des enseignants, par des professionnels du domaine de la santé et par des professeurs externes issus des lycées ou d'autres universités (en biologie par exemple).

4. « Dans le langage des pédagogues et des didacticiens, la notion de matrice disciplinaire, empruntée à T. S. Kuhn et synonyme de la notion de paradigme disciplinaire, renvoie au **principe d'intelligibilité** d'une discipline, c'est-à-dire à son principe organisateur, et à l'ensemble de ses présupposés théoriques, pratiques et idéologiques » (Fourez *et al.*, 2002, p. 41).

Une telle tension se réalise spécifiquement dans les genres d'écrits en jeu lorsqu'il est question de curriculum, de critères et modalités d'évaluation, de processus de professionnalisation, etc. : on peut observer cette tension, d'une part, entre l'étudiant lui-même et la formation, lorsque l'étudiant est amené à apprendre un programme, à s'approprier un contenu disciplinaire à travers des genres susceptibles de l'aider à apprendre le savoir médical et de le préparer aux *pratiques de référence* (Martinand, 1986, 1994), et, d'autre part, entre le système éducatif et les pratiques d'écriture de référence d'un côté, et les pratiques d'écriture professionnelles de l'autre. Pour prendre l'exemple de la FDM au Maroc, le projet pédagogique porte un grand intérêt à l'acquisition de la terminologie médicale et à l'écriture dans des genres d'écrits disciplinaires selon les prescriptions disciplinaires (El Houdna, 2017). Par contre, ce qui est frappant, c'est que ces prescriptions disciplinaires en termes de pratiques d'écriture s'avèrent en contradiction avec la finalité qui est l'insertion professionnelle et l'acculturation aux pratiques scripturales professionnelles. Pour illustrer cette discontinuité telle qu'elle a été identifiée grâce à l'observation et l'analyse de documents (activités d'expression écrite, sujets d'examens, syllabus, écrits d'étudiants, notes de stage, rapports de stage, notes d'observation, fiches d'hospitalisation, fiches de suivi médical, etc.), je présenterai succinctement, sans reprendre l'ensemble des résultats, quelques éléments de discussion.

Le premier élément est en rapport avec le contenu. En effet, l'apprentissage des contenus est influencé par la dimension professionnelle (terminologie, savoir et savoir-faire professionnel) à l'aide de genres d'écrits universitaires et professionnalisants et non par des pratiques d'écriture professionnelle.

Le deuxième concerne l'évaluation des écrits des étudiants dans la mesure où les écrits professionnalisants en milieu de stage (rapports de stage, notes d'observation, notes de stage, etc.) sont évalués selon une dimension universitaire et non professionnalisante et/ou professionnelle.

Le troisième relève des pratiques, étant donné que la discipline ne pratique et n'envisage que les genres universitaires (prise de notes, activités d'expression écrite, etc.) et professionnalisants qui ont une dimension strictement *évaluative* et *individuelle* (Russell, 2012). Selon la structure et la configuration des études de médecine au Maroc, comme dans d'autres études, les pratiques en première et en deuxième années sont centrées principalement sur l'acquisition des connaissances générales. Les références aux genres professionnalisants ne sont introduites et les pratiques, à travers les stages, ne sont prescrites qu'en

troisième année⁵. Les deux premières années sont ainsi structurées d'une façon prioritairement disciplinaire dans un curriculum de formation organisé d'une façon compartimentée sans référence aucune aux pratiques d'écriture et aux genres professionnels tout au long du cursus de la formation (El Houdna, 2017).

Un dernier élément touche au scripteur/étudiant dans la mesure où les caractéristiques du fonctionnement disciplinaire ont fait que les pratiques des scripteurs sont façonnées et conditionnées. Ce façonnement et ce conditionnement disciplinaires sont perçus comme une cause possible d'un certain apprentissage machinal selon une *jurisprudence disciplinaire* (El Houdna, 2017, p. 266) qui ne permet pas de favoriser l'écriture dans un contexte caractérisé par la discontinuité des pratiques d'écriture entre université et contexte professionnel (Lillis et Rai, 2012; Russell, 2012). Cela revient à dire que les choix qui sont faits en matière de pratiques pédagogiques pour favoriser l'écriture et ceux de mise en œuvre du dispositif de formation – qui accorde de l'importance aux genres d'écrits prescrits – s'éloignent des logiques de l'apprentissage *euristique* de l'écriture en faveur du respect de la norme, des prescriptions disciplinaires et des décisions institutionnelles, puisque la formation considère le « genre » comme modèle à suivre et non comme *ressource* et objet d'analyse pour penser le genre dans cette formation (El Houdna, 2017).

De tels constats conviennent aux réflexions sur la discontinuité entre pratiques d'écriture académiques et pratiques d'écriture de référence, sur le contraste entre évaluation à l'université et en contexte professionnel et sur les littéracies professionnelles non *précoces* au niveau de l'université (Delcambre, 2010; Delcambre *et al.*, 2009; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2009; Lillis et Rai, 2012; Pollet, 2014; Russell, 2012). Le genre est perçu comme un outil d'évaluation et non comme un moyen pour (re)penser les genres (English, 2012), alors que les visées de l'apprentissage dans les deux mondes ne sont pas en harmonie. Celle-ci supposerait une articulation en termes de pratiques d'écriture et de genres d'écrits principalement lorsque la formation universitaire professionnelle professionnalisante a pour but « d'orchestrer une combinaison singulière de voies selon les apprentissages visés. » (Wittorski, 2012, p. 10-11).

Un tel constat justifie l'intérêt d'une double interrogation, du point de vue littéracique et didactique. La première concerne les modalités et les formes d'enseignement/apprentissage de l'écriture et le fonctionnement de la FDM en ce qui concerne le processus de professionnalisation. La seconde porte sur les conditions et les lieux (services, activités, tâches,

5. Selon la nouvelle réforme au Maroc, les stages commencent à partir de la deuxième année.

circuits de communication, etc.) d'un possible prolongement entre les pratiques d'écriture en termes de genres dans le cursus universitaire (*genres prescrits*) et le monde professionnel (*genres pratiqués*) (Lillis et Rai, 2012).

La perspective littéracique (Delcambre, 2010; Delcambre et Pollet, 2014) est intéressante dans le sens où elle apporte des perspectives de réflexion, par la description et l'analyse des pratiques, sur une possibilité d'articulation des deux systèmes pour y déceler les ressemblances et les convergences et optimiser l'acculturation à l'écrit précocement ainsi que le rapport à l'écrit professionnel.

2. Principes et considérations méthodologiques

La méthodologie de l'étude exploratoire présentée ici repose sur l'analyse de contenu à partir d'un corpus de productions scripturales qui sollicite le savoir-faire des étudiants, leurs alternatives scripturales et les genres mobilisés dans un cadre informel (vision non évaluative) à l'université.

2.1. Constitution du corpus

L'étude se fonde sur un corpus construit (sans souci de représentativité) à partir de performances scripturales de 33 étudiants sur les 150 inscrits⁶ à la discipline « séméiologie médicale », « spécialité/parcours Médecine⁷ » de la promotion 2014-2015. Le choix de la discipline et du niveau, loin des aléas administratifs, était intentionnel car c'est à partir du semestre 5 de la troisième année que les étudiants commencent à apprendre la signification de la terminologie médicale et font une entrée effective dans l'écriture de genres d'écrits prescrits (notes de stage, notes d'observation, rapports de stage, etc.) en vue d'une évaluation. Les cours à partir de la troisième année sont faits à l'université le matin (CM, TD ou TP) et dans un établissement de santé l'après-midi (TD⁸) ou l'inverse. Le corpus

6. Il faut préciser que le nombre d'étudiants inscrits en troisième année est de 575. Tous les étudiants ne suivent pas le cours de séméiologie médicale. Les étudiants qui suivent ce cours sont soit de nouveaux étudiants qui viennent de passer en troisième année, soit des étudiants qui n'ont pas validé cette matière. C'est pour cette raison que les fiches ont été administrées à 150 étudiants présents ce jour-là.

7. C'est en troisième année que les étudiants choisissent de suivre soit un parcours/une spécialité « Pharmacie » soit un parcours/une spécialité « Médecine ». Les deux premières années, c'est un enseignement fondamental (tronc commun).

8. Les étudiants suivent des travaux dirigés en milieu de stage en tant qu'observateurs en prenant des notes sans intervenir dans la pratique professionnelle.

collecté répondait à certaines caractéristiques⁹ qui orientaient et qui structuraient la recherche :

- Le rapport de domination entre français que j'ai appelé « français non spécialisé », le français spécialisé et le français transversal des sciences;
- Le savoir-faire et les performances scripturales des étudiants (facilités et difficultés);
- Un troisième point a été identifié accidentellement lors du traitement des données : il s'agit des genres d'écrits sollicités et de leurs spécificités à ce niveau.

Ce dernier point est devenu la pierre angulaire des réflexions menées par la suite. Je me contenterai, dans le cadre de cet article, de n'aborder que les deux derniers points. Quant aux étapes de la recherche, on peut identifier quatre phases :

- une phase d'exploration comprenant l'étude du curriculum grâce à l'analyse de documents (sujets d'examens, syllabus, résumés de syllabus, notes de stage, notes d'observation, rapports de stage, etc.);
- une phase d'investigation systématique menée à partir des résultats et des hypothèses de la phase précédente grâce à un document appelé « fiche de données »;
- une phase d'analyse, de description et d'interprétation à l'issue de la phase antécédente pour décrire le savoir-faire des étudiants, leurs stratégies, leur profil d'écriture, les genres sollicités, etc.;
- une phase de rétroaction à l'issue de l'analyse des données et des interprétations pour amorcer une réflexion autour de la notion de « genre » et discuter les modalités et les formes d'une possible articulation entre le genre académique et le genre professionnel.

2.2. *Nature et méthodes d'analyse des données collectées*

La description des savoir-écrire des étudiants et des genres d'écrits sollicités a été faite grâce à un document appelé « fiche de données » (cf. ci-dessous, p. 104), relevant d'un genre non attesté mais conçu à partir d'autres fiches et genres attestés relevant du domaine médical (*fiche de soin*, *fiche de suivi médical* et *note d'observation clinique* par exemple), qui a servi ensuite à l'analyse. La consigne, inspirée des consignes utilisées habituellement dans le cadre de la troisième année, était la suivante : « Vous avez accueilli une patiente âgée de 49 ans, hospitalisée pendant 6 jours parce qu'elle se plaignait de maux divers. Faites un

9. La recherche étudiait également les usages linguistiques erronés dans une logique descriptive et compréhensive mais ce n'est pas l'objet de la présente discussion.

tableau clinique, avec description et commentaire, en donnant les informations suivantes : identification, motif d'hospitalisation, pathologie, anomalie urinaire, cardiaque et respiratoire, traitement, tension, taux de cholestérol, etc. »

Le choix de cet instrument de collecte de données n'était pas un choix méthodologique personnel mais a été orienté par la difficulté du terrain d'investigation, par la volonté de ne pas proposer un genre prescrit pour éviter toute conduite scripturale conditionnée et par la nature complexe et diversifiée des pratiques dans ce contexte.

La démarche *inductive* semblait la plus adéquate à l'objectif recherché. Le choix de cette démarche a fait de cette recherche une recherche exploratoire, au sens que lui donne J.-M. Van Der Maren, dans la mesure où elle permet « d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent être construites » (Van Der Maren, 2004, p. 191-192).

Les scripteurs ont été confrontés à une situation que l'on pourrait qualifier d'expérimentale qui vise la production d'un écrit sans règles, sans modèle prédéfini, sans jugement professoral et sans exigences ou normes déterminées et non à une situation réelle d'apprentissage servant à sonder leurs performances scripturales formelles ou non.

2.3. *Analyse du corpus de productions scripturales*

Les fiches recueillies ont fait l'objet d'un codage et d'une analyse systématiques. On ne retiendra ici que les résultats intéressant notre propos, soit les genres d'écrits.

Le choix a été porté sur deux types d'analyses : une analyse linguistique pour étudier les structures discursives et textuelles afin de procéder à des quantifications ou mesures lexicales, et une analyse générique pour relever les genres d'écrits sollicités par les étudiants pour les répertorier.

L'analyse s'est faite en trois étapes. La première, que je nomme la « phase de catégorisation, de répartition et de segmentation » consistait à préparer l'analyse en organisant les données selon deux volets : d'une part une analyse appelée « générique » qui portait sur les genres utilisés et les formes¹⁰ scripturales; d'autre part une analyse « linguistique¹¹ » qui

10. J'entends par « forme scripturale » une forme d'écrit produite, pratiquée, élaborée et/ou *construite* par les étudiants sans références aux normes et aux spécificités d'un genre disciplinaire conventionnel mais ayant recours à des modalités de genres disciplinaires conventionnels.

11. Je ne développerai pas ce point car ce n'est pas l'objet de cette contribution même si le contenu est tributaire du genre et inversement.

consistait à identifier les tournures syntaxiques, les régularités scripturales, les expressions disciplinaires, les parties de discours et les phénomènes textuels pour expliciter le savoir-faire et les performances des étudiants dans l'utilisation des genres. La deuxième étape, appelée « phase de codage », consistait à procéder aux opérations de décompte et d'énumération grâce à des tableaux en découpant et en catégorisant le contenu des textes produits en unités d'analyse (mots, phrases, paragraphes, expressions, registres, genres) en fonction de l'objet de recherche. La dernière étape consistait à analyser et à interpréter les résultats, et à les synthétiser à l'aide de graphiques et de courbes pour en tirer des conclusions¹² concernant les stratégies scripturales, le profil d'écriture des scripteurs et l'interaction entre les étudiants et le genre d'écrit disciplinaire.

Les genres ont été classés selon trois critères :

- leurs natures/statuts (genres informels, genres professionnels, genres professionnalisants, genres universitaires et genres intermédiaires¹³);
- leurs formes (forme libre¹⁴, prises de notes, notes de stage, notes d'observation, syllabus, résumés de syllabus, mélange de formes);
- leurs modalités prescrites (la structure d'une note de stage, d'une note d'observation, d'un syllabus et d'un résumé de syllabus).

3. De quelques résultats et réflexions consécutives à l'analyse

De tous les résultats analysés, nous ne retiendrons que quelques faits afin de les questionner dans une perspective didactique.

3.1. Résultats

Dans les pratiques scripturales, les étudiants présentent les tendances suivantes (cf. ci-dessous, p. 92) :

- le recours à des genres relevant de la formation disciplinaire médicale (la note de stage et la note d'observation clinique);
- l'usage de genres interdisciplinaires (transversaux). C'est-à-dire qu'ils appartiennent à la formation médicale comme ils pourraient

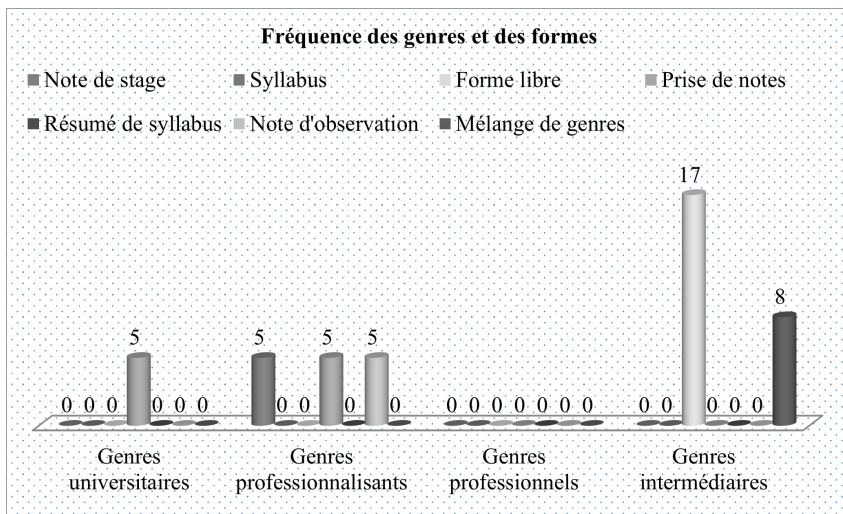
12. Les conclusions ne sont pas représentatives vu le faible nombre des productions collectées mais peuvent donner à voir ce qui se passe dans une discipline scientifique à orientation professionnelle en termes de pratiques d'écriture.

13. Les genres intermédiaires désignent des genres où il y a un mélange de deux ou de plusieurs genres identifiés.

14. La « forme libre » est une pratique d'écriture relevée dans les réalisations scripturales des étudiants. Elle est caractérisée par la linéarité et l'absence de référent identifiable.

appartenir à différentes formations ou disciplines selon l'objet de la formation ou de la discipline (note d'observation, note de stage, prise de notes, syllabus);

- les genres sollicités ont une dimension universitaire et professionnalisante (note de stage et note d'observation clinique) avec absence des genres professionnels;



Les scripteurs se réfugient donc dans les pratiques génériques universitaires et professionnalisantes même si le *pseudo* genre proposé est de caractère professionnel.

Il est possible que les étudiants manifestent un comportement mesuré vis-à-vis de la consigne ou que leurs performances scripturales traduisent une *allégeance disciplinaire* (El Houdna, 2017, p. 256). La principale question n'est pas là. Ce qui est essentiel, c'est que les étudiants ont la capacité et la performance pour produire, pour comprendre un écrit scientifique disciplinaire (note d'observation médicale par exemple) et pour produire un écrit en conformité avec les exigences disciplinaires et académiques en termes de contenus et de genres d'écrits. L'analyse du comportement scriptural d'étudiants montre que ceux-ci attribuent une importance capitale et prioritaire aux genres d'écrits présents dans le cursus universitaire et non à ceux rencontrés voire observés dans le contexte professionnel lors des stages. Les prescriptions disciplinaires façonnent leur conduite scripturale et ne leur accordent pas de liberté pour manifester leur savoir-faire. Un tel façonnement ne prend pas en compte

les genres professionnels et ne les prépare pas à leur vécu professionnel en matière de pratiques d'écriture.

De tels indices méritent d'être analysés davantage, 1) d'abord pour transposer les genres en situations professionnelles en genres dans le champ de l'éducation et de la formation, 2) ensuite pour que les étudiants entrent en concordance réelle avec le milieu professionnel en termes de pratiques et de genres d'écrits, 3) et enfin pour permettre le développement de stratégies et de modalités d'intervention organisées en fonction des connaissances recueillies sur les stratégies utilisées (Dolz et Gagnon, 2008, p. 187-188).

3.2. Vers une approche des littéracies professionnelles à l'université

Familiariser les étudiants au système de communication et les amener à être performants dans le domaine qui est le leur est une démarche importante dans l'acculturation aux genres d'écrits professionnels. La tâche des didactiques serait d'examiner les genres d'écrits présents dans le contexte professionnel en précisant le circuit de communication, le service, les activités et les tâches pour penser à une possible intervention et à la mise en œuvre d'un projet qui s'intéresse à l'écrit à vocation académique, professionnelle et professionnalisante pour une meilleure convergence.

On développerait ainsi une réflexion centrée sur la manière dont on peut se saisir de l'élaboration didactique (Halté, 1989a, 1989b) pour réinvestir les pratiques de référence (Martinand, 1986, 1994).

3.3. Le genre : un levier pour fonctionner autrement dans les études de médecine

Plusieurs publications en didactique témoignant d'angles variés ont contribué à la réflexion sur les écrits professionnels (Daunay, 2011; Guernier *et al.*, 2016) et sur les genres (Dolz et Schneuwly, 1997, 1998). Me situant dans le cadre de la réflexion ouverte par ces travaux, je souhaite poser sur le fonctionnement médical un regard didactique (élaboration et modélisation didactiques) et littéraire (les genres et les pratiques). Cela pose des questions nombreuses : délimitation des deux mondes (universitaire et professionnel), degré de professionnalisation (genres à enseigner de manière précoce à partir de la première année et dans toutes les disciplines/matières ou non), choix du genre (de quels circuits de communication et de quels services hospitaliers s'agirait-il?), activités d'écriture à mettre en œuvre et thèmes à proposer, critères et logiques d'évaluation (évaluation relevant des prescriptions profes-

sionnelles ou de l'apprentissage universitaire), accompagnement à la réalisation des activités.

Le passage d'un discours sur le genre à un discours sur l'exploitation du genre nécessite la mise en place d'une démarche méthodologique dans le but de modéliser les différents genres (Dolz et Schneuwly, 1997, 1998; Pietro et Schneuwly, 2003).

Une démarche qui devrait s'appuyer

sur une analyse des genres professionnels, dans une démarche familière à l'analyse du discours, à la linguistique textuelle tout autant qu'à la didactique [...] : identifier et distinguer des genres, mettre en évidence des spécificités linguistiques et sémiotiques à un genre, mettre en relation ces propriétés avec la visée pragmatique du genre. (Laborde-Milla *et al.*, 2014, p. 2).

Cependant, modéliser ou élaborer un genre professionnel pour en faire un genre à enseigner et à faire apprendre n'est pas une chose aisée car il faudrait proposer, à mon sens, des genres au niveau du cursus universitaire présentant des spécificités qui caractérisent le genre professionnel pour pouvoir identifier les effets obtenus sur l'étudiant et sur l'enseignant de manière précise ainsi que sur l'enseignement/apprentissage en termes d'outils, de contenus et de savoirs à acquérir de manière générale.

Dans ce sens, F. English (2012, p. 179) affirme que les genres peuvent être utilisés pour permettre aux étudiants d'explorer leur champ de pensée disciplinaire dans la mesure où ils seraient utilisés comme *ressource pédagogique* et non comme *objectif pédagogique*. Le genre serait ainsi une occasion de comprendre et d'appréhender les pratiques d'écriture des étudiants en termes de facilités et de difficultés. Celles-ci pourraient aider à identifier quelques éléments signifiants qui surgissent dans l'usage de tel ou tel genre professionnel. L'interprétation et la réflexion que proposent J. Dolz et B. Schneuwly (1998) et J. Dolz et R. Gagnon (2008) mettent bien l'accent sur l'analyse de l'usage des genres dans le but d'en évaluer la *pertinence*, l'*adaptation* et l'*efficacité communicative*.

Si l'on voit, dans le fonctionnement universitaire, la place de la terminologie¹⁵ médicale et des genres universitaires, on voit moins bien celle des genres professionnels. De ce fait, le concept de « genre » apparaît propre à répondre à la complexité des liens à tisser et des *séquences didactiques* à penser. Dans cette optique, je proposerai la trame d'une séquence en posant la question : dans quelle mesure l'écrit disciplinaire et

15. L. Messaoudi (2010, 2013) a travaillé sur le discours scientifique et technique dans les disciplines scientifiques à l'université pour mettre en évidence les modalités d'apprentissage et les spécificités de ces discours disciplinaires.

les genres prescrits dans la FDM ressemblent-ils à l'écriture professionnelle ou s'en différencient-ils et dans quelle mesure servent-ils de préparation au contexte professionnel?

Pour apporter des éléments de réponse à cette interrogation, j'envisage le genre comme « unité d'analyse » pour penser les conditions permettant d'assurer une possible jonction – dans une perspective de littéracies universitaires et professionnelles – entre deux contextes (universitaire et professionnel). Ces éléments tendraient à transformer le genre – à travers lequel « les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 29) – dans le cadre professionnel médical en genre à enseigner et à apprendre à l'université.

3.4. Transformation du genre professionnel en genre à enseigner

Aborder l'élaboration ou la modélisation du genre professionnel, c'est se demander : quel *modèle didactique du genre* faudrait-il mettre au point à la faculté de médecine? En effet, c'est le modèle didactique du genre qui fournit des objets d'enseignement pour « construire des activités d'enseignement/apprentissage diverses [...] » et permet de « construire des séquences d'enseignement/apprentissage de complexité croissante et suivant le développement des apprenants. » (Pietro et Schneuwly, 2003, p. 40).

Sur le plan théorique, pour opérer une élaboration rationnelle du genre professionnel, il convient de décrire les rapports, génériques en ce qui nous concerne, entre contexte professionnel et formation susceptibles de « penser la continuité et la complémentarité entre les deux espaces du travail et de la formation. » (Wittorski, 2012, p. 10-11).

Deux questions didactiques surgissent : comment prendre en charge ces rapports, les caractéristiques et les visées, qu'elles soient *évaluatives/individuelles* ou *collectives/collaboratives* (Russell, 2012), de chaque genre et quels genres d'écrits conviendraient le mieux à une formation scientifique à la fois universitaire, professionnelle et professionnalisante?

D. R. Russell (2012, p. 25), dans cette perspective, insiste sur la nécessité de « comprendre l'activité dans chaque domaine : les méthodes, les pratiques, les circuits de communication » en vue de « comprendre les genres des professionnels ou les genres des étudiants. »

Afin d'analyser, de comprendre, d'interroger les élaborations possibles et d'identifier les dimensions enseignables et apprenables qui peuvent générer des activités et des séquences d'enseignement pour faciliter les possibilités de l'enseignement du genre (Dolz et Schneuwly, 1998), il

serait intéressant, à mon sens, de commencer par identifier les genres professionnels à élaborer. L'identification est une étape nécessaire dans la logique d'une mise en œuvre de séquences didactiques, de leurs modes et de leurs formes d'intervention et pour tisser des liens entre les différents espaces de pratiques et entre les différents processus d'apprentissage (à l'université et lors des stages) *in situ*. Différents scénarios sont possibles, mais je me contenterai d'en citer un. Ce scénario passe par trois phases.

Dans la première, j'estime que seul un inventaire des pratiques et des genres en contexte professionnel et à l'université pourrait permettre de rendre visible et lisible la formation, de dégager des indicateurs signifiants pour en faire des outils de diagnostic et des ressources, et de réfléchir aux moyens permettant une modélisation possible, par imprégnation ou (re)construction, du genre professionnel.

L'inventaire des pratiques d'écriture et des genres universitaires et professionnels permettrait par la suite d'amorcer une réflexion sur une éventuelle modélisation et/ou (re)construction d'un genre. Voici quelques propositions :

- Délimiter le niveau de modélisation (totalité ou une partie du genre professionnel);
- Réajuster le genre professionnel modélisé avec les prescriptions disciplinaires et/ou certaines disciplines/matières enseignées à l'université;
- Contextualiser l'usage du genre par rapport à des situations (transfert de patient, diagnostic, radiologie, IRM, aux urgences, au bloc opératoire, etc.) et des circuits de communication dans les services à l'hôpital;
- Préciser sa visée (évaluative, collective, collaborative, communicative, etc.) et ses finalités (acculturation au genre professionnel et/ou acquérir un savoir à l'aide du genre);
- S'interroger sur la fonction, la forme et la circulation des écrits (genres) (Daunay, 2011, p. 18-33);
- Situer le genre par rapport à d'autres, le délimiter par des caractéristiques de situation d'écriture et proposer des activités d'écriture dans les genres professionnels identifiés pour en tirer des effets sur les étudiants et sur les enseignants;
- Connaître les caractéristiques spécifiques du genre proposé et modélisé en vue de l'adapter aux capacités des étudiants, dans notre cas, à l'instar de l'expérience menée par J. Dolz et B. Schneuwly (1998) sur les genres oraux.

La seconde phase consiste à mettre en place des séquences didactiques adéquates aux situations professionnelles pour relever des éléments

pertinents et les tensions qui pourraient surgir lors de l'activité et après¹⁶. Cette phase sera développée dans le point qui va suivre.

La dernière phase serait une occasion de reconfiguration, de réajustement et d'intégration.

3.5. Tentative d'élaboration d'une séquence didactique

Une logique de littéracies universitaires et professionnelles semble intéressante en vue d'étudier les genres d'écriture comme une ressource permettant de mieux cerner la discontinuité entre la trajectoire universitaire et la trajectoire professionnelle et d'appréhender la façon dont on peut réinvestir les genres professionnels en formation universitaire, et elle pourrait aider à identifier quelques éléments qui apparaissent dans l'usage de tel ou tel genre au niveau de l'université et au niveau du contexte professionnel.

La proposition s'inscrit dans une démarche *constructiviste* de production et de remaniement des effets. L'enjeu de proposer des situations d'apprentissage en lien direct avec la situation de travail est de dégager les tendances observées et de vérifier qu'on prépare au métier réel tout au long de la formation¹⁷.

Dans la perspective où le genre professionnel devient un objet d'enseignement, je propose des séquences d'enseignement structurées en trois grandes étapes.

- ❖ Mise en situation professionnelle et production première d'un écrit
 - imagination d'un cas pratique issu d'une pratique professionnelle de référence à partir de propositions de thématiques et de contenus par des professionnels qui interviennent à l'université,
 - présentation de la situation de communication et de l'objet d'écriture par ces professionnels,
 - production initiale d'un écrit à partir du genre professionnel proposé, en s'appuyant sur les contenus élaborés préalablement (repérage des capacités des scripteurs par les enseignants).
- ❖ Travail systématique et production finale
 - travail sur les dimensions et les modalités du genre, ses fonctions, sa visée (communicative, euristique, etc.),
 - production finale d'un écrit en respectant les modalités du genre professionnel proposé.

16. L'observation non participante, l'entretien semi-directif et l'analyse du comportement scriptural des étudiants et des commentaires des enseignants pourraient être envisagés comme démarche de collecte et d'analyse des données.

17. La durée totale de la formation varie de huit (médecine générale) à treize ans (spécialités).

❖ Évaluation et analyse

- analyse des effets du genre professionnel proposé sur le scripteur (motivation, difficultés et facilités) et sur les enseignants (enseignants issus du domaine médical et enseignants qui sont spécialisés dans l'écrit et non spécialisés en médecine).

La séquence vise le contenu des cours (TD) à l'université et le rapport qu'ont avec ce contenu les étudiants et les différents profils d'enseignants.

Au niveau des étudiants, il serait intéressant de se demander, d'une part, si le contenu leur permettrait de s'acculturer au genre professionnel et, d'autre part, s'ils seront préparés à écrire dans leur discipline selon les prescriptions génériques (genre professionnel). Néanmoins, évoquer la question du contenu, c'est parler des sujets à écrire, des contextes et des thèmes à envisager. Penser à ces éléments permettrait non seulement de produire un écrit dans cette formation ou cette discipline (*WID*¹⁸) mais encore de mieux identifier et expliquer les difficultés et les facilités de production, et donc de prévoir des activités et des contenus qui seraient en symbiose avec leurs besoins littéraciques, avec les genres sollicités et avec leurs savoir-faire (calibrage didactique).

Au niveau de l'enseignant, il serait intéressant de se demander, dans une *dimension praxéologique* (Halté, 2008), si l'enseignant (professeur externe, spécialiste professionnel et enseignant universitaire) est équipé pour comprendre l'apprentissage des étudiants et pour améliorer/réajuster son enseignement en identifiant les lieux de ressemblance et de divergence dans le genre professionnel modélisé (par identification des compétences scripturales à développer et calibrage des pratiques avec ces compétences). D'autre part, l'hétérogénéité des intervenants, qui s'explique par le fait que cette formation a une triple visée, pourrait représenter, à mon avis, une richesse et une complexité positive. Une richesse, vu la diversité des statuts de l'enseignant, dans la manière d'intervenir et d'assurer le cours (stratégies d'apprentissage) et via l'analyse des pratiques dans le cadre de la séquence proposée; une complexité, qui naît de l'uniformité ou non de l'activité et des pratiques professorales et professionnelles et des conséquences que cela entraîne en matière de stratégies d'enseignement, d'outils pédagogiques adoptés,

18 Le *WID* (*Writing in the Disciplines*) est un domaine de recherche qui est apparu aux États-Unis. Ce mouvement de réforme, qui est né pour inciter les enseignants de différentes disciplines à s'intéresser davantage à l'écriture des étudiants qualifiés de non préparés pour entamer des études supérieures, se focalise, dans une discipline donnée, sur les liens entre écriture et savoir, ainsi que les genres d'écrits, leurs normes et leur rôle épistémologique (Donahue, 2004, 2010).

d'activités proposées pour enseigner et modéliser un savoir et des modalités d'évaluation (savoir médical pour les spécialistes et modalités génériques et performances scripturales pour les enseignants universitaires).

Reste à savoir maintenant comment analyser et comprendre les pratiques, les performances et les savoir-faire pour penser ensuite l'évaluation et la (re)configuration du genre professionnel dans un cadre théorique et dans un cadre didactique (Reuter, 2011, p. 135).

Pour répondre à cette interrogation, Y. Reuter (2011, p. 137-141) propose cinq principes. Ces principes sont transposables dans la FDM dans la mesure où : le *mode de questionnement* permettrait de produire des questions qui interrogent les performances scripturales en ce qu'elles disent, directement ou indirectement, de l'enseignement et des apprentissages du genre professionnel à l'université; l'*outillage théorique* permettrait de traiter le questionnement sur les pratiques génériques à l'aide des outils théoriques spécifiques aux didactiques; la *mise en situation des performances* servirait à situer et à contextualiser les performances scripturales dans l'espace universitaire pour comprendre ce qui relève du système didactique et des sujets didactiques (discours didactique) et ce qui relève du discours disciplinaire scientifique; la *valeur didactique* (Reuter, 2005) aiderait à accorder de l'importance à la performance. Celle-ci pourrait se construire entre la tâche sollicitée, les manières de faire des étudiants et les effets produits par le genre professionnel sur l'apprentissage disciplinaire; la *prudence analytique* serait utile pour interpréter les usages erronés et les alternatives scripturales des étudiants en tant que ressources pour reconfigurer la séquence proposée.

Conclusion

Ce texte cherche à mettre en évidence les liens, les incompatibilités et les articulations possibles entre deux systèmes, universitaire et professionnel, dans une discipline d'enseignement supérieur à triple dimension : universitaire, professionnalisante et professionnelle en termes de visées, d'objectifs et de pratiques d'écriture.

Dans une démarche compréhensive, descriptive et analytique, j'ai souhaité interroger l'hiatus existant entre l'université et le contexte professionnel médical et envisager le concept de « genre » comme unité d'analyse pour tisser des liens entre les deux mondes dans une logique de littéracies universitaires et professionnelles, mais aussi pour poser des jalons en vue de concevoir des séquences didactiques pour apprendre le genre professionnel à l'université. La jonction ne verra probablement pas

le jour sans que le projet pédagogique et le fonctionnement actuels en médecine pensent, en plus de l'acquisition de la terminologie médicale et de l'appropriation des genres d'écrits universitaires, à réinvestir et à modéliser le genre professionnel et à l'intégrer à la formation universitaire médicale. Or, deux questions restent en suspens pour moi : premièrement, de quel point de vue approcher les pratiques d'écriture et les genres d'écrits (celui de la didactique des disciplines ou le professionnel)? Et deuxièmement, comment le genre professionnel pourrait-il être transformé et modélisé?

Références bibliographiques

- Balcou-debussche, M. (2004). *Écriture et formation professionnelle : l'exemple des professions de la santé*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Daunay, B. (2011). Parcours au sein des écrits professionnels des enseignants. Dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants – Approche didactique* (p. 15-34). Paideia.
- Daunay, D. et Lahanier-Reuter, D. (2011). Les genres d'écrits dans la formation supérieure : étude comparative en formation professionnelle d'enseignants et en formation universitaire générale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, 101-113.
- Delcambre, I., Donahue, C. et Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. *Scripta*, 13(24), 227-244.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2009). Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. Dans J.-M. Defays et A. Englebert (dir.), *Acteurs et contextes des discours universitaires. T. II. Actes du colloque international Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations, Bruxelles – 24, 25, 26 avril 2008* (p. 151-166). L'Harmattan.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, 3. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf
- Delcambre, I. et Pollet, M.-C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage. *Spirale*, 53, 3-8.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Donahue, C. (2004). Assessment de l'écrit à l'Université : apports d'un projet de collaboration pluridisciplinaire. *Les Cahiers Théodile*, 4, 27-50.

- Donahue, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité : perspectives états-uniennes. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 43-60). Dyptique.
- El Houdna, Y. (2017). *Des pratiques scripturales disciplinaires en français dans l'enseignement supérieur. Cas de la formation médicale au Maroc* [thèse de doctorat inédite]. Université Ibn Tofail et Université de Lille, Kénitra, Maroc.
- Fourez, G. (2002). L'inter- et la transdisciplinarité : de nouvelles disciplines? Dans A. Maingain, B. Dufour, B. et G. Fourez (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité* (2^e éd.) (p. 33-49). De Boeck.
- Guernier, M.-C., Lachaud, M.-E., Sautot, J.-P. et Boganika, L. (2016). Les écrits professionnels dans la formation des adultes faiblement qualifiés : quelle didactique du français? *Pratiques*, 169-170, 1-16.
- Halté, J.-F. (1989a) : « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture ». Dans M. Charolles, C. Masseron, J.-F. Halté et A. Petitjean (dir.), *Pour une didactique de l'écriture* (p. 9-47). Université de Metz, Didactique des textes
- Halté, J.-F. (1989b). Savoir écrire – savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-28.
- Halté, J.-F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, 137-138, 23-38.
- Henry, M. et Bournel Bosson, M. (2014). La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2), 1-20. <https://journals.openedition.org/ripes/817>
- Laborde-Milla, I., Plane, S., Rinck, F. et Sitri, F. (2014). *La formation aux écrits professionnels. Des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation*. EME Editions.
- Lillis, T. et Rai, L. (2012). Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel? Une étude de cas dans le domaine du travail social. *Pratiques*, 135-154, 51-70.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques*. Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Messaoudi, L. (2010). Langue spécialisée et technolecte : quelles relations? *Meta*, 55(1), 127-135.
- Messaoudi, L. (2013). Les technolectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc. *Langage et société*, 143, 65-83. <https://doi.org/10.3917/lis.143.0065>
- Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique? *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. De Boeck.

- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les cahiers Théodile*, 6, 33-40.
- Reuter, Y. (2011). À propos de la notion de performance en didactiques. Éléments de discussion. *Les cahiers Théodile*, 11, 129-142.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français* (1^{re} éd.). Presses universitaires de France.
- Russell, D. R. (2012). Écrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan? *Pratiques*, 135-154, 21-34.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Van Der Maren, J.-M. (1996/2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation, Méthodes en sciences humaines* (2^e éd.). De Boeck.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.580>

Annexes

Exemple d'une réalisation scripturale

* Identité du Malade :

- Il s'agit de la patiente L. Malika ^{de 49 ans} Agée y mariée, et mère d'un enfant
- #### * Motif d'hospitalisation :
- Mauv Divers

* Antécédents :

- Personnels :
 - Médecinaux : suivie pour cardiopathie, Diabète type II
 - chirurgicaux : Accouchement par césarienne
 - Gynécaux obstétricaux : Ménopause
- Familiaux : —

* Histoire de la Maladie :

- Le Début de la symptomatologie Remonte à x jours avant son admission par l'installation d'une dyspnée d'aggravation progressive associée à des palpitations. Le tout évoluant dans un contexte de fièvre et d'asthénie, altération de l'état général. Par ailleurs la patiente rapporte la notion de Brûlure Mictionnelle

* Examen Clinique :

- Patiente consciente, Bien orientée dans le temps et dans l'espace, en assez bonne état Générale, dyspneique, tachycarde à 116 Bat/min, fébrile à 38°C, Patient hypertendue à 16,1

① Examen cardiovasculaire :

- S1 et S2, Bien Perçues aux 4 foyers.
- FC = 116 Bat/mins avec Rythme irrégulier

② Examen pleuro-pulmonaire :

- Dyspnée mixte inspiratoire et expiratoire.

③ Bilan Biologique :

- Analyse urinaire : → Proteinurie +++
- Analyse urinaire : → hématurie +++
- Taux de cholestérol : 2,7 (hypercholestérolémie).

* Diagnostic Relevé :

c'est une décompensation cardiaque secondaire à une infection urinaire, la patiente a été mise sous un traitement d'antibiotique, et traitée de la cardiopathie. L'évolution a été marquée par une apyréxie. à partir de J2 du traitement avec une amélioration de la dyspnée et, de Palpitations et négativation de la Proteinurie et de l'hématurie.

Fiche de données

Fiche d'hospitalisation du patient

Hôpital: Avicenne Préfecture: Rabot

Identification: L Prénom: Mouna

Nom marital:

Eat matrimonial: Marié (e) Divorcé (e) Célibataire Veu (ve) Séparé(e)

Entrée

Date d'entrée: 05/08/2014 Heure d'entrée: 08h45 Date incidence: 05/08/2014 Durée: 6 jours

Motifs d'hospitalisation:

Pathologie et antécédents médicaux du patient/e:

- Contraception hormonale: Oui Non Ménopause: Oui Non
 - Antécédents chirurgicaux: Oui Non Si oui, précisez: Accouchement par Césarienne
 - Antécédents médicaux: Cardiopathie Artériopathie Asthme Néphropathie Autres: Diabète type I
 - Allergies: Asthme Alimentaire Médicamenteuse Autres Aucune
- Si oui, précisez la cause de l'allergie et la conduite à tenir:

Date	Poids (kg)	Température °C	Rythme cardiaque		Groupe Sanguin					cholestérol	Analyse urinaire								Tension par FC	Dyspnée		Evolution du traitement					
			Régulier	Irrégulier	FC Bat/Min	A	B	C	Autres		Non Groupé	Proténuirie				Hématurie				Respiratoire	Expiratoire	Stationnaire (S)	Favorable (F)	Guérison (G)	Déresse Vitale (DV)	Décès (D)	
0	+/-	+	++	+++	0	+/-	+	++	+++																		
05/08/2014	90	38	-	+	116	✓					(-) 2,7				+		(-) 16,1						✓	0			
06/08/2014	90	37,5	-	+	100	✓					(-) 2,5		+			+	(-) 15						✓	0			
07/08/2014	90	37	-	+	97	✓					(-+) 2		+			+	(+/-) 14,9			✓				0			
08/08/2014	90	37	+	-	95	✓					(+) 2		+			+	(+) 14,9			✓				0			
09/08/2014	90	37	+	-	93	✓					(+) 1,8	-				-	(+) 14,9				✓			0			
10/08/2014	90	37	+	-	90	✓					(+) 1,8	-				-	(+) 14,9					✓		0			
A) : Positif/négence																											

(+): Positif/présence
(-): Négatif/absence

Cas clinique : Vous avez accueilli une patiente âgée de 49 hospitalisée pendant 6 jours parce qu'elle se plaignait de maux divers. Faites un tableau clinique, avec description e commentaire, en donnant les informations suivantes : identification, motif d'hospitalisation, pathologie, anomalie urinaire, cardiaque et respiratoire, traitement, tension, taux de cholestérol, etc.).

Effets à long terme de deux dispositifs de développement pédagogique visant l'appropriation du concept de genre textuel : étude de cas multiple auprès d'enseignants du collégial*

STÉPHANIE LANCTÔT

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Introduction

Dans les institutions d'enseignement collégial¹, la préoccupation pour le développement de la compétence langagière – et de ses composantes linguistique, textuelle et discursive – des étudiants est grandissante, car nombreux sont ceux qui éprouvent des difficultés sur le plan de la production des textes (oraux ou écrits). Les mesures de soutien mises à leur disposition sont le plus souvent axées sur l'amélioration des habiletés langagières de base (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, etc.). Or, ce n'est pas seulement à ce niveau que se situent les difficultés des étudiants et c'est pourquoi il nous apparaît essentiel de considérer la qualité globale des textes en mettant également l'accent sur les composantes textuelles et discursives. Chaque nouvelle discipline, chaque nouveau palier de la scolarité, présente des textes qui lui sont propres,

* Ce texte est écrit en orthographe rectifiée.

1. Au Québec, les cégeps (acronyme de collège d'enseignement général et professionnel) partagent avec les universités un statut et une mission d'enseignement supérieur (aussi appelé tertiaire). Les *Sixth Form Colleges* ou les *Further Education Colleges* en Angleterre et les *Community Colleges* ou les *Junior Colleges* aux États-Unis sont des structures analogues aux cégeps québécois. Le réseau collégial – les cégeps – constitue l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ils offrent deux voies de diplomation : un parcours d'études préuniversitaires de deux ans, menant aux études universitaires, et un parcours de formation spécifique de trois ans, préparant au marché du travail. Les étudiants peuvent accéder au cégep après six années d'enseignement primaire et cinq d'enseignement secondaire.

lesquels appartiennent à des genres textuels spécifiques (Bronckart, 2017; Chartrand *et al.*, 2015). Pour l'étudiant, le défi est de taille, car pour communiquer efficacement par écrit dans les différentes disciplines, il doit s'appropriier les caractéristiques de l'ensemble des genres textuels qu'il rencontrera dans son cursus scolaire. Ceci est facilité lorsque les enseignants reconnaissent eux-mêmes ces caractéristiques et qu'ils peuvent les expliciter, mais, bien que familiers avec les textes de leur discipline, ils ne sont pas tous outillés ou formés pour le faire, voire convaincus que cette tâche leur revient.

Des initiatives en recherche ont contribué, ces dernières années, au développement d'ateliers de formation visant l'appropriation des genres textuels en usage dans les disciplines. Ces formations ont permis à des enseignants d'amorcer un changement de conception ou de pratique (Lampron, 2014). Néanmoins, aucune recherche n'a vérifié à posteriori la pérennité de ces changements et, le cas échéant, les facteurs y ayant contribué. C'est donc avec une posture de doctorante praticienne-chercheuse que j'ai voulue, d'une part, vérifier les effets à long terme de ces formations et, d'autre part, documenter le contexte et les mécanismes sous-jacents à leur durabilité.

Dans cette contribution, la problématique, le cadre conceptuel ainsi que la méthodologie de mon projet de thèse seront exposés. Je commencerai en soulevant le problème de la discontinuité du développement des compétences langagières des étudiants au collégial et de la nécessité de former les enseignants à mieux les soutenir à l'écrit. J'expliquerai ensuite les principaux éléments conceptuels sur lesquels s'appuie cette recherche soient : le concept de genre (Chartrand *et al.*, 2015) pour le contenu des dispositifs de formation, ainsi que les domaines et les mécanismes de changement proposés dans le modèle de croissance professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002). Puis, après avoir présenté la méthodologie de la recherche, je décrirai, en guise de conclusion, les retombées actuelles et potentielles des dispositifs de formation à l'étude. Mais avant, je situerai la présente recherche dans le champ des littératies dans l'enseignement supérieur.

1. Du champ des littératies universitaires vers celui des littératies dans l'enseignement supérieur

Le champ des littératies universitaires vise à inscrire les spécificités des textes (oraux ou écrits) dans leurs dimensions contextuelles, sociales et culturelles (Pollet, 2014) ainsi qu'à étendre son domaine d'analyse aux disciplines autres que le français (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010).

Les difficultés que posent ces écrits, aux étudiants comme aux enseignants, sont référées à des conditions sociales et scolaires de fonctionnement et non pas à un déficit de compétences (Crahay, 2012). Bien que la focale porte sur les textes universitaires, lesquels sont examinés selon

[...] les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture-écriture; le continuum dans lequel se déroulent les apprentissages de l'écrit, en réception comme en production; l'influence des contextes de production sur l'élaboration des écrits; la nécessaire identification de « la nature des liens entre usages de l'écriture et construction des connaissances »; une reconsidération des difficultés des étudiants tenant compte des dimensions épistémologiques de l'écriture (Delcambre, 2012, p. 29),

ce champ de recherche ne se restreint pas au seul contexte des universités. En effet, il ne fait aucun doute que les textes (oraux ou écrits) exploités en enseignement supérieur, lequel inclut le collégial qui est le contexte de cette étude, en production comme en réception, peuvent être examinés selon les mêmes critères de contextualisation et de continuité des apprentissages que les textes universitaires.

Au cégep comme à l'université, les genres de textes varient beaucoup d'une discipline à une autre. Par exemple, une étude sur les genres en usage dans la formation spécifique au collégial recensait 14 familles regroupant environ 130 variantes (Libersan *et al.*, 2010). De ces grandes familles, certaines visent des compétences rédactionnelles dans les milieux professionnels (argumentaire de projet, lettre professionnelle, documents techniques, etc.), alors que d'autres sont typiquement scolaires (compte rendu critique, dissertation, rapport de laboratoire, etc.). Dans leur recherche sur les genres de textes universitaires, Delcambre et Lahanier-Reuter (2010) distinguent l'écriture de recherche (articles scientifiques, rapports et projets de recherche, etc.), l'écriture de recherche en formation (mémoires, thèses) et l'écriture académique (examens ou écrits pour valider les études). Du côté des textes professionnels, Beaudet et Rey (2012) ciblent les pratiques professionnelles d'écriture et les pratiques de formation professionnelle à et par l'écriture.

Devant la grande diversité de textes et de leurs nuances sémantiques, le concept de genre textuel nous apparaît comme un outil d'analyse, mais aussi d'enseignement et d'apprentissage, qui permet d'examiner les textes à produire au collégial comme à l'université. Il me semble alors pertinent et nécessaire d'élargir le champ des littératies universitaires aux littératies dans l'enseignement supérieur, afin de tenir compte des genres textuels exploités dans les systèmes d'éducation où une formation postsecondaire, postobligatoire ou préuniversitaire existe et exige, de la part des apprenants, l'appropriation d'écrits spécifiques.

2. De la discontinuité dans le développement des compétences langagières au postsecondaire

Savoir produire des textes, au cégep comme à l'université, implique de reconnaître et de s'approprier les caractéristiques du genre textuel dans lequel ils s'inscrivent, habileté que les élèves sortant de l'école secondaire n'ont pas forcément acquise (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010). Afin de faciliter l'acculturation aux écrits postsecondaires, plusieurs chercheurs préconisent le soutien aux étudiants dans l'appropriation des nouvelles pratiques de lecture, d'écriture et d'oralité (p. ex. : Blaser et Pollet, 2010; Frier, 2015; Lafont-Terranova *et al.*, 2016; Messier *et al.*, 2016; Nonnon, 2012; Pollet, 2004).

Le réseau collégial déploie, depuis plusieurs années, une multitude d'initiatives pour renforcer la maîtrise de la langue des étudiants. Cependant, le soutien à l'apprentissage de l'écrit y est encore perçu dans une logique de remédiation. Ce faisant, les mesures de soutien mises à la disposition des étudiants – centres d'aide en français, cours d'appoint, tutorat, etc. – sont le plus souvent axées sur l'amélioration des habiletés langagières de base (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, etc.) (Blaser *et al.*, 2016). Ce n'est pourtant pas seulement à ce niveau que se situent leurs difficultés. Bien que rares, les recherches sur les obstacles rencontrés à l'écrit par les étudiants au collégial montrent que plusieurs éprouvent de la difficulté à comprendre et à produire des textes variés (Moffet et Demalsy, 1994), n'ont pas conscience de leurs propres difficultés à l'écrit (Chbat et Groleau, 2000) ou peinent à respecter les composantes linguistique, textuelle et discursive des textes à produire (Ouellet, 2016). Ces difficultés relèvent essentiellement d'une méconnaissance des genres de textes à produire dans les disciplines (Blaser *et al.*, 2016; Lanctôt, 2020; Libersan *et al.*, 2010).

L'acculturation aux genres textuels à produire au collégial ne va pas de soi, d'une part, parce que la compétence écrite, loin d'être aboutie au terme de la formation obligatoire, se poursuit tout au long de la vie et, d'autre part, parce que l'arrivée des étudiants à ce nouveau palier de scolarité va de pair avec des écrits nouveaux et plus complexes, propres à leur champ d'études (Frier, 2015). L'enjeu, pour les étudiants, consiste à apprendre à communiquer par écrit de manière efficace dans les différentes disciplines d'études en respectant les caractéristiques spécifiques des divers genres textuels inédits qu'ils auront à produire (Blaser *et al.*, 2016). Étant donné que l'apprentissage de l'écriture est indissociable des contextes sociaux dans lesquels il se produit et que les écrits à produire possèdent des particularités dans chaque cursus scolaire, le soutien des enseignants – toutes disciplines confondues – est déterminant pour le

développement de la compétence langagière des étudiants (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010; Schneuwly et Dolz, 1997). Les étudiants ont besoin que leur soient présentées les caractéristiques des genres textuels à produire, que seuls les enseignants des disciplines concernées par ces écrits peuvent transmettre, car ils sont les spécialistes des textes à écrire et à lire dans leur domaine d'enseignement (Blaser *et al.*, 2016; Libersan *et al.*, 2010). Cela dit, reconnaître ces caractéristiques et orienter la tâche d'écriture peut représenter, pour les enseignants, un défi de taille. D'où l'importance de sensibiliser et d'outiller les enseignants de toutes les disciplines à jouer un rôle longtemps assigné aux seuls enseignants de langue.

3. À la nécessité de former des enseignants aux littératies dans l'enseignement supérieur

À l'issue d'une étude sur l'évaluation de la compétence langagière des étudiants dans la formation spécifique au collégial, Kingsbury et Tremblay (2008) constatent que les enseignants du collégial sont encore nombreux à entretenir des conceptions erronées sur l'écriture (rôle, apprentissage, enseignement) qui limitent leur investissement dans le soutien des étudiants à l'écrit. Elles observent que, pour la plupart des enseignants non spécialistes de la langue, l'enseignement des caractéristiques langagières est perçu comme une mesure volontaire de remédiation qui empiète sur le temps prévu par le programme pour parcourir le contenu du cours. De plus, bon nombre des enseignants sondés jugent que la responsabilité de l'enseignement de l'écrit incombe à leurs homologues du secondaire, et celle de l'amélioration de la langue écrite à leurs collègues enseignants spécialistes de la langue, et, lorsqu'ils consentent à partager cette responsabilité, les enseignants ne relèvent souvent que les erreurs orthographiques, grammaticales et lexicales.

Dans une recherche sur le rapport à l'écrit des enseignants du collégial, Desmeules et Bousquet (2015) arrivent à des conclusions similaires, mais partagées. Sur le plan conceptuel, certains enseignants reprochent à l'ordre d'enseignement secondaire de ne pas réussir à consolider les compétences langagières de base acquises. D'autres croient plutôt que cette consolidation doit se faire en continu et que le cégep est le lieu de découverte de nouveaux lexiques et textes à lire et à produire. Ces derniers accordent une valeur épistémique à l'écriture; ils reconnaissent avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit des étudiants, mais peinent à le définir. Sur le plan praxéologique, les chercheurs remarquent que le soutien des enseignants dans le développement de la compétence langagière (linguistique, textuelle, discursive) des

étudiants n'est pas optimal. Une formation des enseignants du collégial s'impose donc afin de les accompagner dans la transformation de leurs conceptions et pratiques d'encadrement des étudiants à l'écrit.

En 2012, le projet *Écrits en chantier*, issu d'une collaboration université-collège, se donnait l'objectif d'outiller les enseignants du collégial non spécialistes de la langue à mieux soutenir les étudiants dans la lecture et la production des genres de textes propres à leur discipline. Le projet a mené à l'élaboration de diverses activités d'apprentissage, à l'intention des enseignants, centrées sur l'appropriation des genres textuels, le rapport à l'écrit et le processus d'écriture. Ces activités ont ensuite pu être exploitées, en totalité ou en partie, lors de conférences, d'ateliers de formation à la carte ainsi que dans des cours de 2^e et 3^e cycles à l'Université de Sherbrooke (p. ex. : le cours *DID875 – Accompagner l'écriture des genres de textes dans sa discipline* offert par PERFORMA²), à la conception desquels j'ai participé et pour lesquels j'ai agi à titre de consultante ou de chargée de cours.

Plus récemment, à la demande d'un cégep montréalais, j'ai eu à planifier, à développer et à mettre en œuvre deux dispositifs de formation destinés aux enseignants de toutes les disciplines : une formation longue (17 heures échelonnées sur quatre séances en présentiel et des suivis ponctuels en ligne) et une formation courte (une seule séance de 90 minutes). Les buts poursuivis – semblables, mais plus ou moins approfondis selon le dispositif – étaient de transformer les pratiques et les conceptions des enseignants à l'égard de l'écriture (son rôle, son apprentissage et son enseignement) et de stimuler une réflexion sur l'importance d'explicitier les genres textuels à produire dans leur discipline. Dans un cas comme dans l'autre, les activités d'apprentissage ont été réalisées à partir du matériel authentique des enseignants (plan de cours, consignes d'écriture, liste de vérification, etc.).

Au terme de ces formations, nombreux étaient les enseignants qui affirmaient avoir pris conscience de l'importance de soutenir les étudiants à l'écrit et d'enseigner de manière explicite comment produire les écrits propres à leur discipline, ou avoir réussi à concevoir du matériel pédagogique nouveau, en adéquation avec le contenu des formations. Face à de telles affirmations, je me suis demandé, en tant que formatrice, si les changements de conceptions et de pratiques exprimés par les enseignants seraient durables. Dans certains cas, je m'interrogeais, en tant que

2. Performa est un réseau mis en place par la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke qui est dédié à l'accompagnement, à la formation et au développement professionnel du personnel pédagogique du collégial.

chercheuse, sur le contexte et les mécanismes de changement sous-jacents à la pérennisation des nouvelles conceptions et pratiques identifiées par les enseignants. Ces questionnements me sont apparus d'autant plus pertinents qu'aucune recherche à ce jour ne s'était penchée sur les effets à long terme de dispositifs de développement pédagogique visant l'appropriation du concept de genre textuel et ciblant, de surcroît, les enseignants de cégeps. Conséquemment à ce qui précède, la question de ce projet de recherche est la suivante : quels sont les effets à long terme de deux dispositifs de développement pédagogique visant l'appropriation des genres textuels sur les changements de conceptions et de pratiques d'enseignants du collégial?

4. De l'intérêt du concept de genre textuel à celui de croissance professionnelle

La problématique liée à la continuité du développement des compétences langagières des étudiants dans l'enseignement supérieur et de la formation des enseignants non-spécialistes de la langue est un phénomène complexe qui demande, à la fois, d'intervenir sur les pratiques d'enseignement des genres textuels dans les disciplines et de comprendre les mécanismes de changements conceptuels et praxéologiques d'enseignants engagés dans une démarche de développement pédagogique. Je présenterai, dans ce chapitre, les principaux éléments conceptuels de cette recherche, soient le concept de genre textuel (Chartrand *et al.*, 2015), pour son contenu didactique, et les domaines et mécanismes de changement du modèle interconnecté de croissance professionnelle des enseignants (Clarke et Hollingsworth, 2002), pour son potentiel d'investigation et d'analyse des données.

4.1. Le concept de genre textuel

Cette recherche se fonde sur le principe selon lequel les savoirs langagiers sollicités à l'écrit sont déterminés par le genre textuel. Selon Bronckart (2017), Volochinov est le créateur de l'acception contemporaine du concept de genre textuel, qu'il définit ainsi :

[...] l'énoncé, considéré comme une unité de communication et totalement sémantique, se constitue et s'accomplit précisément dans une interaction verbale déterminée et engendrée par un certain rapport de communication sociale. Ainsi, chacun des types de communication sociale [...] organise, construit et achève, *de façon spécifique*, la forme grammaticale et stylistique de l'énoncé ainsi que la structure du type dont il relève : nous la désignerons désormais sous le terme de *genre*. (Volochinov, 1930/1981, cité dans Bronckart, 2017, p. 19)

Selon le linguiste russe, l'énoncé (le genre) comprend trois éléments constitutifs qui fonctionnent en interrelation : le contenu thématique (la sémantique), le style (les moyens de la langue) et la construction compositionnelle (la structure du texte et l'articulation de ses parties). Les énoncés s'insèrent dans des sphères où chaque domaine d'activité (scientifique, technique, idéologique, etc.) comprend un ensemble de genres appropriés à ses spécificités et à ses conditions d'énonciation. Alors que les sphères sont les lieux d'existence des genres de textes, les genres, eux, structurent les textes (oraux et écrits) dans toutes les sphères de l'activité humaine. Au fur et à mesure que se développe et se complexifie une sphère d'activité, son répertoire de genres s'amplifie et se différencie (Bakhtine, 1984). À l'instar de Bronckart, nous attribuons au texte – et non au discours – la fonction d'unité sémiotique de communication : « l'appropriation des propriétés spécifiques des divers genres de textes (compte rendu, dissertation, fait divers, conférence, etc.) contribue au développement praxéologique des individus, en ce que les capacités de production et de compréhension de ces genres peuvent déterminer le degré d'efficacité d'activités d'apprentissage ou de travail » (2017, p. 21).

En référence aux travaux de Volochinov, de Bakhtine et de l'équipe genevoise de didactique des langues (Bronckart, 1996; Dolz *et al.*, 2001; Schneuwly et Dolz, 1997), lesquels mettent au premier plan l'interaction verbale et l'aspect sociodiscursif des productions langagières, Chartrand *et al.* (2015) définissent le genre comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3). Les dimensions enseignables du concept de genre textuel sur lesquelles reposent les deux dispositifs de formation à l'étude concernent les caractéristiques communicationnelle, textuelle, sémantique, grammaticale, graphique ou visuelle et d'oralité dans le cas des genres oraux (Figure 1).

Le travail d'analyse des chercheuses a porté sur un corpus de 50 genres de textes exploités dans l'enseignement primaire et secondaire. La définition qu'elles proposent rend possible l'opérationnalisation du concept de genre textuel grâce à la description de ses éléments caractéristiques, laquelle peut s'appliquer à n'importe quel texte, même ceux en usage dans l'enseignement supérieur. Dans le cadre de cette recherche, le genre textuel sert d'outil pour soutenir les enseignants dans l'analyse des caractéristiques des textes à lire et à produire dans leurs disciplines.

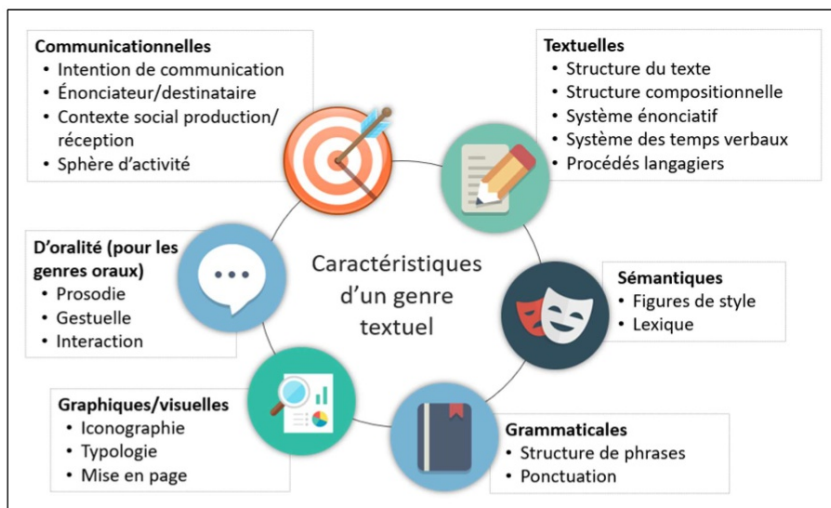


Figure 1. Caractéristiques d'un genre textuel oral ou écrit
(adaptée de Chartrand *et al.*, 2015)

4.2. Le modèle interconnecté de croissance professionnelle des enseignants

Clarke et Hollingsworth (2002) considèrent le développement pédagogique des enseignants comme un processus d'apprentissage itératif et inévitable. Des changements, selon les chercheurs, peuvent s'observer dans quatre grands domaines : le *domaine externe*, qui concerne les sources d'information et stimulus externes au contexte et les changements qui s'y déroulent; le *domaine personnel*, qui s'applique aux connaissances, aux croyances et aux attitudes des enseignants; le *domaine des conséquences*, qui se rapporte aux résultats saillants tels qu'ils sont vécus et interprétés par ces derniers; et le *domaine de la pratique*, qui concerne les expériences professionnelles (Figure 2).

Selon ce modèle, un changement dans un domaine peut induire un changement dans un autre domaine par le biais de mécanismes de mise en action (flèche pleine) et de réflexion (flèche pointillée) : « la réflexion est la prise en compte active des événements, des idées et des croyances, alors que l'action désigne le processus de mise en place d'une nouvelle idée, la croyance ou la pratique dans l'action » (Ngoya, 2016, p. 51). Une séquence de changements peut être observée lorsque plusieurs domaines sont ainsi interconnectés. Dans le cas où une séquence de changements perdure dans le temps, même si certains aspects du changement ont été

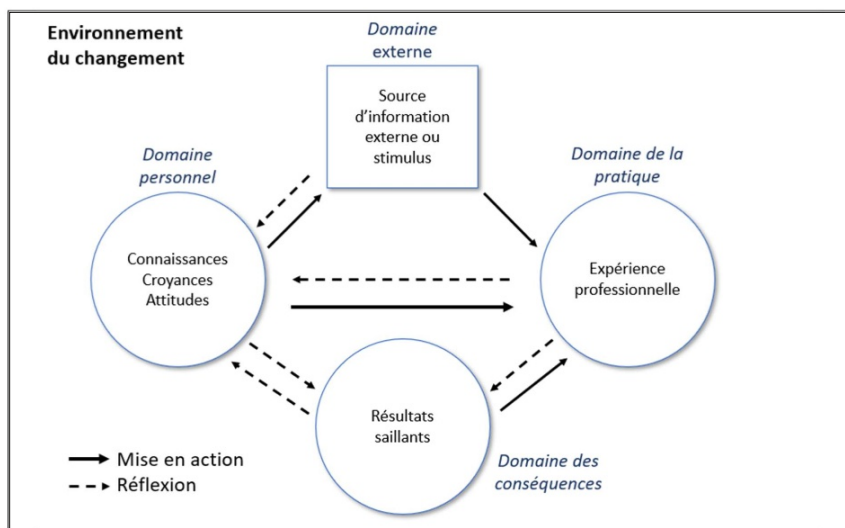


Figure 2. Le modèle interconnecté de croissance professionnelle
(figure adaptée et traduite de Clarke et Hollingsworth, 2002, p. 951)

adaptés ou redéfinis, cela indique qu'il y a croissance professionnelle. Enfin, une séquence de changements associée à une telle croissance permet de modéliser des réseaux de croissance professionnelle, d'où son intérêt, dans le cadre de cette recherche, pour identifier les séquences de changements pérennes et les mécanismes sous-jacents.

5. Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche doctorale est de documenter les effets à long terme de deux dispositifs de développement pédagogique visant l'appropriation du concept de genre textuel sur les conceptions et les pratiques d'enseignants de cégep. Les objectifs spécifiques sont les suivants : (O1) réaliser une description empirique détaillée du contexte et des caractéristiques propres aux deux dispositifs (long et court) de formation; (O2) pour chaque dispositif de formation, brosser le portrait de l'évolution des changements conceptuels et praxéologiques pérennes, identifiés par les enseignants; et (O3) dégager les caractéristiques particulières des deux types de formation qui peuvent expliquer les différences entre les effets observés.

6. Méthodologie de la recherche

Ce projet de recherche de type exploratoire sera mené selon la méthode de recherche qualitative de l'étude de cas multiples (Merriam et Tisdell, 2015). Je présenterai brièvement les cas à l'étude, puis la méthode d'échantillonnage, de collecte et d'analyse des données.

Présentation de l'étude de cas

Les cas seront représentés par les enseignants ayant participé à la formation courte, pour le cas 1, et à la formation longue, pour le cas 2. Le tableau ci-dessous présente les cas en termes de durée et de cibles d'apprentissage.

Cas	Cibles d'apprentissages
CAS 1 Form. courte 1 séance/90 min	1. S'initier à l'analyse des éléments caractéristiques des genres textuels en usage dans sa discipline. 2. Réfléchir à un projet d'écriture à réaliser en classe qui tienne compte du processus d'écriture.
CAS 2 Form. longue 4 séances/17 h	1. Mieux saisir l'importance de son rôle dans l'appropriation des écrits de sa discipline. 2. Savoir reconnaître et dégager les caractéristiques des genres textuels propres à sa discipline. 3. Connaître les principes didactiques d'encadrement des tâches et du processus d'écriture. 4. Cibler les caractéristiques du genre textuel nécessaires pour concevoir une grille de vérification à l'intention de l'étudiant et formuler une consigne d'écriture adéquate. 5. Concevoir, planifier et mettre en œuvre le matériel développé dans le cadre de la formation.

Tableau. Description des cas

La formation courte a été animée en présence, alors que la formation longue a été offerte en mode hybride, jumelant activités d'apprentissage en présence et suivis périodiques individualisés en ligne. Les deux formations visaient un objectif commun, soit : former et outiller les enseignants à mieux encadrer et soutenir leurs étudiants dans la production des genres de textes propres à leur discipline. La formation courte, d'une durée de 90 minutes, s'est déroulée le 24 octobre 2018. La formation longue, 17 heures échelonnées sur quatre séances en présence et des périodes de suivi à distance, s'est tenue de janvier à mai 2019. Une douzaine d'enseignants ont participé à la formation courte et trois à la formation longue. Dans un cas comme dans l'autre, les disciplines d'enseignement étaient tout aussi variées (p. ex. : langue, sciences, philosophie, bureaucratique, etc.) que les modalités d'accompagnement des étudiants à l'écrit (p. ex. : activité d'apprentissage, consigne d'écriture, grille d'évaluation, guide de rédaction, listes de vérification, question d'examen, etc.) produites ou adaptées par les participants. La figure 3 présente une vue d'ensemble des activités de formation telles qu'elles se sont déroulées dans chaque dispositif.

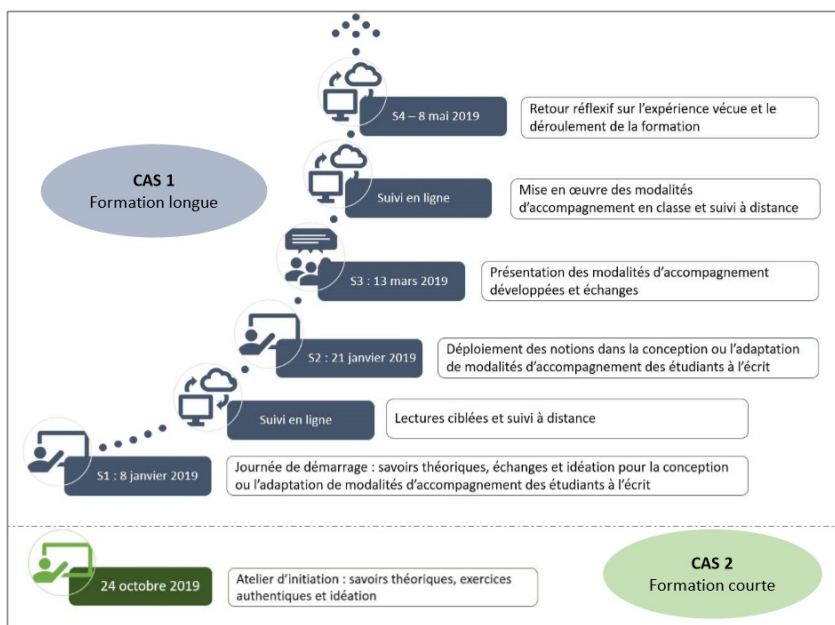


Figure 3. Vue d'ensemble des deux cas à l'étude

Sélection de la population

Les deux échantillons de convenance (Fortin et Gagnon, 2016) sont constitués d'enseignants volontaires, ayant participé, alors qu'ils étaient à l'emploi du cégep où se sont déroulés les deux dispositifs, à la formation courte du 24 octobre 2018, pour le cas 1, ou à la formation longue offerte de janvier à mai 2019, pour le cas 2.

Méthodes de collecte et d'analyse des données

L'instrumentation reposera sur des entrevues individuelles semi-dirigées, des traces matérielles et un journal de bord.

Des *entrevues individuelles semi-dirigées* (Savoie-Zajc, 2016), d'une durée approximative de 30 à 45 minutes, seront menées auprès des enseignants des cas 1 et 2. Dans un premier temps, chaque participant interviewé sera invité à s'exprimer librement sur la formation à laquelle il a participé ainsi que sur les motivations qui l'ont poussé à s'y inscrire. Par la suite, l'enseignant sera invité à décrire les expériences marquantes vécues pendant la formation, tout de suite après et jusqu'à maintenant, ainsi que les retombées perçues sur son enseignement, ses étudiants, ses connaissances, ses conceptions, ses collègues, etc. Des relances seront

prévues afin d'explorer les mécanismes de changement et leurs effets les uns sur les autres. L'entrevue se terminera avec des questions d'ordre sociodémographique. Les entrevues seront enregistrées (audio et vidéo) à des fins de transcription.

Les *traces matérielles* – comme un plan de cours, une consigne d'écriture, une grille de vérification, un guide de rédaction, etc. – produites avant, pendant ou après la formation permettront le relevé d'indices d'appropriation des connaissances relativement au concept de genre textuel. Le troisième instrument de collecte est le *journal de bord*, qui contient des traces écrites de mes réflexions personnelles.

Les verbatims et les autres données textuelles (traces matérielles et journal de bord) seront codés de manière itérative (Miles *et al.*, 2020) à l'aide du logiciel NVivo R1 en suivant une démarche d'analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2012). Les axes de questionnement pour l'analyse seront formulés à partir du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002), ce qui nous permettra de prolonger le dialogue avec les personnes participantes par le biais des données issues des entrevues, des traces matérielles et du journal de bord. Les données seront ensuite représentées globalement dans des tableaux, matrices ou cartes conceptuelles (Novak et Cañas, 2008) afin de dégager les séquences de changements et leurs transformations dans le temps et de faciliter la mise en exergue des caractéristiques des deux cas qui pourraient expliquer les différences entre les effets observés.

Conclusion provisoire

En formant les enseignants de cégep à mieux soutenir l'écriture dans leur discipline, nous visons, ultimement, l'amélioration des compétences langagières des étudiants et un meilleur taux de réussite et de persévérance dans les études postsecondaires. Au terme de cette recherche, nous pourrions établir un diagnostic précis du contexte empirique, déterminer les besoins et les attentes des enseignants et identifier les éléments favorables et défavorables à la croissance professionnelle dans leur environnement de travail, soient les changements de conceptions et de pratiques qui auront perduré dans le temps.

L'originalité de notre recherche repose à la fois sur sa population – les enseignants de cégeps comme apprenants – et sur son objet – le genre textuel comme approche de développement pédagogique – d'où son caractère innovant. Au Québec, il n'existe pas de référentiel commun, au cégep comme à l'université, sur la continuité des apprentissages relatifs à la production et à la réception des textes (oraux ou écrits). Cette recherche

permettra de formuler et de recommander des compétences en littérature dans l'enseignement supérieur. Une meilleure connaissance des mécanismes de changement et des possibles réseaux de croissance professionnelle qu'un tel dispositif de formation pourrait engendrer permettra de mettre en évidence les compétences qui seront les plus ou les moins développées. De ce fait, des modalités de soutien pourront être formulées.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Beudet, C. et Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle? *Scripta*, 16(30), 169–193.
- Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 127-152). Presses universitaires de Namur.
- Blaser, C., Libersan, L., Boudreau, J.-P. et Lampron, R. (2016). Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français* (vol. 7, p. 302-323). Presses universitaires de Namur.
- Blaser, C. et Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Presses universitaires de Namur.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2017). Théories linguistiques et psychologie du développement. F. de Saussure et V. Vološinov en appui aux thèses interactionnistes. *Cahiers de l'ILSL*, 52, 5-25.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Didactica, c.é.f. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Chbat, J. et Groleau, J.-D. (2000). *Construction de la difficulté langagière* [Rapport de recherche]. Collège Jean-de-Brébeuf. <https://cdc.qc.ca/parea/727321-chbat-difficulte-langagiere-jean-de-brebeuf-PAREA-2000.pdf>
- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Crahay, M. (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies universitaires* (p. 63-78). Presses universitaires de Namur.

- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies universitaires* (p. 19-36). Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *forumlecture.ch*, 3. https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf
- Desmeules, L. et Bousquet, G. (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines* [rapport de recherche]. Cégep de Sherbrooke. <https://cdc.qc.ca/parea/788794-desmeules-bousquet-rapport-ecrit-sciences-humaines-sherbrooke-PAREA-2015.pdf>
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (vol. 4). De Boeck.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. Dans F. Boch et C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 25-52). ELLUG.
- Kingsbury, F. et Tremblay, J.-Y. (2008). *Pistes pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial. Guide d'appropriation des résultats*. Cégep de Sainte-Foy.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3201>
- Lampron, R. (2014). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire : l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/150/Lampron_Roselyne_MA_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Libersan, L., Claing, R. et Foucambert, D. (2010). *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Rapport 2009-2010*. Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). https://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112. <https://doi.org/10.20360/G2X60X>
- Miles, M. B., Huberman, M. et Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis* (4^e éd.). Sage Publications.
- Moffet, J.-D. et Demalsy, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive*. Cégep de Rimouski. https://www.cegep-rimouski.qc.ca/sites/default/files/les_competchances_et_la_maitrise_du_francais_au_collegial_etude_descriptive.pdf

- Ngoya, J. (2016). *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/15838/Ngoya_Jus tin_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/15838/Ngoya_Jus_tin_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Nonnon, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères*, 45, 7-37. <https://doi.org/10.4000/reperes.132>
- Novak, J. D. et Cañas, A. J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them* [Technical Report IHMC CmapTools]. Florida Institute for Human and Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.bck-11-01-06.htm>
- Ouellet, M. (2016). *Qualité de la langue écrite au collégial*. Cégep de Drummondville. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35124/ouellet-qualite-langue-ecrite-collegial-drummondville-article-PAREA-2016.pdf?sequence=2>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121-122, 81-92.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C., Glorieux, C. et Toungouz, K. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 61-92). Presses universitaires de Namur.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 37-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Volochinov, V. N. (1930/1981). La structure de l'énoncé. Dans T. Todorov (dir.), *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique* (p. 287-316). Seuil.

Usages de la théorie par des futurs enseignants dans des textes réflexifs et académiques

KRISTINE BALSLEV

Université de Genève, Suisse

SANDRA PELLANDA DIECI

Université de Genève, Suisse

Introduction

Les écrits réflexifs et académiques visant l'intégration de la « théorie » et de la « pratique » font partie des genres fréquemment travaillés dans les formations à l'enseignement. Afin d'assurer une cohérence entre les différents éléments de la formation, ils consistent à revenir sur des préoccupations professionnelles et à les analyser à la lumière de théories vues en formation. À cette fin, des consignes telles que « revenir sur son expérience en mobilisant des ressources théoriques », « analyser le problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action tout en se référant aux travaux existant dans ce domaine », « répondre à une question didactique ou pédagogique en lien direct avec sa pratique en articulant savoirs issus de l'expérience professionnelle et savoirs théoriques de référence »¹ sont formulées. À long terme, cet exercice participe à l'adoption d'une posture réflexive, en soutenant la capacité d'effectuer un retour sur ses propres pratiques à la lumière des savoirs issus de la recherche. Idéalement, ces travaux contribueraient à former des enseignants capables de problématiser les situations difficiles rencontrées, de mener des enquêtes lorsqu'ils se trouvent confrontés à un problème, de lire régulièrement des recherches publiées en vue de disposer d'un bagage de savoirs actualisés, ou d'utiliser des outils promus par la formation comme l'autoévaluation, l'analyse réflexive, ou encore le journal réflexif.

1. Consignes de Travaux d'Intégration et de Fin d'études, de mémoires professionnels de l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de Genève ou d'autres instituts.

Ce genre de texte constitue davantage un instrument au service du développement professionnel qu'un moyen de communication à maîtriser; l'accent est d'ailleurs souvent mis sur le processus et non sur le produit. Du point de vue du champ des littéracies universitaires (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Reuter, 2012), ce genre nous paraît intéressant à étudier dans la mesure où il offre une liberté d'expression aux étudiants et qu'il autorise des stratégies d'écriture créatives, donnant ainsi accès à des produits moins canoniques par rapport à d'autres types de textes universitaires.

Depuis les années 2000, les mémoires professionnels et les portfolios font l'objet de nombreuses recherches (voir la note de synthèse de Crinon et Guigue, 2006). La plus-value de cette contribution est d'appréhender l'analyse sous un angle spécifique, soit l'usage et la fonction de la théorie, en cherchant à cerner les conditions permettant à celle-ci de devenir un outil pour penser et agir. Nous nous focaliserons sur un genre de texte sollicitant fortement l'expérience professionnelle, nommé « Dossier de développement professionnel » (Balslev *et al.*, 2015; Vanhulle *et al.*, 2016).

Nous commencerons par qualifier le genre réflexif et décrire les principales fonctions qu'on lui attribue. Ensuite, nous nous arrêterons plus particulièrement sur les fonctions attribuées à la « théorie » dans ces écrits. Les traces de la présence de l'auteur dans le texte constituant, pour nous, une entrée pour saisir l'usage que ce dernier fait de la théorie; par conséquent, une partie de cette contribution aborde des questions énonciatives. Dans une perspective de littéracie universitaire (Reuter, 2012), les principaux obstacles et résistances face à l'écriture de textes réflexifs seront décrits. Puis les questions, les démarches méthodologiques empruntées et nos résultats seront présentés.

1. Définitions, caractéristiques et formes du genre réflexif

Comme toute production textuelle, les écrits réflexifs font partie d'un genre dont le destinataire est souvent autant l'auteur lui-même que le formateur. Ce genre relativement ouvert (Vanhulle, 2016), peu codé (Crinon, 2002), et peu enseigné (Messier et Lafontaine, 2016) prend des formes multiples, dont les plus connues sont les portfolios et les mémoires professionnels. Malgré la diversité de ces formes, Ricard-Fersing *et al.* (2002) montrent qu'elles ont en commun d'amener celui qui écrit à produire une même série d'opérations : identifier ses sources, écrire à la première personne, faire entrer dans l'horizon de ses pratiques l'Autre, se référer à des normes, poser des problèmes professionnels. Ce

genre – notamment le portfolio – est souvent mis en place afin d’instaurer une forme d’évaluation continue, moins ponctuelle et plus représentative du travail fourni par l’étudiant (Crinon et Guigue, 2006); en cela, cette forme d’évaluation tient tout autant compte du processus que du produit final délivré par ce dernier.

2. Fonctions du genre réflexif

Une série de fonctions est attribuée au genre réflexif, d’où sa présence importante dans les formations professionnelles. Sa fonction principale repose sur un principe vygotkien, selon lequel le langage écrit est considéré comme un puissant instrument de développement cognitif (Crinon et Guigue, 2006). Ainsi, il est question d’« organiser l’expérience professionnelle par le discours » (Crinon et Guigue, 2002) ou de « sémiotiser l’expérience » (Vanhulle, 2016).

Selon Crinon et Guigue (2006) et Vanhulle (2016), l’une des visées du genre réflexif est de *s’approprier et mobiliser des savoirs de référence* pour, *in fine*, construire des savoirs professionnels. Crinon et Guigue (2006) résumant cette visée en affirmant que « l’écriture est [...] considérée comme un moyen de passer de savoirs formels, ‘inertes’, acquis dans les livres, aux savoirs pratiques et informels du professionnel expert; c’est un moyen pour mobiliser les savoirs acquis par la lecture dans la résolution de problèmes de la vie réelle (Scardamalia et Bereiter, 1991). » (p. 119). D’après Vanhulle (2016), l’écriture réflexive permet de mobiliser des capacités d’analyse, de conceptualisation et de mise en texte pour dégager des savoirs professionnels. En outre, l’écriture réflexive permet de *donner du sens à ses expériences*, en offrant une « intelligibilité de l’action » (Crinon et Guigue, 2006).

Le genre réflexif n’aurait pas seulement des effets sur le développement du sujet scripteur mais viserait également à *susciter des régulations* (Buisse, 2018; Vanhulle, 2016) de l’agir professionnel de ce dernier. Ces régulations seraient déclenchées par l’analyse approfondie de l’expérience.

Dans les formations à l’enseignement, les tâches d’écriture ont pour vocation d’*articuler théorie et pratique*, c’est-à-dire de créer un lien entre la formation dite théorique et les stages pratiques dans les écoles. Comme le résumait Ricard-Fersing *et al.* (2002), les écrits de formation visent à « promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lectures) à la pratique (sous forme d’expérience personnelle dans la classe » (p. 122). Cette démarche

réflexive engendrée par l'écriture constitue, selon Vanhulle (2016), « la clé de voûte entre, d'une part, un réel vécu subjectivement qu'un langage reconfigure, et, d'autre part, l'intégration de ressources théoriques et scientifiques dans un discours académiquement pertinent » (p. 1).

Mentionnons encore une dernière vertu de l'écriture réflexive : celle d'amener le sujet à *prendre du temps pour réfléchir* et « [...] de faire surgir et de mettre en forme des représentations et, ainsi, de donner une existence matérielle à ces pensées » (Crinon et Guigue, 2006, p. 124).

Nous l'avons dit : l'écriture réflexive dont il est question est aussi académique et vise l'intégration de « savoirs théoriques ». Aux yeux des étudiants (et de leurs formateurs), la théorie se présente sous forme de lectures qui constituent un « passage obligé » (Guigue et Crinon, 2001). Dans les écrits de recherche, les lectures permettent de faire un état des lieux et de construire un cadre théorique, alors que, dans les textes réflexifs, elles servent à penser sa pratique dans une perspective réflexive ou dans une perspective d'élaboration didactique (Guigue et Crinon, 2001).

Selon Delarue-Breton et Crinon (2015), les savoirs issus de la recherche structurent la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage. De son côté, Clerc (2019) considère, en reprenant l'expression de Brossard (2002), que les savoirs académiques proposés en formation constituent des « offres de significations » et jouent ainsi le rôle de grilles d'intelligibilité des phénomènes de la pratique.

La théorie n'a pas seulement comme vertu d'offrir des savoirs sur un phénomène éducatif, elle permet aussi d'adopter une perspective spécifique sur une situation ou un problème. L'intérêt de mobiliser des éléments théoriques pour analyser une situation est « d'apprendre à parler en 'je' comme si 'je' était un autre, un 'je' qui pense avec d'autres, un 'je-épistémique' » (Clerc, 2019).

Nonnon (2002) propose une autre fonction de la théorie : celle de dégager dans le problème personnel ce qui relève d'un problème objectif et général, ce qui a comme effet, non négligeable, d'échapper à la culpabilisation.

Dans les textes analysés, nous chercherons des indices d'utilisation de la théorie. Nous avons pour cela choisi de partir des concepts, des références, des citations et des courants théoriques explicitement mentionnés.

3. Genre réflexif : un système énonciatif complexe

Le genre réflexif implique une écriture à la première personne, puisque le scripteur décrit, analyse, interprète ses propres expériences (un auteur qualifié de Je-déictique par Boch, 2013). Il devient le sujet observé de son propre texte. En même temps, il doit endosser le rôle d'observateur et d'analyste, dans un texte qui se veut académique et dans lequel on prône l'effacement énonciatif, ou du moins une posture de « Je-épistémique » (Boch, 2013). Ainsi, l'écrit réflexif place l'auteur en tension entre plusieurs positionnements : observé vs observateur, impliqué vs désimpliqué (Crinon et Guigue, 2006). Ce positionnement se complique lorsque l'auteur doit intégrer des éléments théoriques. En effet, il est souvent en train de s'approprier des idées qu'on lui demande de mobiliser et, comme le souligne Vanhulle (2002), « [é]crire des idées auxquelles on tient pour les triturer, n'est-ce pas risquer de les voir s'effiloche à peine construites? » (p. 242).

4. Obstacles et résistances suscités par le genre réflexif

Écrire des textes réflexifs, c'est entrer dans un processus dont le potentiel de développement professionnel est important. En effet, cette écriture participerait à l'appropriation de savoirs de référence, à la construction de sens à partir d'expériences professionnelles, à l'articulation théorie-pratique, à la régulation de l'agir, à l'instauration d'une forme de lenteur, d'un arrêt espace-temps dans la formation. Nonobstant, plusieurs obstacles et résistances peuvent laisser ce potentiel à l'état de promesse.

Le premier obstacle réside dans la méconnaissance du genre réflexif par les étudiants (Messier et Lafontaine, 2016), ce qui les incite à chercher un modèle dans des genres existants (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), par exemple en se référant à un genre académique classique et à restituer des savoirs de manière désimpliquée, ou – à l'autre extrême – en se référant au journal intime, à se centrer sur soi-même et ses affects. La méconnaissance du genre peut aussi avoir un effet contre-productif, notamment lorsque les étudiants utilisent une « langue de bois » pour donner une apparence de scientificité (Crinon et Guigue, 2006).

L'injonction à mobiliser des ressources théoriques peut, elle aussi, avoir des effets contre-productifs. De nombreux étudiants attendent de la théorie qu'elle apporte des solutions à des problèmes pratiques (Ricard-Fersing *et al.*, 2002) et tendent à attribuer aux théories un rôle prescriptif en évitant de s'inspirer de certaines théories jugées trop éloignées – selon eux – de la pratique professionnelle. Ainsi une part des textes réflexifs

restent descriptifs et techniques (Orland-Barak, 2005). Par ailleurs, les étudiants transforment parfois des théories en prescriptions, au risque de les détourner. Ce phénomène a été relevé par Ricard-Fersing *et al.* (2002) dans une analyse de mémoires montrant que les parties théoriques comportent de nombreuses tournures prescriptives. De son côté, Delcambre (2004) relate le cas d'étudiants qui transforment un texte épistémologique en un texte prescriptif.

Produire un écrit réflexif exige de parler de soi tout en insérant des discours d'autrui, d'être à la fois objectif et subjectif. L'étudiant doit donc adopter une posture singulière : celle d'un rapporteur de références scientifiques et – dans ce même contexte d'énonciation – celle d'un professionnel qui doit exprimer un point de vue sur une situation de travail dont il est à la fois témoin et acteur (Vanhulle, 2016). Il se trouve ainsi en tension entre une situation énonciative interne à l'université et la mise en scène d'une situation vécue (Vanhulle, 2016). Cette posture implique que l'étudiant se situe dans un discours polyphonique (Nonnon, 1998). Cette injonction de faire référence à des discours d'autrui peut entrer en contradiction avec l'injonction d'écrire à la première personne qui est parfois comprise comme une incitation à se référer uniquement à soi (Clerc, 2019).

Un autre obstacle peut également expliquer une mauvaise compréhension de l'écriture réflexive : le malentendu entre formateurs et étudiants. En effet, les étudiants considèrent souvent « que les exigences en matière d'écriture n'ont d'autre but que de démontrer leurs acquis aux formateurs » (Clerc, 2014). Par conséquent, l'outil perd son pouvoir transformateur pour ne devenir qu'une preuve pour l'étudiant visant à montrer qu'il a progressé. L'écriture ne sert plus à réfléchir mais à montrer sa prise en compte des prescriptions (Clerc, 2019).

Le statut de l'écriture réflexive peut également susciter des résistances : les activités professionnelles des enseignants ne contiennent qu'une faible part d'écriture (Clerc, 2019; Crinon et Guigue, 2006) et, lorsque l'écriture est sollicitée dans l'exercice du métier, elle est rarement réflexive, ce qui donne aux étudiants l'impression que cette forme d'écriture est un exercice superficiel réservé à la formation.

En somme, si l'écriture réflexive comporte un potentiel important en regard du développement professionnel, elle soulève aussi des résistances et comporte des obstacles. Considérant ces deux éléments, la question motivant nos analyses peut être formulée comme suit : À quelles conditions la théorie devient-elle un outil pour penser? Et nos questions de recherche sont :

- Quels concepts sont utilisés dans les DDP?
- Quelles sont les références présentes dans les DDP étudiés?

- Comment les étudiants utilisent-ils les sources théoriques?
- Quels positionnements observe-t-on dans leurs textes?

5. Contexte de formation

Les personnes qui choisissent l'unité de formation annuelle « Dossier de développement professionnel » sont étudiants à l'Université de Genève et se forment pour devenir enseignants au secondaire I et II. Ils ont déjà tous obtenu un master (voire un doctorat) dans leur(s) discipline(s) de formation à l'enseignement au sein de différentes facultés (Lettres, Sciences, etc.). Lors de cette formation, ils sont insérés à mi-temps dans des établissements scolaires du secondaire I et II avec des enseignements annuels en responsabilité mais aussi pour y effectuer des stages en accompagnement.

L'écriture du DDP questionne le développement d'une nouvelle identité professionnelle propre à chaque étudiant (Balslev *et al.*, 2019). Ce dossier est conçu comme le résultat d'une démarche personnelle, réflexive et critique, portant sur certains éléments du développement professionnel, où l'étudiant présente des situations qu'il juge pertinentes. En premier lieu, il recueille des traces significatives pour lui, étant entendu que ces traces reflètent des situations qu'il a vécues. Les étudiants sont libres dans le choix et la gestion de leurs traces, mais ces dernières doivent relater une expérience, une préoccupation cruciale, qui reflète leur parcours de formation. Dans un second temps, l'étudiant analyse ces situations selon quatre axes de réflexivité : la gestion de son enseignement et des apprentissages, la gestion de la classe, la construction de son identité professionnelle, le rapport aux autres acteurs du système scolaire et son insertion dans le collectif.

Le dossier de développement professionnel est d'abord élaboré dans l'espace de formation sur la base des interactions entre pairs. Puis, en intersession, les étudiants rédigent des micro-récits. Enfin, tant en collectif qu'en individuel, des évaluations formatives sous formes de réécritures des textes stimulent la réflexion et renforcent la distanciation. Les réécritures amènent peu à peu l'étudiant à s'éloigner d'une restitution descriptive de sa situation pour se situer dans l'analyse; cela l'incite à se questionner et à approfondir des thématiques spécifiques liées au choix de ses situations. En collectif, les quatre axes permettent à l'étudiant d'envisager sa situation questionnante sous d'autres angles grâce à l'aide des pairs et à prendre en compte des aspects qu'il n'avait peut-être pas considérés dans un premier temps. Dans cette perspective, les discours des étudiants suscitent un travail langagier tant oral qu'écrit au cours duquel s'exerce la réflexivité tant du formé que des pairs.

Dans un troisième temps, l'étudiant s'appuie sur l'analyse de ses différents micro-récits pour constituer un dossier final de développement professionnel rédigé en JE, dans lequel il choisit l'ordre de succession de ses micro-récits pour *in fine* mettre en évidence les savoirs professionnels construits ou encore en voie de construction. Ainsi, chaque étudiant trace le profil de son identité professionnelle à la fin de son parcours de formation en répondant à la question : Qu'est-ce que ce dossier et les différentes situations qui m'ont questionné disent de moi en tant qu'enseignant?

6. Corpus

Nous avons choisi 10 dossiers de développement professionnel rédigés en 2009-2010 et 2015-2016. Le choix de ces années tient à des questions éthiques, ces deux volées ayant donné leur autorisation pour l'analyse de leurs textes. Ensuite, nous avons sélectionné de manière aléatoire 10 DDP. Le tableau ci-après indique les provenances disciplinaires des étudiants, la taille des DDP (en nombre de caractères) et le genre des auteurs.

Tableau 1 : caractéristiques des DDP et de leurs auteurs

Prénoms fictifs	Genre	Discipline	Nbre de signes	Année
1. Christiane	femme	Histoire	29 000	2009-2010
2. Charlie	homme	Musique	29 000	2009-2010
3. Denis	homme	Biologie	37 000	2009-2010
4. Jacques	homme	Français	26 000	2009-2010
5. Maria	femme	Anglais et espagnol	36 000	2009-2010
6. Maximilien	homme	Géographie , histoire, citoyenneté	41 000	2009-2010
7. Maurice	homme	Biologie	37 000	2015-2016
8. Oscar	homme	Français Histoire	65 000	2015-2016
9. Annie	femme	Français	138 000	2015-2016
10. Virginie	femme	Français	49 000	2015-2016

Les DDP sélectionnés ont été écrits par 6 hommes et 4 femmes. Parmi ces étudiants-auteurs de DDP, 5 enseignent les langues (français, anglais et espagnol), 2 enseignent la biologie, 1 l'histoire, 1 la géographie, l'histoire et la citoyenneté. Mentionnons que les étudiants reçoivent comme

consigne de rendre un dossier d'une quinzaine de pages. Cette consigne relève davantage d'une recommandation que d'une obligation, ce qui explique que la longueur des DDP oscille entre 26 000 signes (env. 13 pages) et 138 000 signes (env. 33 pages). Deux DDP dépassent de façon importante le nombre de pages demandé (Annie et Oscar).

7. Méthodologie

Nous avons procédé selon une démarche à la fois inductive et déductive. En partant de la lecture des 10 DDP, nous avons cherché à identifier différents usages de la théorie. Les recherches publiées sur l'écriture réflexive et ses fonctions ont bien évidemment orienté notre regard et contribué à faire émerger certaines catégories. Nous avons mené une analyse de contenu en identifiant les auteurs cités, les théories mentionnées, les citations reproduites, les concepts utilisés. Afin de mieux cerner les questions liées au positionnement, nous avons mené une analyse de discours d'extraits de DDP dans lesquels nous avons identifié la présence d'éléments théoriques. Le logiciel NVivo a été utilisé en vue de quantifier les références, les concepts et les différents usages de la théorie.

8. Références utilisées dans les dossiers de développement professionnel

Pour cerner l'ampleur et la nature de l'usage des références dans notre corpus, nous avons compté le nombre de références dans les textes et identifié leur nature en les distinguant selon la typologie suivante :

1. articles scientifiques issus des sciences de l'éducation;
2. articles scientifiques issus des sciences contributives;
3. référence à des auteurs « fondateurs » ou « classiques » (Piaget, Vygotski, Bakhtine, Rousseau) des sciences de l'éducation;
4. référence à des auteurs « fondateurs » ou « classiques » des sciences contributives (Van Gennepe, Sartre, Genette, Jakobsen, Chomsky, Woolf, Proust);
5. références scientifico-prescriptives (typiquement, guides, méthodes, ouvrages proposant des pratiques didactiques ou pédagogiques). Celles-ci se réfèrent généralement à des recherches, raison pour laquelle nous les qualifions de « scientifico- » prescriptives (pour la liste complète des références, voir annexe 1).

Le tableau 2 indique le nombre et la nature des références dans chacun des DDP.

Tableau 2: Nombre et nature des références dans les textes

DDP	1. Christiane	2. Charlie	3. Denis	4. Jacques	5. Maximilien	6. Maria	7. Maurice	8. Oscar	9. Annie	10. Virginie
Nombre total de références	8	-	1	2	15	1	6	10	13	11
1. Scientifiques - SdE	4	-	-	-	12	-	2	10	10	8
2. Scientifiques - sciences contributives	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-
3. Fondateurs SdE	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1
4. Fondateurs autres	-	-	1	2	-	-	-	-	3	-
5. Scientífico-prescriptives	1	-	-	-	1	-	4	-	-	2

Le nombre de références se situe entre 0 et 15; il fluctue donc de manière importante. Les références à des articles scientifiques issus des sciences de l'éducation dominent chez les étudiants insérant plus que 2 références, à l'exception de Maurice qui intègre 4 références « científico-prescriptives » sur un total de 6 références. Seuls 2 étudiants intègrent des recherches d'autres disciplines (Maximilien et Maria). Deux étudiants se réfèrent à des auteurs classiques des sciences de l'éducation (Christiane et Virginie). Trois étudiants font référence à des auteurs classiques d'autres disciplines (Denis, Jacques, Annie). De cette analyse, nous constatons que, malgré la demande d'articuler savoirs issus de l'expérience professionnelle et savoirs théoriques de référence, celle-ci ne débouche pas forcément sur l'insertion de textes d'autrui. Notons également que les sciences contributives (notamment les Lettres) constituent des références clés pour plusieurs étudiants et que la majorité des étudiants qui insèrent des textes d'autrui se réfèrent à des articles scientifiques issus des sciences de l'éducation.

9. Concepts utilisés dans les textes

Un autre indicateur de l'usage de la théorie est l'utilisation de concepts. Nous partons du principe que les étudiants qui font référence à des concepts ont intégré des éléments théoriques et considèrent ces concepts comme des outils. Il reste évidemment délicat d'identifier un concept étant donné la quantité de mots et d'expressions pouvant être utilisés tant de manière commune (ou quotidienne) que de manière conceptuelle, par

exemple des termes comme « réguler », « motivation », ou encore « représentation ». Néanmoins, nous avons considéré comme concepts :

- 1) les concepts clés en sciences de l'éducation, tels que « zone proximale de développement », « triangle didactique », « transposition didactique »;
- 2) un mot (ou une expression) que l'auteur a signalé avec des guillemets ou avec l'utilisation de l'écriture en italique;
- 3) un mot (ou une expression) suivi d'une référence explicite à un auteur.

La première ligne du tableau 3 indique le nombre de concepts repérés dans les DDP et la deuxième la « couverture » (fonctionnalité de NVivo, indiquant le pourcentage d'une catégorie par rapport à l'ensemble des mots d'un texte).

Tableau 3 : concepts présents dans les DDP

DDP	1. Chri stian e	2. Charli e	3. Deni s	4. Jacq ues	5. Maxi milie n	6. Ma ria	7. Mauri ce	8. Osc ar	9. Annie	10. Virginie
Concepts (N)	16	7	2	2	44	12	6	13	48	21
Concepts (coverage NVivo)	1,9 %	0,85 %	0,10 %	0,09 %	2,53 %	1,7 %	0,69 %	0,7 %	1,31 %	1,4 %

Nous constatons que l'usage de concepts varie de manière importante d'un DDP à l'autre : Jacques et Denis utilisent seulement 2 concepts, alors que Maximilien et Annie en utilisent respectivement 44 et 48. Chez Maximilien, cette utilisation couvre 2,53 % de la totalité de son DDP. Notons que Maximilien et Annie sont aussi les étudiants qui se réfèrent à la plus grande quantité de références et que Denis et Jacques sont parmi ceux qui insèrent très peu de références dans leurs textes.

10. Comment les étudiants utilisent-il des sources théoriques dans des textes qui font référence à des expériences ou préoccupations professionnelles?

Après avoir identifié les références et les concepts dans les textes, nous avons cherché à savoir quels usages les étudiants font des sources théoriques en vue d'estimer quelle est la fonction attribuée à la théorie. Nous avons procédé de manière inductive, tout en nous inspirant des recherches mentionnées dans la partie 2 de ce chapitre « Fonctions du genre réflexif ».

10.1. Restituer un savoir ou une théorie

Certains segments de textes restituent des savoirs ou une théorie sans les mettre directement en lien avec une expérience ou une préoccupation. Il s'agit de segments expositifs, souvent suivis d'une analyse ou d'un commentaire sur une situation vécue. Restituer une théorie vise principalement à « définir un cadre d'analyse de la situation professionnelle analysée » (Delarue-Breton et Crinon, 2015, p. 87). Dans ces segments, l'auteur est parfois présent en tant que je-déictique, c'est-à-dire comme individu qui révèle ses propres apprentissages ou ses impressions (comme dans l'extrait ci-après).

1. Un des exemples les plus intéressants **pour moi** a été la lecture d'une étude menée par Lana Mara Siman : cette étude avait pour but de comprendre comment les élèves construisent le concept de migration et acquièrent la compréhension historique des processus migratoires au Brésil, en articulant les connaissances historiques et les expériences personnelles des enfants (Lana Mara Siman, 2008). (Christiane)

2. Savoir enseigner consiste à maîtriser non seulement sa branche, mais également la didactique de sa branche, mais également gérer des programmes selon les diverses institutions, planifier des cours, s'adapter aux besoins des élèves, diversifier ses leçons, évaluer les élèves, parmi tant d'autres. (Maria)

10.2. Appliquer une théorie

Nous plaçons dans cette catégorie les extraits où les étudiants considèrent la théorie comme une prescription ou une recette (usage relevé par Clerc, 2019; Delcambre, 2004 et Ricard-Fersing *et al.*, 2002). Les références en question peuvent être des références prescriptives (du type guide ou manuel) ou des références scientifiques que les étudiants transforment en prescriptions ou en doxas, phénomène mis en évidence par Crinon et Delarue-Breton (2015). Dans ces cas, c'est la voix du je-déictique qui est mise en avant, la voix du professionnel en action.

Aussi, la première conséquence que **j'en ai tirée** pour mon enseignement est qu'il fallait varier les approches, afin, notamment, de solliciter chez l'élève des formes de rationalité différentes. (Christiane)

Pour **ma part**, je **n'ai encore jamais été en mesure de mettre en place** une véritable différenciation de mon enseignement au sens de Perrenoud; **tout au plus m'arrive-t-il** de prévoir des activités supplémentaires attractives (lecture personnelle « pour le plaisir », etc.) pour les élèves les plus avancés. (Oscar)

10.3. *Théorie pour agir autrement*

Cette catégorie implique que la théorie constitue une mise à disposition de savoirs permettant d'agir autrement. L'étudiant montre qu'un apprentissage a déclenché une prise de conscience ayant un impact sur ses représentations et sur ses pratiques. L'auteur est présent à travers un je-déictique, c'est le professionnel en exercice qui parle.

En effet, depuis qu'on **m'a** donné des cours sur les adolescents, qu'on **m'a** expliqué ce qui peut se passer dans la vie des uns et des autres, **j'ai tendance à me** montrer plus compréhensif, peut-être même plus souple. **Je n'ai pas vraiment modifié mon cadre** d'exigences, mais s'il y a un an ou deux, **je les aurais sortis** du cours sans discuter, actuellement **je me montre** plus patient. (Charlie)

10.4. *Utiliser des concepts pour parler de la pratique*

Cette catégorie intègre tous les segments où les étudiants font référence à des concepts ou à des auteurs, souvent en les reformulant, pour décrire ou restituer une situation ou une préoccupation. Ici, la théorie sert à mettre à disposition des notions ou des concepts pour décrire une situation ou à donner des définitions. C'est le je-déictique qui parle en usant de concepts issus de la littérature théorique (cf. mots en italique ou entre guillemets)

Le pire, à **mes yeux**, c'est lorsque ce déni des élèves et ce mépris de certaines responsabilités sont évoqués comme un passage obligé pour tout enseignant, comme si l'*épreuve de soi* dans son métier devait impérativement mener à la *fatigue de soi*. (Maximilien)

C'est également ce souci de prise en compte de la zone proximale de développement et des pré-conceptions des apprenants, dans la transposition didactique, que **j'ai tenté** de développer. (Maximilien)

10.5. *Comprendre et interpréter des situations professionnelles*

Cette catégorie fait référence à tous les segments où les étudiants tentent de structurer leur compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage en faisant référence à la théorie (Clerc, 2019; Delarue-Breton et Crinon, 2015). Les ressources théoriques sont vues comme pouvant constituer des offres de significations (Brossard, 2002) à leurs situations professionnelles problématiques, permettant ainsi d'élucider ou de dégager du sens (Delcambre, 2004). Les étudiants utilisent un vocabulaire conceptuel pour prendre conscience de leur situation en étant dans une posture analytique. L'auteur du texte se met en scène en tant qu'analyste de la situation.

Il faut bien reconnaître que ce rééquilibrage s'est fait dans l'urgence et que **je n'ai pas pris le temps de formuler** ces « savoirs pratiques » (pour gérer des classes d'adolescents et pour adapter mes méthodes pédagogiques) dans des énoncés clairs et construits, sous forme de « savoirs professionnels ». (Christiane)

10.6. Passer d'un problème subjectif à l'objectivation d'un problème

La situation professionnelle problématique est d'abord présentée d'un point de vue subjectif en l'évoquant avec sentiments et émotions. Les ressources théoriques servent ensuite à objectiver la situation professionnelle et s'en distancier. L'auteur du texte est d'abord un je-déictique qui se transforme peu à peu en je-épistémique en objectivant le problème.

Infatigablement, **je me suis demandé** comment **j'allais** parvenir à enseigner quand l'acte et la possibilité même d'enseigner dans l'avenir étaient compromis par l'aléatoire des décisions politiques du présent.

→ problème objectivé : « C'est la fameuse distance avec l'affect qui préserve l'enseignant et lui permet d'adapter son comportement face aux situations difficiles. Car comme le disent Gelin et Rayou... (Annie)

10.7. Discuter (avec) la théorie

Dans ce cas, la théorie fait l'objet d'une discussion en vue notamment de se constituer un point de vue ou de contester le point de vue d'un auteur.

Pour résumer ma position sur ce sujet, **je ferai mienne** cette proposition de Bernard Charlot : « il y a bien des façons de s'appropriier le monde, car il y a bien des choses à apprendre » (Charlot, 1997, p. 67). Ce que je retiens de cet extrait, c'est que l'enseignant peut se représenter son identité professionnelle (et ses méthodes pédagogiques) diversement. (Charlie)

Aussi, lorsque **j'arrive** à instaurer une dynamique de classe positive, **je parviens** dans ces cas à relier les problèmes relationnels et mon but d'enseignement. Dès lors, et contrairement à ce que propose Cattonar, **je pense que** le « choc de la réalité » (les classes difficiles) n'a pas besoin de conduire les enseignants à faire un « deuil intellectuel », celui « de travailler de manière enrichissante sur la matière » (Cattonar, 2006, p. 208). (Christiane)

En compilant les différentes informations tirées des DDP, nous les avons reprises en vue de répondre à notre question, à savoir « À quelles conditions la théorie devient-elle un outil pour penser? ». Nous avons donc analysé chacun des DDP dans cette perspective.

11. Constats et interprétation des résultats

Le tableau 4 (voir annexes) synthétise les dix DDP en reprenant les références, les concepts et les usages trouvés dans chacun d'entre eux. L'ordre de présentation va des DDP les plus théoriques et conceptuels aux moins théoriques et conceptuels. Dans quatre DDP, la théorie est clairement un outil pour penser. En effet, dans le DDP d'Annie, la maîtrise des ressources théoriques domine non seulement dans le fait que la théorie aide à comprendre les situations professionnelles auxquelles l'étudiante est confrontée, mais la présence de nombreux concepts (48), de références théoriques et de citations (13 occurrences) montre aussi que l'étudiante s'appuie précisément sur ses références théoriques pour dépasser et comprendre les problèmes rencontrés. Son parcours académique antérieur à sa formation à l'enseignement (faculté des Lettres) atteste de ses capacités à maîtriser la langue et à comprendre les concepts utilisés. Par conséquent, son écriture est littéraire, avec un registre de langue soutenu, bien maîtrisé et son DDP est littéralement romancé. Cette étudiante déclare d'ailleurs être accompagnée par les auteurs dans sa réflexion comme l'indique cette citation : « ils [auteurs] ont été comme de petites lumières guidant ma manière de me percevoir, de voir ma réalité et faire la part avec mes pensées, mon autocritique ».

Dans 2 autres DDP (Virginie et Christiane), la théorie est également largement convoquée (11 références et recours à 21 concepts pour Virginie et 8 références et 16 concepts pour Christiane) pour interpréter et comprendre les situations professionnelles présentées et parler de sa pratique. À titre d'exemple, Virginie utilise des concepts clés enseignés dans la formation, en cherchant à montrer que la théorie doit pouvoir être « appliquée sur le terrain », tout en y recourant parfois de manière très large : « les éléments théoriques m'ont permis de construire des savoirs clés », écrit-elle, comme si le fait d'utiliser les ressources théoriques était un processus naturel, probablement lié à sa formation antérieure en Lettres.

Quant à l'étudiant Oscar, la théorie revêt chez lui plusieurs formes; elle se manifeste autant comme une solution-recette à certaines problématiques que comme une façon de donner du sens à sa pratique en y faisant référence : « Comme on le verra dans l'analyse des situations qui constitue l'essentiel de ce travail, il est parfois difficile d'apporter une réponse adéquate "dans le feu de l'action" ; un temps de recul, de réflexion critique, de confrontation aux expériences de collègues ou à des connaissances théoriques et de réélaboration est nécessaire pour que l'expérience puisse être convertie en une forme de connaissance, voire de sagesse ». Oscar est à l'aise dans la compréhension de la théorie et dans

l'usage des concepts (10 références théoriques et 13 concepts mentionnés); il montre au travers de son DDP une large utilisation des catégories répertoriées pour notre recherche. Il structure son DDP en commençant par une description des situations posant problème pour procéder ensuite à une analyse en démontrant par là-même ses capacités à restituer des savoirs, à reformuler des propos à l'aide d'un vocabulaire conceptuel en faisant référence à des auteurs et à utiliser la théorie comme grille d'intelligibilité de ses situations présentées. Il se met en scène comme un enseignant qui « tire des leçons » des textes lus et de ses expériences.

Sous une autre forme, nous rencontrons 2 DDP dans lesquels les étudiants se réfèrent à la théorie en recourant à des concepts pour parler de leur pratique. Par exemple, Maximilien cite 15 références et 44 concepts. Mais sa restitution théorique se fait de manière vague : il évoque « tout cet apport théorique », et même si cet étudiant écrit que la théorie l'aide à percevoir et à mieux observer ses situations professionnelles, ses références restent peu explicites ou alors il se réfère à sa formation académique initiale (faculté des Lettres) et à des concepts linguistiques. Selon Maximilien, la formation (plus que la théorie) aide à interpréter et à prendre conscience de son parcours; il s'agit donc plus d'un discours *sur* que d'une véritable appropriation théorique qui permettrait de repenser sa pratique, et ce malgré le nombre de concepts cités. Dans un ordre d'idée similaire, Maria – dont le texte comporte 12 concepts et 1 référence théorique – débute son texte en analysant une image à l'aide d'outils issus de l'analyse sémantique du discours avec une forte présence de concepts explicitement cités et de définitions (italique, guillemets, notes de bas de page). Pour elle, la théorie est vue comme un outil dans la mesure où elle l'a amenée à revoir sa façon d'évaluer. Elle fait abondamment référence à sa formation antérieure et actuelle en commentant son évolution à l'aide de concepts, en faisant référence à des auteurs, à un nombre de cours importants et en s'efforçant de mener un véritable travail d'intégration de ce qu'elle a vu et appris en formation; en cela elle rejoint la demande faite aux étudiants. Elle se situe dans un rapport à la théorie où celle-ci est considérée comme un outil pour penser de façon très académique et... peu réflexive. Ce constat questionne les dispositifs de formation. Peut-on estimer que le dispositif a véritablement dans ce cas atteint les objectifs visés si les étudiants qui suivent correctement les consignes ne manifestent au final pas une posture réflexive? Qu'y aurait-il à modifier dans les consignes et dans l'accompagnement pour soutenir un processus réflexif? Peut-on considérer que donner à voir un texte académique mais peu réflexif est déjà un premier pas dans le chemin de l'intégration entre théorie et pratique?

Qu'en est-il maintenant des quatre autres DDP? Pour Maurice, la théorie est utilisée de façon prescriptive plutôt que comme un outil pour penser qui favoriserait une prise de conscience. Avec 6 références théoriques et 6 concepts cités, le savoir utilisé fait référence à la formation dispensée et aux différents cours qu'il a suivis tant transversaux (comme « enseigner à des adolescents ») que didactiques (concepts vus dans des cours de didactique de la biologie). Pour lui, le savoir sert à interpréter ou à identifier un problème en appliquant les consignes formulées pour la rédaction du DDP, par conséquent en analysant ses difficultés à l'aide des axes de réflexivité présentés. Maurice utilise plutôt les concepts pour décrire sa pratique et rechercher des solutions à ses problèmes. La fin de son DDP devient plus personnelle (autoréférencée), plus focalisée sur ses valeurs mais sans faire référence à la formation ou à la théorie, tout en mentionnant quand même qu'il a « pu assimiler des outils... ».

Quant aux DDP de Charlie et de Jacques qui comportent peu de références théoriques et à des concepts, nous y constatons la présence d'un discours peu précis, essentiellement centré sur leur propre parcours. À titre d'exemple, Charlie mène une réflexion tournée vers soi, sans référence au discours d'autrui. Le réel vécu subjectivement est reconfiguré par le langage, on peut donc considérer qu'il s'agit d'un premier pas en direction de la « clé de voûte » (selon la métaphore proposée par Vanhulle, 2016); le pas suivant serait l'intégration de ressources théoriques.

Si Jacques se réfère bien à Genette ou encore à Sartre, il s'agit plus d'un discours sur les ouvrages théoriques. Il utilise bien 2 concepts – « profit cognitif » et « autoréflexif » – mais ceux-ci ne sont pas définis.

Le texte de Denis contient une seule référence à Van Genep (1987) sur les rites de passage, ses références ne sont pas académiques mais ont plutôt trait à ses expériences personnelles. C'est un je-déictique qui parle en lien avec son vécu, son DDP étant plus une autobiographie ou un journal intime sans véritable analyse théorique.

Conclusion et discussion

Quand la théorie incarne un outil pour penser

Dans 6 DDP sur 10, la théorie incarne bien le rôle d'un outil pour repenser sa pratique et dépasser les situations problématiques rencontrées sur le terrain. En effet, elle endosse une ou des fonctions décrites plus haut, à savoir structurer la compréhension des situations d'enseignement-apprentissage (Delarue-Breton et Crinon, 2015) ou constituer des « offres de signification » (Brossard, 2002) afin de donner du sens à ses

expériences. Cela montre que l'écriture, telle qu'elle est utilisée dans ces DDP, peut être vue comme un instrument de développement cognitif (Crinon et Guigue, 2006), une façon de « sémiotiser » les situations professionnelles rencontrées.

Poids des parcours antérieurs

Pourtant un constat s'impose : l'usage de la théorie dans ces six DDP semble fortement lié au parcours antérieur des étudiants-futurs enseignants. En effet, nous remarquons un lien étroit entre le parcours académique en faculté des Lettres (français, anglais, histoire, etc.) de ces étudiants et la compréhension de la demande : ainsi la façon de nourrir leur réflexion leur permet *in fine* de restructurer les situations d'enseignement-apprentissage auxquelles ils sont confrontés et de réguler leur pratique. Le constat porte sur la compréhension des consignes données dans ce dispositif. Il semble que le parcours antérieur des étudiants en faculté des Lettres leur permette d'une part d'intégrer plus facilement les consignes données et, d'autre part, favorise le rapport à l'écriture et à l'intégration des discours d'autrui ; comme si, d'une certaine manière, leur parcours antérieur prédisposait déjà ces étudiants à intégrer discours d'autrui, réflexion et analyse critique des auteurs.

Rares changements de perspectives

Par contre, nous constatons également que la théorie (à quelques exceptions près, notamment dans le cas d'Annie) est peu utilisée pour changer de perspective ou pour passer d'un problème subjectif à l'objectivation d'un problème. En ce sens, il s'agirait de développer davantage, en milieu universitaire, les cursus d'alternance théorie-pratique en lien avec l'écriture réflexive au sens où nous l'avons définie et de formuler des consignes amenant à expliciter le changement de perspective que rend possible la théorie.

Confusion entre théories et prescriptions

Comme mentionné dans les résultats, dans certains DDP, la référence à des textes d'autrui est quasiment absente ou alors elle sert de « recette ». Selon nous, ce constat s'explique dans un cas par un malentendu classique chez les étudiants : la confusion entre théorie et prescriptions ou entre une théorie et un idéal (voir DDP Maurice). Dans d'autres cas, la référence à des textes d'autrui est présente de manière minimale. Serait-ce lié au parcours antérieur des étudiants et à leur formation première qui facilite dans certains cas leur compréhension de la demande et leur permet de faire la différence entre théorie et prescription ? Serait-ce un manque au

niveau de l'appropriation théorique qui expliquerait cela? En effet, il paraît difficile d'utiliser un modèle ou un concept théorique comme outil si on ne se l'est pas approprié. En accord avec Clerc (2019), il y aurait à intégrer de manière plus explicite une phase d'appropriation des savoirs académiques, en effectuant un travail sur les références théoriques qui implique une forme d'écriture réflexive dont le but serait d'articuler étroitement situations professionnelles et savoirs académiques pour *in fine* construire des savoirs professionnels faisant sens pour l'étudiant.

Enseigner les caractéristiques du genre réflexif et académique

Une piste serait d'enseigner de manière plus explicite les caractéristiques de ce genre réflexif peu connu et mal maîtrisé des étudiants, particulièrement en formation à l'enseignement. D'autant plus que ce genre est fortement éloigné des standards d'écriture sollicités dans leur formation antérieure : inexistence d'une écriture en JE, genre particulièrement codé (dissertations, protocoles de recherche). Ce genre réflexif et académique, demandant aux étudiants de revenir sur des préoccupations ou des expériences en lien avec la profession à laquelle ils se forment, se fait heuristique puisqu'il s'agit de rendre compte des savoirs acquis en formation et de la capacité à les utiliser pour penser son propre développement professionnel dans une forme de polyphonie du JE : le JE qui parle de sa pratique, le JE qui s'observe dans sa pratique et le JE qui analyse. Ainsi, il s'agit de former les étudiants à ces différents positionnements entre implication/affects et désimplication/distanciation tout en faisant entendre la voix d'autrui, en adoptant un point de vue différent du sien en lien avec les références académiques. Cette piste de recherche mettrait l'accent sur la mise en scène du JE, et sur une situation énonciative très subjective, mais forcément aussi objective étant donné le cadre universitaire dans lequel elle s'inscrit.

Références

- Balslev, K., Pellanda Dieci, S. et Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance : des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 23, 179-203.
- Balslev, K., Vanhulle, S. et Pellanda Dieci, S. (2015). Indicators of Professional Development in Texts Written by Prospective Teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-27.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.

- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 233-244). La Dispute.
- Buysse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35.
- Clerc, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17-32.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forum lecture*, 1. http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Delarue-Breton, C. et Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le français aujourd'hui*, 188, 79-88.
- Delcambre, I. (2004). Cadre et cadrage discursifs : problèmes d'écriture théorique. *Pratiques*, 121/122, 45-57.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, 3. <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>
- Guigue, M. et Crinon, J. (2001). L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM. *LIDIL*, 24, 71-90.
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapel : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 37(1), 35-57.
- Nonnon, E. (1998). Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants? *Pratiques*, 97/98, 153-170.
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant? *Spirale*, 29, 29-74.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154, 161-176.
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J. et Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances par l'écriture. Entre implication et distance. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 29.

- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, 171/172, 1-19.
- Vanhulle, S., Perreard Vité, A., Balslev, K. et Dobrowolska, D. (2016). Transforming Practice through Reflective Writing: A Discursive Approach. Dans G. Ortoleva, M. Bétrancourt et S. Billet (dir.), *Writing for Professional Development* (p. 32-60). Brill.

Annexe 1 - Références

« Fondateurs » ou « classiques » des SdE

1. Piaget (pas de référence précise mentionnée).
2. Bakhtine (pas de référence précise mentionnée).
3. Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute/SNEDIT.

« Classiques » des sciences contributives

4. Van Gennep (1987) – ethnologie.
5. Sartre – littérature.
6. Genette – littérature.
7. Jakobson – linguistique.
8. Chomsky – linguistique.
9. Woolf.
10. Proust.

Références scientifiques

11. Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
12. Barrère, A. (2006). Sous l'enseignement, le travail! *Idées*, 145, 56-64.
13. Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
14. Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193-212. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef06167/1079042ar.pdf>
15. Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.

16. Deum, M. et Vanhulle, S. (2008). *Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation*. Université de Genève.
17. Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.
18. Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 43-55). De Boeck supérieur.
19. Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant*. Armand Colin.
20. Hadji, C. (1997). Évaluation et éthique. Pour une évaluation « valutive ». *Pédagogie collégiale*, 11(1), p. 14.
21. Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13-24). ESF.
22. Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7, 221-240.
23. Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.rtf
24. Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, 26(3), 543-562.
25. Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. et Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
26. Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Éducation et sociétés*, 23, 41-57. <https://doi.org/10.3917/es.023.0041>
27. Quilling, K. et Thomas, S. (2015). Drawing-to-learn: A Framework for Using Drawing to Promote Model-Based Reasoning in Biology. *Cell Biology Education*, 14(1), 1-16.
28. Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe au collège et au lycée*. ESF.
29. Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? Dans K. Toulbi-Thaâlibi et S. Tawil (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie – Défis d'une société en mutation* (p. 107-124). UNESCO-ONPS.
30. Siman, L. M. (2008). Le récit historique lu en classe : l'intérêt des interactions dialogiques. *Le cartable de Clio*, 8, 161-169.
31. Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.
32. Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
33. Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.

34. Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Dans A. Coloul, M. Crahay et F. De Coninck (dir.), *Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences*. Communauté française de Belgique. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2291&do_check=

Références (scientifico-)prescriptives

35. Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe : sur quelques manières d'enseigner*. Gallimard.
36. De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette Éducation.
37. De Vecchi, G. (1993). Comment faire émerger les conceptions des élèves. *Cahiers pédagogiques*, 312, 50.
38. Galiana, D. (2003). *L'approche expérimentale en biologie : Améliorer sa pratique d'enseignant*. Educagri.
39. Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur.
40. Hugi, J.-P. et Speck, P. (1995). *Géo & Bd, ou comment faire de la géographie à l'aide de bandes dessinées, de dessins de presse et d'affiches*. République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique.
41. Jones, F. H. (1987). *Positive classroom discipline*. McGraw-Hill.
42. Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
43. Marzano, R, Pickering, D. et Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works*. Pearson.
44. Taylor, G. R. (2004). *Practical Application of Classroom Management Theories Into Strategies*. University Press of America.

Références disciplines contributives

44. Bonnewitz, P. (1997). *Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*. Presses universitaires de France.
45. Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.

Tableau 4 - Présentation synthétique des dix DDP	
DDP	Usages dominants et autres commentaires
5. Maximilien Réf : 15 Concepts : 44 2,53 %	- Utilise des concepts pour parler de la pratique - Restituer théorie (souvent de manière large [<i>« Tout cet apport théorique »</i>]) - Peu de références explicites à la théorie, mais l'idée que la théorie aide à percevoir, à observer - Utilisation de concepts linguistiques - Référence à d'autres formations - Formation (davantage que théorie) qui aide à interpréter et prendre conscience de son parcours
9. Annie Réf : 13 Concepts : 48 (1,31 %)	- Théorie : pour comprendre des situations professionnelles - Restituer théorie - Réflexive et académique – maîtrise de la langue et des savoirs - Nombreux concepts, références et citations - Écriture littéraire - Idée d'être « accompagnée par des auteurs » puis « mais ils [auteurs] ont été comme de petites lumières guidant ma manière de me percevoir, de voir ma réalité et faire la part avec mes pensées, mon autocritique. » - Rapport à l'écrit et au savoir confortable, maîtrisé - Registre soutenu - À un moment : référence floue à la théorie --> « Je sais donc que je dois le mettre en place, compte tenu de la littérature théorique lue, mais je vois a contrario que je me retrouve trop souvent dans l'incapacité de le mettre en pratique. » Dévoilant une image de la théorie comme recette
10. Virginie Réf : 11 Concepts : 21 (1,4 %)	- Théorie pour interpréter - Utilisation de concepts clés (essentiellement ceux mis à disposition dans le séminaire) - Mentionne la théorie de manière large : « les éléments théoriques m'ont permis de construire des savoirs clés » - Exprime l'idée que la théorie doit pouvoir être « appliquée sur le terrain »

6. Maria Réf : 1 Concepts : 12 (1,7 %)	- <i>Débute son texte en analysant une image à l'aide d'outils issus de l'analyse de discours (ou analyse sémantique?)</i> - <i>Forte présence de concepts (de manière explicite : italique, guillemets, notes de bas de page), de citations et de définitions</i> - <i>Référence à sa formation en cours et sa formation antérieure</i> - <i>Théorie comme outil dans la mesure où celle-ci l'a amenée à revoir sa façon d'évaluer</i> - <i>Commente son évolution en utilisant des concepts et en faisant référence à des auteurs</i> - <i>Fait référence à un grand nombre de cours, en tentant un véritable travail d'intégration</i>
1. Christiane Réf : 8 Concepts : 16 (1,9 %)	- <i>Utilise concepts pour parler de la pratique</i> - <i>Comprendre et interpréter situations professionnelles</i> - <i>Restitutions de la recherche</i>
8. Oscar Réf : 10 Concepts : 13 (0,7 %)	- <i>Théorie comme outil – grille d'intelligibilité des situations</i> - <i>Théorie comme recette</i> - <i>Segments de restitution du savoir</i> - <i>Reformule le sens en faisant référence à la théorie —></i> <i>« Comme on le verra dans l'analyse des situations qui constitue l'essentiel de ce travail, il est parfois difficile d'apporter une réponse adéquate "dans le feu de l'action"; un temps de recul, de réflexion critique, de confrontation aux expériences de collègues ou à des connaissances théoriques et de réélaboration est nécessaire pour que l'expérience puisse être convertie en une forme de connaissance, voire de sagesse. »</i> - <i>Montre prise de conscience de la double fonction de l'écriture</i> - <i>Utilisation de concepts</i> - <i>Reformuler des propos en usant d'un certain vocabulaire et en faisant référence à des auteurs —> de nombreux segments consistant à utiliser la théorie pour redire les choses avec un vocabulaire plus conceptuel</i> - <i>Se met en scène comme enseignant qui « tire des leçons » des textes lus et de ses expériences</i> - <i>Structuration du DDP : description de situations puis « analyse réflexive »</i>

7. Maurice Réf : 6 Concepts : 6 (0,7 %)	- <i>Savoir (flou) pour interpréter ou identifier un problème, il explicite à quels axes il rattache sa réflexion</i> - <i>De nombreux segments de recherches de solutions – utiliser concepts (sans références) pour décrire ses pratiques</i> - <i>Référence à la formation (cours de didactique, ENSAD, ECEES)</i> - <i>Concepts en lien avec la recherche en biologie</i> - <i>À la fin, devient plus personnel, autoréférencé, focalisé sur les valeurs – aucune référence à la formation et à la théorie</i> - <i>Référence vague aux apports de la formation : « j'ai pu assimiler des outils... »</i>
2. Charlie Réf : 0 Concepts : 7 (0,85 %)	- <i>Absence de référence à discours d'autrui</i> - <i>Vocabulaire et concepts SdE</i> - <i>Discours peu précis</i> - <i>Centré sur son propre parcours</i>
3. Denis Réf : 1 Concepts : 2 (0,10 %)	- <i>Une seule référence (Van Gennep, 1987/...Les rites de passage)</i> - <i>Entrée biographique</i> - <i>Références hors-académiques (expériences personnelles, l'OCDE,...)</i>
4. Jacques Réf : 2 Concepts : 2 (0,09 %)	- <i>Références à la littérature (Genette, Sartre)</i> - <i>Théories sans référence</i> - <i>Utilisation de concepts : rapport symbolique à l'institution ou pseudo-concepts : « profil cognitif », « autoréflexif »</i> - <i>Discours sur les ouvrages théoriques —> théorie vue comme une solution</i>

De quelques obstacles à l'appropriation des savoirs de formation et de recherche dans les mémoires de master en didactique du français

MOHAMMED BOUCHEKOURTE

Université Mohammed V, Rabat, Maroc

ANASS EL GOUSAIRI

Université Mohammed V, Rabat, Maroc

Introduction

Une tendance récente de l'évolution institutionnelle de la didactique du français au Maroc, tout comme dans beaucoup de pays francophones, est une exigence accrue d'« universitarisation » (Bourdoncle, 2007) ou, plus spécifiquement, de mastérisation. Alors qu'elle était confinée dans des établissements de formation professionnelle *pré* ou *post*-universitaires¹, qu'elle était formellement incorporée aux concours de recrutement et qu'elle se matérialisait presque exclusivement dans des instructions officielles, dans des discours de praticiens ou dans des pratiques pédagogiques ritualisées, la didactique du français se développe de plus en plus aujourd'hui dans le giron des universités.

Ce faisant, dans une université en pleine mutation, la didactique du français semble changer de statut, de finalités et de modes de fonctionnement, afin de surmonter quelques tensions anciennes et bien connues, qui la fragilisaient dans ses fondements épistémologiques et dans ses soubassements professionnels : *objet de formation* ou *outil de formation*? *Formation à la recherche* ou *formation par la recherche*?

1. Notamment les Centres de Formation des Instituteurs (CFI) (cycle primaire), les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) (cycle secondaire collégial) devenus tout récemment Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF), ainsi que les Écoles Normales Supérieures (ENS) intégrées désormais dans les universités publiques dans le cadre précis de la mastérisation des formations disciplinaires aux métiers de l'enseignement.

Quelques exemples, parmi tant d'autres, suffisent à éclairer le sens et les effets de cette évolution : la prolifération de nouveaux diplômes universitaires à appellation explicitement scientifique, témoignant de liens de dépendance ou de vassalité à des disciplines universitaires déjà existantes, notamment les sciences du langage et les études littéraires; l'essor exponentiel de publications et de manifestations scientifiques dans le cadre du REMADDIF²; l'émergence d'unités de formation et de recherche (UFR) et (actuellement) de structures de recherche par et dans lesquelles la didactique du français s'affiche comme une discipline à part entière, ou du moins, comme domaine disciplinaire; ou encore l'institutionnalisation de pratiques de « littéracie étendue » (Bautier, 2009), dont les « écrits de recherche en formation » (Reuter, 2004) censés assurer l'entrée dans la discipline dans sa forme « universitarisée » et, parallèlement, l'entrée dans une culture professionnelle plus large³.

En raison de cette évolution institutionnelle de la didactique du français, la mastérisation de la formation des enseignants de français a engendré une nouvelle forme de professionnalisation de ces enseignants, passant par l'écriture d'un mémoire qui vient, dans une certaine mesure, supplanter l'ancien « mémoire de recherche pédagogique » (MRP) préconisé dans d'autres lieux institutionnels⁴. En amont des stages d'observation et des pré-expériences de terrain, l'écriture du mémoire de master constitue un nouveau mode de socialisation à la didactique du français et donne lieu à une soutenance ayant une fonction évaluative, sinon certificative. Cette écriture se saisit des discours circulant au sein de la discipline, pour en faire des outils de pensée et de compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage du français.

Si l'intérêt pour la maîtrise de l'écrit et de ses usages proprement disciplinaires est devenu central au sein des littéracies universitaires (Delcambre,

2. Acronyme pour Réseau des Masters et Doctorats en didactique du français.

3. La notion de littéracie, telle qu'elle est utilisée ici, met en relief les « dimensions contextuelles » de la maîtrise du français à l'université, notamment les institutions et les disciplines qui conditionnent les modes de construction du savoir et forment, implicitement, les pratiques de l'écrit (Delcambre, 2018). Elle invite aussi à penser que les difficultés des étudiants à s'appropriier les discours universitaires sont « légitimement traitables » (Reuter, 2012), en dehors des modèles didactiques scolaires.

4. Le mémoire de master se distingue du « mémoire de recherche pédagogique » privilégié au sein des CRMEF, qui s'apparente bien, toutes proportions gardées, au « mémoire professionnel » (MP) des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en France (Crinon, 2003) et au « travail de fin d'études » (TFE) des Hautes écoles francophones en Belgique (Scheepers, 2009). Mais, bien que situé au niveau master, le mémoire en didactique du français se différencie également du mémoire produit dans les cursus non professionnels et, en plus de sa vocation scientifique, répond à des contraintes d'élaboration différentes.

2012; Pollet, 2014, pour un état des lieux), cet intérêt se fait plus prégnant au cœur de la formation universitarisée en didactique du français, notamment par l'adoption du modèle de la « formation par l'analyse » (Ferry, 1983/2003) ou encore du paradigme réflexif issu des travaux de D.-A. Schön (1996) rendant possible la formation des enseignants à la « réflexion sur l'action », mais aussi à « la réflexion dans l'action ».

De par les spécificités de cette formation, les (futurs) enseignants⁵ de français se trouvent confrontés à des discours aux frontières assez fluctuantes et plus ou moins poreuses, notamment les *discours scientifiques des chercheurs* et les *discours didactiques des formateurs*.

Les premiers subissent un processus de vulgarisation qui, ne se limitant pas à la simple transposition didactique des savoirs (telle que la décrit Chevallard, 1985/1991), prend la forme d'une « secondarisation » (Bakhtine, 1984) ou d'une « traduction » (Callon, 1986), par lesquelles s'effectue la migration des savoirs de l'univers des recherches vers celui des pratiques de formation, puis vers les pratiques d'enseignement. Or, les discours de recherche, transformés en discours de formation, génèrent à leur tour, auprès des formés en didactique du français, des discours « intermédiaires », dont les mémoires de master, par lesquels ces étudiants sont censés s'approprier la discipline et développer des compétences professionnelles pour analyser et mettre à distance les pratiques observées ou réellement vécues durant toute leur formation.

Ces discours d'« entre-deux », entre recherche et formation, intègrent et dépassent, par une élaboration discursive de « second ordre », les autres discours qu'ils subsument ou dont ils se nourrissent. Ils puisent leur matière première à la fois dans les cours ou documents de cours (eux-

5. Une grande part des étudiants en master est déjà insérée professionnellement, à titre d'enseignant en poste, en reprise d'études ou en situation de changement d'orientation. Quant aux étudiants en formation initiale, leur insertion professionnelle n'est possible qu'après un an de formation complémentaire, mais obligatoire, de nature exclusivement pratique, assurée *de jure* par les CRMEF (les centres régionaux pour les métiers de l'enseignement et de la formation, remplaçant les anciennes écoles normales supérieures). Cette formation reste néanmoins « séquentielle » : d'abord la licence en « études françaises », sans contact effectif avec les terrains d'exercice (sauf lors des stages d'observation, en infime quantité, qui n'interviennent souvent qu'en fin de L3); ensuite deux ans de formation en master « didactique du français »; enfin un an (ou plutôt huit mois réels) de formation proprement professionnelle au sein des CRMEF. On notera que cette configuration de la formation des enseignants de français au Maroc ne fait guère exception. D'autres pays privilégient, à quelques nuances près, le même format institutionnel, notamment l'Angleterre et le Pays de Galles avec le PGCE (*Post Graduate Certificate in Education*), ou encore la France dans le cadre des masters MEEF (*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*).

mêmes nourris de sources diverses), dans les textes que les étudiants lisent directement, et qui peuvent être des écrits savants ou des écrits de vulgarisation, ou encore dans les discours de praticiens rencontrés en formation.

Cela est d'autant plus vrai que le travail de vulgarisation, au sens de diffusion d'une « culture disciplinaire » provisoirement construite au sein d'un champ de scientificité mouvant (comme l'est celui de la didactique du français), peut témoigner d'un effet de négociation du sens : une interaction entre l'étudiant et son objet de recherche ou les outils intellectuels dont il se sert pour élaborer cet objet, mais aussi une interaction entre ce sujet énonciateur et d'autres sujets, ceux représentés, au cœur des textes, par des « discours autres », ou ceux considérés comme des lecteurs potentiels du texte ou, plus souvent encore, les formateurs eux-mêmes, en congruence avec une vision interactionniste de l'écriture de recherche en formation.

Dès lors, par quelles transformations, négociations, reconfigurations, réélaborations, déplacements ou altérations, les contenus de formation en didactique du français se matérialisent-ils dans les mémoires des futurs enseignants? En quoi ces mémoires contribuent-ils eux-mêmes à la circulation/co-construction des savoirs entre les sphères de formation et de recherche? Et, enfin, comment peut être envisagée la question de leur « scientificité », ou encore celle de leur pertinence par rapport à la profession enseignante elle-même?

1. Objectifs de l'étude

Cette contribution s'inscrit dans le prolongement des questionnements et des analyses portant sur les liens entre épistémologies disciplinaires, contextes institutionnels et pratiques scripturales des étudiants. C'est en partant des questionnements spécifiques énoncés ci-dessus que nous proposons une analyse qualitative d'un corpus exploratoire de 10 mémoires de master⁶, produits par des étudiants en formation didactique et collectés dans leur version finale à la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) de l'université de Rabat. Ces écrits sont envisagés ici

6. Par commodité d'analyse, ces mémoires sont codés comme suit : « Les compétences lectorales » (M1); « Le développement de l'esprit d'analyse par la lecture littéraire » (M2); « Comprendre un texte littéraire » (M3); « L'enseignement du texte littéraire au secondaire qualifiant » (M4); « L'adaptation des œuvres littéraires en bande dessinée » (M5); « La fonction de la lecture dans la construction du savoir » (M6); « Le métalangage dans les Orientations Pédagogiques » (M7); « Quand lire rime avec plaisir : l'expérience de la littérature de jeunesse au collège » (M8); « L'enseignement de l'écriture

comme des traces écrites, voire comme des discours porteurs d'indices d'objets de formation ou de pratiques formatives ayant contribué à leur réalisation. Ils ont pour vocation principale l'intervention dans le champ des pratiques du français, notamment par le questionnement, l'appropriation et la mobilisation de savoirs théoriques de référence, mais aussi par l'observation, la secondarisation ou l'analyse de discours officiels (manuels, orientations pédagogiques générales ou textes ministériels) et de pratiques didactiques existantes.

Par conséquent, au-delà de sa valeur certificative et en donnant ultérieurement la possibilité d'accéder au cycle doctoral, le mémoire de master se voit assigner une fonction scientifique fondamentale : *i*) la distanciation, la circonspection ou la vigilance épistémologique par rapport à l'existant; *ii*) la rationalisation ou l'élucidation théorisante des savoirs acquis dans l'expérience et la problématisation de cette expérience par le truchement de référentiels théoriques explicites vus et appris en formation; *iii*) le renoncement à la mise en scène factice de l'objet de recherche par la reconceptualisation des situations professionnelles observées ou vécues; *iv*) un va-et-vient dialectique entre, d'un côté, la quête identitaire de soi en tant qu'enseignant (en devenir) ou (futur) chercheur en didactique du français, et, de l'autre, la formation intellectuelle médiée par le discours d'autrui (celui des formateurs ou celui des auteurs lus, rencontrés ou appropriés en situation de recherche).

Sans trop insister sur les dimensions proprement énonciatives des écrits recensés, la réflexion proposée ici s'oriente donc vers le questionnement du mémoire de master comme lieu de construction potentielle de l'« auctorialité scientifique » : Comment les étudiants se situent-ils par rapport aux références convoquées dans leurs textes? Comment référencent-ils leurs écrits? Comment se servent-ils de leurs lectures théoriques et des données recueillies dans le cadre de situations professionnelles observées ou vécues pour écrire leurs mémoires? En quoi ces modes de référencement sont-ils révélateurs de la (ou des) posture(s) que ces étudiants adoptent en tant qu'« auteurs » en situation d'acculturation ou de socialisation au champ didactique?

Nous pensons que le traitement de ce type de questions peut contribuer à l'identification des postures de chercheurs / recherche en didactique en examinant de près le travail de conceptualisation comme une modalité d'appropriation des concepts de la didactique du français.

littéraire : pratiques et représentations » (M9); « L'acquisition de la compétence de lecture » (M10); « Les pratiques pédagogiques au service de la construction des capacités de lecture » (M11). Des énoncés tirés du corpus sont intégrés à l'analyse pour illustrer des difficultés scripturales spécifiques. Les segments mis en gras indiquent les éléments textuels sur lesquels porte l'étude du corpus.

Dans ce qui suit, nous présenterons quelques éléments d'analyse du corpus, la focale y sera resserrée sur quelques postures-types, envisagées comme des traces de difficultés scripturales chez les formés en didactique du français à l'université et comme des limites aux possibilités scientifiques du mémoire de master. Ces postures, qui se traduisent par **une tendance à la substantialisation des savoirs reçus en formation ou rencontrés en recherche**, répondent à trois logiques interreliées : une logique de sacralisation du point de vue d'Auteur et de son figement en doxa; une logique de cumul qui inventorie, exhibe et reproduit le savoir sur le mode d'une profusion citationnelle; une logique de « patchwriting » qui frise le plagiat ou se confine dans la restitution du déjà-là. La distinction de ces postures a certes un effet opératoire, d'un point de vue méthodologique, mais celles-ci ne sont pas totalement étanches entre elles; elles tendent à s'entrecroiser dans un même texte pour signifier une appropriation non encore aboutie de l'écriture scientifique universitaire dans ses spécificités disciplinaires ou épistémologiques.

2. Les écueils à la construction de l'auctorialité scientifique : quelques éléments d'analyse

2.1. L'« uniréférentialité » du savoir ou le « sacre » de l'Auteur

L'une des conduites scripturales les plus récurrentes chez les étudiants est la recherche d'une « filiation » intellectuelle (Grossmann *et al.*, 2009) qui, à l'image d'un rite d'initiation, passe par l'insertion du scripteur dans le réseau discursif ou la circularité des discours fondant la didactique du français. Or, cette conduite est parfois extrêmement simplifiée et répond à des fins rhétoriques : situer le texte par rapport à des savoirs théoriques déjà constitués dans le champ scientifique.

Dans la perspective de la circulation des savoirs, il est maintenant évident que l'étudiant se forge réellement en tant qu'auteur (au sens plein du mot, à la fois discursif et identitaire), non pas en s'identifiant avec révérence à un Auteur, mais par un jeu de transgressions sémantiques plus créatives que complaisantes, allant du plagiat, du pastiche ou de la parodie à une véritable élaboration argumentative qui commente, explique, interprète, interroge, critique, analyse, synthétise, se réapproprie ou dépasse le *déjà-là*.

Toutefois, ceci n'a rien d'évident dans les faits et dans les pratiques, et se heurte à des résistances presque infranchissables, à défaut de formations contextualisées à l'écrit scientifique. L'examen du corpus révèle une double attitude de sacralisation de l'écrit et du point de vue unique, et de

survalorisation paralysante de la thèse « intentionnaliste ». Considérons l'énoncé suivant, issu d'un mémoire portant sur « les compétences lectorales » :

Pour atteindre nos objectifs, nous serons amenés à présenter la lecture de manière générale, **et ce à travers la définition de la lecture dans les textes officiels et sa définition selon Roland Barthes. (M1)**

Au-delà de son choix d'un titre abstrait ou générique, qui n'inscrit pas explicitement le texte dans le champ de la recherche en didactique du français, le scripteur rappelle la vision institutionnelle de la lecture au cœur des *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au collège* (2009), en fait valoir les enjeux pédagogiques et cite littéralement les préconisations qui la concernent (objectifs, supports, modalités d'enseignement et démarches d'apprentissage), avant d'aborder, en une dizaine de lignes, la conception de la lecture chez R. Barthes qui, semble-t-il, est supposée contredire le discours institutionnel.

Or, non seulement la référence à l'esthétique barthésienne se limite à l'évocation flottante de la théorie de la réception du texte littéraire, mais encore il n'existe pas de mention explicite des travaux de l'auteur. Pour résorber le problème de l'élaboration argumentative du texte, le scripteur se réfère à cette théorie « de seconde main », en l'empruntant vraisemblablement à des articles ou des ouvrages de vulgarisation.

Le propos du scripteur se mue aussi en une prescription, marquée discursivement, dans ce qui suit, par la négation restrictive et le futur prescriptif, entre autres :

Barthes est surtout soucieux de la part du lecteur dans l'achèvement de l'œuvre. De ce fait, **le texte ne sera jamais complet sans le lecteur**. Ce théoricien rejette la simple consommation du lecteur. Le texte a besoin d'être actualisé, **ceci ne se réalisera qu'à travers une lecture qui vise au-delà d'une simple compréhension. (M1)**

Cette logique d'« uniréférentialité » ne fait que vider le cadrage théorique de son sens, de sa fonctionnalité et de la logique profonde de l'articulation de ses contenus, comme espace dynamique d'appropriation et de réappropriation du savoir, en mettant en relation de multiples référents pouvant rendre compte, de façon approximative, de la complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage du français dans une démarche qui aboutit à l'homogénéisation des descriptions et des analyses portant sur les pratiques d'enseignement et les savoirs enseignés. Cette homogénéisation stéréotypée voire factice fait rater aux auteurs des moments privilégiés de conceptualisation et d'appropriation des savoirs scientifiques.

Si un auteur est convoqué, il l'est moins pour nourrir une réflexion sur le champ des pratiques que pour *instrumenter* l'action, administrer des preuves, (in)valider (et non tester) les hypothèses de recherche ou encore démontrer la véracité ou la justesse des assertions avancées. Le rapport entre savoirs scientifiques et savoirs expérientiels ne franchit pas l'horizon applicationniste.

Dès lors, le choix d'une seule référence ancre le discours du scripteur dans une sorte de monophonie plus restitutive que productrice du sens. La pluralité des auctorialités est ignorée, au profit d'une vision vulgarisante de la lecture littéraire, comme l'entend le texte officiel lui-même, ne ménageant aucun espace à l'incertitude, à l'inachèvement ou à la pluri-vocité des « voix ».

Quid des effets du choix théorique sur le reste du texte? Pour revenir au mémoire considéré, après un chapitre long et diffus sur les « compétences lectorales : déchiffrer, comprendre, analyser, commenter, interpréter », le scripteur propose des fiches pédagogiques autour de l'activité de lecture, qui ont pour finalité, écrit-il, « la construction de ces compétences par le biais du questionnement ».

Aussi curieux que cela puisse paraître, le cadre théorique effleuré à l'orée de l'écrit n'entretient aucun rapport explicite avec ce volet pratique du projet, en l'absence d'un réel effort de problématisation : par exemple, l'une des fiches d'activité de lecture proposées vise à « identifier les techniques narratives » à partir d'un extrait du *Dernier Jour d'un condamné* de Victor Hugo; cependant, le questionnement est tourné visiblement vers les intentions de l'auteur et les dimensions formelles du texte, ce qui rejoint simplement les prescriptions institutionnelles construites autour d'une lecture littéraire routinisée :

À quelle époque se situe cette œuvre? Qui parle? À qui? De quoi parle-t-il? Dans quel lieu se trouvait le narrateur au début de l'œuvre? Quel est ce lieu? À quelle personne est rédigé ce texte? Ce texte est-il autobiographique? Quelle est la typologie textuelle de ce chapitre? Distinguez les énoncés coupés de la situation d'énonciation et ceux qui y sont ancrés? Quels temps caractérisent chacun d'eux? Quels énoncés se rapportent à l'idée de la condamnation à mort? Lesquels se rapportent aux souvenirs? Quel est le mot qui se répète dans la phrase suivante? Comment appelle-t-on ce procédé? Pourquoi le narrateur l'utilise-t-il? [...] Dans quel but l'auteur cherche-t-il à émouvoir le lecteur? Quelle est la visée de ce récit? (M1)

Nous pouvons penser ici à une distorsion entre le cadre théorique et le cadre didactique. Hormis R. Barthes, des références à dominante pédagogique sont convoquées pour restituer linéairement des définitions disparates des compétences de lecture, avant d'être jetées aux oubliettes, de manière paradoxale, au moment de la formulation du questionnement et du commentaire des fiches d'activité.

Dès lors, par cette modalité de référenciation à un Auteur *princeps*, d'un discours de recherche, le mémoire devient un simple texte de vulgarisation pédagogique. L'Auteur, ou du moins l'image que le scripteur en construit (voir la notion d'image d'auteur, héritée de la tradition exégétique en littérature, Maingueneau, 2009), fonctionne comme un « emblème de position » (Grossmann, 2003, p. 23-24), la « métonymie énonciative »⁷ de tout le champ disciplinaire, le garant de la scientificité du texte, le critère pédagogique traditionnel du sens, l'étalon habituel de la maîtrise des savoirs, ou encore l'instance au fondement même de la discursivité : si on sait ce que l'Auteur a voulu dire, si ce sens existe déjà, si on peut le repérer et le reproduire en faisant un effort de compréhension ou d'interprétation, il n'y a pas lieu d'argumenter ou de s'autoriser à penser.

La construction de l'auctorialité paraît d'autant plus inutile que le cadrage théorique devient lui-même superflu. Ce dont témoigne également l'énoncé qui suit, issu d'un autre mémoire portant sur « *le développement de l'esprit d'analyse par la lecture littéraire* » :

Dans un premier temps, il s'agira de faire **une brève définition de la théorie de la réception**, plus spécifiquement l'esthétique de la réception de Hans Robert Jauss. Ensuite, **il faudra définir la lecture littéraire dans sa relation avec la théorie de la réception**. Enfin, on s'intéressera au sujet lecteur, plus précisément sur la posture qu'on lui attribue en classe [...]. Ce chapitre divisera l'étude en trois volets différents : **une présentation simplifiée de l'esthétique de la réception chez Jauss; une définition de la lecture littéraire; une présentation du sujet lecteur dans le cadre de la lecture littéraire et de la théorie de la réception.** (M2)

Si la théorie est objective, déjà élaborée par d'autres, il n'est plus besoin alors de devenir auteur soi-même. Il suffit de faire référence (révérence?) à l'Auteur, l'introniser, dans une sorte d'« épiphanie » de la vérité scientifique (Boch *et al.*, 2010). D'épistémologique, la figure auctoriale devient prescriptive, renvoyant à un énonciateur universalisant, dont le discours se vêt d'un statut doxique.

Il est notoire que, très souvent, la centration sur un seul Auteur amène le scripteur à s'intéresser moins aux travaux réels de ce dernier qu'à ce qu'en disent d'autres auteurs. Et, tendanciellement, puisque la référence est « de seconde main », elle se trouve ramenée à des dimensions biographiques et historiques inutiles pour le travail de recherche mené, et peut s'avérer erronée.

7. La « métonymie énonciative » désigne, selon L. Rosier (2004), le procédé consistant à « généraliser un discours particulier [celui d'un auteur] à l'ensemble des énonciateurs possibles [d'autres auteurs appartenant au même domaine de recherche] » (dans Boch *et al.*, 2010).

Le scripteur cite en note de bas de page un article du critique littéraire Patrice Deramaix, intitulé « Structuralisme génétique et littérature », portant sur les travaux de Lucien Goldman. Il emprunte textuellement au critique le segment mis en gras *infra*, sans que l'emprunt ait de rapport avec l'Auteur de l'esthétique de la réception :

Jauss (1921-1997) était professeur de littérature à l'Université de Constance. Spécialiste de Proust, Diderot, Baudelaire, Flaubert et Perrault [...]. Il initie en 1967 avec sa leçon inaugurale un nouveau paradigme de la critique littéraire dont l'influence sera internationale [...]. Le raisonnement explicité par H. R. Jauss dans son ouvrage *Pour une esthétique de la réception*, **réfute la théorie du reflet formalisée par le théoricien soviétique Plekhanov** (qui limitait la production du « texte littéraire » à une reproduction de différents phénomènes de la réalité et qui réduisait la théorie du formalisme qui est née en Russie à une simple relation entre la forme et le sens). (M2)

Quand elle n'est pas formalisée et confrontée à des théories connexes, contributives ou antagoniques, ou encore quand elle n'entretient pas de rapport immédiat avec l'objet de recherche (ici le développement de l'esprit critique en classe de français), la référence mentionnée, qui est toujours cherchée du côté de celui qui l'a produite, paraît simplement ornementale, comme si sa seule présence suffisait à cautionner le travail d'écriture entrepris. La théorie de la réception est vite anonymisée, sinon oubliée, dans la partie pratique, laquelle est consacrée à la description peu polémique des activités observées :

En vue de comparer entre la théorie et la réalité sur le terrain, nous nous sommes basée sur le stage de fin de formation en Master de didactique du français effectué sur une durée de 2 mois [...]. Durant ces deux mois de stage, **nous avons concentré notre observation sur les comportements des élèves et du professeur en matière de lecture**. Le but de cette observation est **d'analyser les pratiques enseignantes en matière d'apprentissage de lecture** et de voir si les apprenants concernés arrivent à établir des liens avec le texte et parviennent à développer leurs compétences en matière d'esprit d'analyse [...]. Le but étant d'examiner les pratiques enseignantes et les comportements des apprenants de 3^{ème} année, **nous analyserons le passage entre la phase de compréhension et la phase d'analyse, pour constater s'il y a développement de l'esprit d'analyse**. (M2)

De toute façon, il ne s'agit pas de problématiser, ni de construire progressivement un point de vue d'auteur, mais de recourir à un savoir définitivement constitué, à des connaissances communément admises, figeant la pensée et cloîtrant la réflexion. L'usage excessif des définitions est, dans ce cas, un obstacle des plus tenaces au développement de l'esprit critique du scripteur.

L'emprunt à visée définitoire obère la circulation des savoirs et la discussion dialectique des idées, comme le montre la structure de la première partie d'un autre mémoire au titre lapidaire, *Comprendre un texte littéraire*. Ce travail est organisé autour de quatre questionnements abstraits qui donneront lieu à un inventaire de définitions *ad hoc* constitutives du cadre théorique, sans être forcément commentées, réélaborees, reconceptualisées, ou du moins rattachées au cadre expérimental de la recherche (troisième partie). L'enjeu en est de restituer des savoirs déjà vulgarisés, peu inscrits dans le champ didactique :

Première partie

I. Définitions

1. Qu'est-ce que la lecture?
2. Qu'est-ce que comprendre un texte?
3. Qu'est-ce qu'un texte littéraire?
4. Qu'est-ce qu'une lecture littéraire?

[...]

Troisième partie

I. Mise en œuvre pédagogique

1. Remarques préalables
2. Stratégies adoptées en cours

II. Résultats et études critiques. (M3)

2.2. De l'épistémè à la doxa scientifique : vers une forme d'exubérance citationnelle

Le scripteur ne se met pas en scène, rhétoriquement parlant, comme l'une des parties intégrantes du problème qu'il traite dans son texte et se contente de restituer une réalité qui lui échappe et ne paraît pas le concerner immédiatement. Le savoir est dès lors ramené à une information désarticulée, sans autorité ni ancrage scientifique, et perd par là de son enjeu et de sa pertinence de débat scientifique.

Les énoncés suivants montrent que l'écriture du mémoire de master semble être de nature à diffuser, sans convoquer pour autant ni références théoriques ni données empiriques, des idées qui relèvent plus de l'ordre de la *doxa* que de celui de l'*épistémè* :

La lecture est l'affaire de tous. Elle est au centre des préoccupations des enseignants, des élèves et des parents. (M4)

La lecture littéraire, représentée comme une activité solitaire, est souvent issue d'un choix personnel de l'enseignant [...]. Utiliser la bande dessinée comme outil d'enseignement-apprentissage en classe de langue est joindre l'utile à l'agréable, car **la bande dessinée est la source de l'humour, de l'imagination et de la liberté.** (M5)

On peut en déduire une incapacité à généraliser l'expérience, à dépasser les constats par des commentaires exotopiques justifiant, expliquant, contestant telle ou telle assertion énoncée. L'écriture ne permet pas de créer du nouveau dans l'existant, pas plus qu'elle ne rend possibles les modélisations déjà constituées. De même, et en s'intéressant à des situations didactiques très particulières, les étudiants ne font pas entrer dans leurs descriptions et analyses les caractéristiques afférentes aux savoirs, aux agirs professionnels et singuliers des enseignants et aux facteurs des / obstacles aux apprentissages, qui sont des données déterminantes pour satisfaire le critère de la scientificité cher au discours de la recherche en didactique.

En conséquence, quelques énoncés découlent d'observations doxiques, non systématiques, qui ne débouchent pas sur des argumentations « savantes » susceptibles de fonder la réflexion sur les pratiques observées dans un souci de pluridisciplinarité des méthodes, de multiréférentialité des objets et de complexité des théories, des concepts ou des modèles de scientificité. Avançons un peu plus dans l'analyse pour pouvoir comprendre au mieux cette difficulté.

On trouve dans les textes analysés la référence à des savoirs antérieurs. L'intégration du discours direct dans les énoncés leur donne *a priori* une valeur de légitimité, d'authenticité ou même de « protection », attestant de l'entrée de l'étudiant dans une communauté de discours scientifique, avec laquelle il est censé dialoguer pour développer son point de vue d'auteur, et ce par ce qu'Authier-Revuz (1995) appelle l'« autonymie » ou la « modalisation autonymique », *id est* « l'autoreprésentation du dire en train de se faire » (dans Deronne, 2011, p. 104).

Or, il semble que les savoirs antérieurs revêtent une forme plus ou moins univoque, directement liée à l'état des connaissances en didactique du français ou dans d'autres sciences de référence, où le scripteur se donne pour besogne de rendre compte, de manière ostentatoire, d'une doxa scientifique préexistante, peu interrogée, fondée sur l'idée qu'elle peut être partagée, transmise au lecteur, sans grande difficulté, moyennant des citations. Celles-ci se réduisent, comme l'analyse M. Kara (2004), à leur pouvoir d'exhibition : affranchies de tout scrupule épistémologique, elles sont massivement *définitionnelles* et *confirmatoires*, et donc peu *doctrinales*. Elles ne remplissent que parcimonieusement une fonction dialectique (instruction d'un débat, conduite d'une discussion, mise en scène de la controverse heuristique) et sont conçues, pour une large proportion d'étudiants, du moins d'après l'observation des textes du corpus, comme le foyer d'irradiation du savoir, le parangon de l'autorité argumentative ou encore le signe intrinsèque d'une distinction culturelle.

De nombreux écrits se soumettent effectivement à cette orthodoxie qui peut aller jusqu'au figement. Certains énoncés, truffés d'emprunts citationnels, n'intégrant que très peu la (ou les) question(s) de recherche, se veulent restitutifs ou expositifs, reproduisent en toutes lettres les dires d'autrui, ne présentent pas les caractéristiques d'une problématisation et précèdent généralement une description et une analyse des pratiques dans une logique de démonstration ou d'application, ce qui anéantit complètement l'auctorialité du scripteur.

Plus qu'un rapport à la technique ou aux dimensions matérielles de la citation, c'est le rapport au savoir et à la construction de ce savoir qui est en jeu : l'étudiant peine visiblement à passer d'une stratégie de « connaissances racontées » à une stratégie de « connaissances transformées », puis à une stratégie de « connaissances retravaillées » (Bereiter et Scardamalia, 1987, dans Crinon et Guigue, 2002, p. 203), et la prégnance du discours d'autrui fait écran à son engagement intellectuel dans l'écriture du mémoire.

Certains textes, qui ne participent d'aucun développement argumenté, se ramènent à un kaléidoscope de « citations-parapluies » (Delcambre, 2004), à fonction décorative, ornementale et mathésique, *id est* des recueils d'extraits servant plus à cautionner des dires existants qu'à en formuler de nouveaux, et soulignant manifestement la difficulté de l'étudiant à formuler autrement ce qu'il lit, à éprouver la valeur heuristique de l'écriture, à en ressentir la « puissance cognitive et langagière » (Bautier, 2009, p. 13) et à construire une cohérence fondée sur une visée argumentative du travail de recherche.

Dans leur foisonnement, leur cumul ou leur inventaire, ces citations excessives illustrent des informations banales, des assertions pré-élaborées ou des sens déjà construits, et entraînent des ruptures discursives, ce qui fait obstacle à leur fonctionnalisation dans la trame argumentative.

Ce mode d'insertion du discours d'autrui comme discours simplement narrativisé empêche à la fois la construction d'un point de vue d'auteur assumant l'énonciation et l'opérationnalité des concepts et des méthodes dans l'élaboration de la démarche scientifique. Il traduit d'autant plus l'assujettissement du scripteur à des savoirs souvent non maîtrisés, qui se diluent dans le texte et perdent concomitamment de leur vigueur, de leur pertinence et de leur heuristique :

Le lecteur est en effet simultanément un décodeur et un chercheur de sens. **Michelle Waelput** vient préciser cette idée dans la citation suivante : [...]. **Roland Goigoux** reprend ces éléments dans ce qui suit : [...]. (M6)

Conséquemment, le mémoire de master semble être plus ou moins désubjectivé, démodalisé, voire vidé de tous les traits énonciatifs d'un discours scientifique à visée nécessairement persuasive. L'auctorialité se dilue dans une sorte de polyphonie dissonante et indigeste, qui provoque souvent un hiatus discursif difficile à comprendre, même par le lecteur le plus coopératif.

Et si l'on considère que le rapport au discours d'autrui peut révéler, comme on l'a évoqué plus haut, l'identité disciplinaire de la didactique du français, son histoire propre, ses outils d'investigation et les visions du didacticien comme chercheur, on peut raisonnablement supposer que l'exubérance citationnelle soit un obstacle à l'objectivation des savoirs, au jaillissement du commentaire et à la « cohérence polyphonique » (Fløttum, 2002) du texte, alors que cette cohérence est exigée par l'auctorialité à construire dans le travail d'écriture, comme un gage d'appropriation des contenus par le scripteur.

Paradoxalement, on peut supposer que cette profusion de discours d'autrui soit vue comme un indice de la scientificité des écrits de recherche, même si, semble-t-il, plus le discours cité est prépondérant, plus le discours citant est absent. Cela est rendu tangible dans l'emploi presque obsessionnel des formules anaphoriques, des verbes introducteurs, des guillemets et des italiques, utilisés comme autant de procédés distanciateurs, pour signifier que l'on s'en remet entièrement à l'autorité des dires d'auteurs lus.

Si ce problème de posture concerne tous les écrits analysés, il suffira de l'observer dans l'énoncé qui suit, issu d'un mémoire centré sur « l'enseignement de l'écriture littéraire : pratiques et représentations », dans lequel le scripteur réduit ses références à des « îlots citationnels » :

Dans ce même ordre d'idées, **Isabelle Delcambre affirme que** « la notion du sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa 'parole'. Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée : reconnaissance d'un travail de l'inconscient dans le langage et d'un sujet qui se crée dans le langage, qui, comme sujet, est à la fois acteur et agi, produisant de l'écriture et en même temps produit par elle ». Cependant, **elle déclare préférer la notion du « sujet didactique »** au lieu du sujet scripteur et/ou lecteur, **je cite** : « ce retour sur une notion déjà un peu ancienne commencera par rappeler les termes du débat évoqué ci-dessus, en choisissant cependant de le relire en mettant l'accent sur la dimension institutionnelle (scolaire) de l'écriture, ce qui me permettra de proposer en alternative à la notion de sujet scripteur (ou de sujet lecteur) celle de sujet didactique », **une notion qui selon Reuter désigne** les élèves comme « acteurs, en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines ». (M7)

On voit là un indice des plus frappants d'une quête immodérée de la rationalité la plus « positiviste » possible, et d'une sorte d'assujettissement, de révérence et de « complaisance » (Delarue-Breton et Crinon, 2015) envers le discours d'autrui, faisant figure de « vérité en soi », authentique et originelle, mais ininterrogeable ou indiscutable en tant que telle, et ne servant aucunement de point d'ancrage à la pensée ou pour penser.

Dès lors, l'écriture, qui ne sert pas ici à penser, n'est pas un (re)travail sur les données théoriques ou expérientielles, pas plus qu'elle n'est un mode de socialisation spécifique à la littéracie scientifique. Elle est une simple (re)transcription ou restitution de ces données et s'apparente ainsi à du replâtrage.

Ceci est d'autant plus vrai que la lecture, elle, ne constitue aucunement un point d'appui ni un point de départ pour l'écriture, mais une simple réponse à prescription institutionnelle. Elle est une fin en soi : de manière caricaturale, il s'agit de lire pour montrer qu'on a lu et attester l'étendue des connaissances sur le sujet, plutôt que pour construire sa pensée et donner du sens à son action.

Il arrive même qu'une bonne partie des références bibliographiques, mentionnées à la fin du texte, ne soient pas présente dans le corps du mémoire : il s'agit souvent de sources de « seconde main » (Compagnon, 1979), de décalques des sources auxquelles se réfèrent les auteurs lus, ou de références provenant des cours reçus en formation, non rattachées à des publications scientifiques explicites.

Au demeurant, ces visions de l'écriture et de la lecture, envisagées comme deux activités superposées ou duelles, vont de pair : l'écriture se trouve subordonnée à la lecture dans une logique d'imprégnation par imitation de textes-modèles, en fonction d'une articulation univoque, partant linéairement du « lire » vers l'« écrire », et selon des rituels de réception-compréhension, puis de production-restitution.

2.3. De l'absentéisation du discours de soi à celle du discours d'autrui : le culte du « patchwriting »

La recherche de la neutralité et de la transparence les plus absolues, ancrée dans une vision objectiviste de l'activité scientifique, traduisent une attitude de désaveu, voire de retrait de l'auctorialité et de la méta-discursivité, de telle sorte que le scripteur se désengage de son propre discours, se dissout dans les discours qu'il convoque, en occultant la fonction sémiotique de la recherche comme lieu de débats et de polémiques scientifiques. Le lexique relatif aux démarches cognitives du scripteur demeure minimal ou marginal, sinon tout à fait absent.

C'est ce qui justifie l'abondance de formules ritualisées du type « X définit, précise, explique, ajoute, annonce... » qui énoncent les savoirs comme des objets de vérité absolue et non pas comme des interprétations ou des négociations de sens, en l'absence de tout « évaluateur épistémique » (Kerbrat-Orecchioni, 1980), de toute marque de « renforcement » (enjeu d'adhésion au propos d'autrui) et de « nuance » (enjeu de démarcation par rapport au propos d'autrui) (Rinck, 2010, p. 441), ou de tout « lexique verbal du positionnement » (Tutin, 2010), relativisant l'expérience du savoir et la réflexion qui y est en jeu, et marquant la présence du sujet et de ses positions dans son discours :

Christian Poslaniec, chercheur en didactique, auteur du livre *Donner le goût de lire* et spécialiste reconnu de la littérature de jeunesse, **définit la lecture-plaisir comme** : « une création de sens par le lecteur jusqu'à l'appropriation totale le cas échéant ». **Il explique donc que** pour qu'un moment de lecture soit un moment de plaisir, il faut que celui qui lise le texte le comprenne et lui donne un sens jusqu'à l'appropriation totale du texte [...]. **Poslaniec précise que** la compréhension de l'ensemble du texte est nécessaire pour que le lecteur ait accès à la possibilité d'aimer lire [...]. (M8)

Les assertions générales non interrogées ou les évidences non justifiées prennent le pas sur la discussion ou l'interprétation des propositions ou des énoncés convoqués. L'usage de tournures passives ou impersonnelles en constitue des indices manifestes.

Ce n'est pas cet usage qui pose problème, d'autant plus qu'il procède d'un souci de métadiscursivité (que traduisent généralement les verbes cognitifs du type « il convient de nous interroger »), mais la réduction du passif ou de l'impersonnel à la prescription porte préjudice à la cohérence de l'argumentation et gomme ou dilue le rôle de l'« agent », c'est-à-dire du sujet à la fois cité et citant.

En induisant « un effet de plaquage » (Rinck, 2006) nuisant à leur fonctionnalisation, les référents théoriques s'énoncent sans qu'ils soient intégrés au discours citant, que leur validité et leur pertinence par rapport à l'objet de recherche soient pour autant interrogées et que leur caractère forcément polyphonique soit formalisé. Le commentaire se fait presque inexistant. L'effort de problématisation semble discret, sinon embryonnaire, en ce que le scripteur, au nom d'un certain « fantasme de la scientificité » (Pollet et Piette, 2002), paraît esquisser la clarification et la légitimation de son propos en regard du discours d'autrui :

1. Définition des concepts de base :

1.1. La compétence :

Selon le Micro Robert, la compétence est une :

- a) Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières.

b) Aptitude légale, aptitude d'une juridiction à instruire et juger un procès.

Françoise Raynal et Alain Rieunier laissent entendre que « *la compétence est un ensemble de comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe* » [...]. La compétence présente des acceptions diversifiées en milieu scolaire. **Philippe Meirieu la définit comme** étant « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ». **Hainaut de son côté propose la définition suivante** : « *la compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction et une activité* ».

1.2. La capacité :

- Selon le Trésor de la Langue Française, la capacité est [...].
- Le Dictionnaire de l'Académie française (8^{ème} édition), fournit plusieurs définitions de la capacité, entre autres : [...].
- Xavier Roegiers définit la capacité comme suit : « *c'est le pouvoir ou l'aptitude de faire quelque chose* [...] ».
- Philippe Meirieu précise que « *la capacité est une activité intellectuelle stabilisée et reproductible* [...] ». (M1)

Cela signifie que, contre toute idée reçue, l'excès de citations n'est pas indicatif d'une bonne maîtrise du champ de connaissance et que l'évocation simplement « épideictique » de tel ou tel auteur ne garantit pas directement la pertinence des propos cités en regard de l'objet de recherche.

L'effacement du discours citant au profit du discours cité (réduit souvent à un « emprunt définitoire », voir Kara, 2004) est peut-être une stratégie pour masquer un défaut de travail réel de recherche, d'autant plus que la distance affichée face aux dires d'autrui reste fondamentale pour la problématisation et l'autorisation au cœur du discours scientifique universitaire. Peur du sujet de s'investir et s'affirmer comme auteur, ou de se présenter comme chercheur affilié à un champ de recherche spécifique? Respect excessif pour le discours de l'Autorité et vénération du « déjà-dit »? Absence de culture ou de connaissances sur l'objet recherché? Défaillance de l'esprit critique? Manque d'initiation aux démarches de problématisation et d'autorisation elles-mêmes?

Nous nous bornerons ici au dernier point : c'est certainement le manque d'acculturation précoce des primo-étudiants à l'écriture de recherche au sein de leurs disciplines et l'absence de continuum institutionnel entre les pratiques scripturales ou de littéracie(s) (des exercices académiques les plus simples aux écrits scientifiques les plus élaborés) qui posent problème.

Mais, pour pouvoir déterminer le poids de l'« image de soi » sur les conceptions de l'écriture de recherche, c'est-à-dire de l'image que se donne le scripteur de lui-même en tant que chercheur ou non et de la

manière dont il négocie cette image par et dans le travail d'écriture lui-même, il serait nécessaire d'envisager des enquêtes plus denses pour examiner de plus près les représentations qu'ont les étudiants de la recherche scientifique et de son écriture, mais aussi des enseignants les évaluant (voir les travaux pionniers de Reuter, 1998; Delcambre et Laborde-Milaa, 2002; Delcambre et Reuter, 2002; Donahue, 2002; Pollet, 2004, dont les conclusions semblent croiser, significativement, les nôtres).

Il arrive, au surplus, que le discours d'autrui soit neutralisé, absentéisé et rendu presque insignifiant. Cette difficulté scripturale renvoie tantôt à l'effacement des sources, tantôt à l'usage massif d'étiquettes conceptuelles englobantes, et c'est au lecteur le plus averti et le plus coopérant de reconnaître les traces de telle ou telle référence, non présentée comme telle.

La difficulté concerne également le recours à l'expérience immédiate du savoir qui survalorise le registre déontique de la langue et génère des reformulations ou des paraphrases non référencées. Ces énoncés s'apparentent à des dogmes indiscutables, non associés à une source bibliographique. Des assertions approximatives sont formulées, sans être étayées, et paraissent parfois prescriptives avec un effet d'argument d'autorité, dans l'ignorance totale de la contingence des situations rencontrées et du caractère relatif des résultats de la recherche ou de leurs modes de validation :

Effectivement, l'écriture elle-même n'émerge pas du néant. C'est en lisant justement que naît l'envie d'écrire, sinon d'imiter et de pasticher un modèle.

L'écriture est un apprentissage par imitation-impregnation de textes-modèles. (M9)

Le savoir subit un ensemble de transformations faisant de lui un objet de savoir à enseigner. Ces transformations relèvent **de ce que nous nommons la transposition didactique externe**. Le passage du savoir à enseigner au savoir appris en classe relève par contre de la transposition didactique interne. (M6)

Tout enseignant a pour vision d'individualiser et d'automatiser l'apprentissage. Pour l'apprenant, lire est une activité complexe qui fait appel à maintes opérations mentales qui exigent la mobilisation des compétences linguistiques et esthétiques. Cela suppose que le lecteur entreprenne une activité de liaison des phrases qui se succèdent et construisent leur sens d'une manière cohérente. Pour réussir cet acte, plusieurs stratégies sont mises en œuvre comme les inférences ou l'apprentissage explicite dans un seul objectif qui est celui de la lecture d'un texte. Pour devenir un lecteur confirmé, l'apprenant fait son entrée au texte [...]. Le texte est considéré comme une situation d'échange entre l'apprenant/le lecteur et la voix de l'auteur dans son texte. Dans une étape avancée, ce lecteur peut se créer une adhésion ou une mise à distance par rapport au texte. (M10)

On peut noter aussi l'usage massif de désignations hyperonymiques, sans spécification du champ de recherche, qui a pour conséquence l'indistinction des emprunts :

Plusieurs auteurs, chercheurs, reconnaissent et affirment que la motivation contribue à la réussite scolaire. La motivation est donc une précondition de l'apprentissage, y compris l'apprentissage de la lecture. (M11)

Compte tenu du concept de structure que définit **la philosophie constructiviste et cognitiviste**, la pédagogie convergente regroupe plusieurs niveaux de structures dans celle de l'ensemble. (M11)

Toutes les théories se rattachant à la fonction d'enseignant se penchent sur un même sujet : celui de contribuer à identifier les chemins facilitant l'accès au savoir. D'où l'interrogation sur ce qu'est le savoir ainsi que les différentes formes qu'il emprunte [...]. De nos jours, **les pédagogues** s'interrogent sur les modèles éducatifs susceptibles de rendre au savoir le statut qu'il mérite. La question fondamentale qui se pose est comme suit : faut-il se concentrer sur les savoirs à transmettre ou sur le mode de transmission de ceux-ci? (M6)

Encore faut-il se garder de considérer ce défaut de précisions des sources comme un plagiat intentionnel. Du point de vue des littéracies universitaires, il existe un rapport étroit entre les compétences langagières et les pratiques plagiaires : la contiguïté de l'emprunt et du texte source est inversement proportionnelle à la compréhension de ce dernier, d'autant plus que l'usage des sources dépend des compétences lectorales et scripturales. Comme le note C. Dolignier (2016), « plus le texte source est maîtrisé par le lecteur, plus la reprise qui en est faite dans le texte cible s'éloigne de la copie ou des modes qui s'en rapprochent » (p. 131).

Or, l'absentéisation du discours d'autrui, avec le risque de de contresens, de pratiques paraphrastiques ou d'emprunts *verbatim*, révélerait chez les étudiants une difficulté non seulement à comprendre les textes lus et se les approprier, mais aussi à appréhender une écriture longue passant nécessairement par la reformulation créative et plus autonome du déjà-là, et donc par un travail de construction et de négociation du sens.

Le problème réside certainement dans le fait que les activités de lecture et d'écriture s'inscrivent dans une logique de linéarité : « on lit pour nourrir la réflexion de son mémoire, pour synthétiser et intégrer les emprunts qu'on a faits au cœur de sa démarche de connaissance » (Nonnon (1995), quitte parfois à omettre de mentionner, de manière explicite, la source des dires cités, ou encore de marquer « la frontière entre les différents discours qui s'enchevêtrent » (Frier *et al.*, 1994, p. 154).

Si le plagiat implique une intention de reprendre à son compte les dires d'autrui, sans le signaler linguistiquement comme tel, sur le mode de « l'appropriation maximale » (Rinck, 2006), cette part occultée de

l'hétérogénéité discursive est pour ainsi dire paradoxale : elle reflète assurément un travail d'appropriation des textes lus, au point de ne plus être parfois vus comme discours « autres », sur les plans stylistique et sémantique.

La copie et les reformulations paraphrastiques qui la soutiennent, inscrites dans une longue tradition scolastique ou philologique définissant l'« ordre scriptural » (Peytard, 1970) comme outil de compilation des discours lus, peuvent aussi être considérées comme des compétences littéraciques premières ou liminaires, nécessaires à l'apprentissage des modèles d'écriture et à l'intériorisation des formes discursives nouvelles pour les étudiants entrant à l'université, pour peu qu'elles ne se muent pas en pratiques « sédimentaires » et non évolutives.

Mais, en même temps, quand le plagiat est prémédité, ou quand il n'est pas dépassé progressivement dans le processus d'une écriture aussi longue que celle du mémoire de master, l'effacement des sources peut sembler inversement comme une difficulté du scripteur à se distancier, en les commentant, des discours appropriés.

Le fait d'occulter le statut énonciatif des emprunts et de réduire à néant la plasticité des procédures de reprise révèle en tous cas une gestion non scientifique des discours de soi et d'autrui et montre que la question de l'intégration du discours cité dans le discours citant est loin d'être évidente, comme le laissent entendre les ouvrages de vulgarisation ou les cours de méthodologie générale de la recherche, la confinant aux simples bibliographies.

Peut-être est-ce aussi le signe d'une interprétation plus ou moins contrastée des attentes des enseignants-évaluateurs dans les écrits d'étudiants, pour qui exposer un déjà-là et produire du nouveau sont deux exigences complémentaires et non exclusives l'une de l'autre, en termes de texte à produire et d'élaboration des savoirs.

Conclusion

Il n'est pas inintéressant de souligner *a posteriori* que l'analyse des difficultés des étudiants en écriture de recherche devrait être considérée comme une ouverture à des débats plus larges sur la question de la formation des enseignants à et/ou par la recherche à l'université.

Les attentes liées au genre du mémoire pratiqué au niveau du master demeurent peu explicitées et peu intériorisées en tant que telles au sein de la didactique du français. L'analyse des écrits appelle à être complétée par d'autres réflexions didactiques susceptibles de mettre au jour les

représentations que se font les enseignants et les étudiants du travail de recherche en didactique du français. Même si les problèmes de posture repérés semblent récurrents, leur description est sans doute d'une utilité trop restreinte et on devrait se garder d'en généraliser les effets, en raison de la nature seulement exploratoire du corpus et du caractère quelque peu fluctuant des cadres interprétatifs référant aux caractéristiques de l'écriture de recherche experte. Les différentes instances discursives et énonciatives des étudiants passent sous silence un autre pan tout aussi important et propre à la discipline « didactique », à savoir la diversité des manières de caractériser et de conceptualiser (par l'écriture) les composantes des situations didactiques, telles que ces composantes agissent et réagissent entre elles et génèrent des effets par les actions plus ou moins réfléchies de l'enseignement et en fonction des savoirs qui en sont l'objet.

Le champ didactique est immensément complexe et l'écriture du mémoire, alors même qu'elle semble reposer sur un socle commun de conventions scripturales, renvoie dans les faits à un ensemble hétérogène de pratiques et de contextes de production et de diffusion du savoir, à l'intérieur duquel les attentes ne sont pas équivalentes. Par conséquent, le mémoire de master est un genre qui reste à inventer complètement.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard
- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- Boch F., Rinck F. et Grossmann, F. (2010). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. Dans *Actes du colloque international Cit-dit 2006. Circulation des discours et liens sociaux : Le discours rapporté comme pratique sociale* (p. 23-42). Nota Bene.
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. revue et aug.). La Pensée Sauvage. (Ouvrage original publié en 1985.)
- Crinon, J. (dir.). (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*. L'Harmattan.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, 29, 201-220.

- Delarue-Breton, C. et Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le français aujourd'hui*, 188, 79-88.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. (2018). Littéracies universitaires et mémoires professionnels. *Questions Vives*, 30. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3072>
- Delcambre, I. et Laborde-Milaa, I. (2002). Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel. *Enjeux*, 53, 11-22.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.
- Deronne, C. (2011). Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM. *Pratiques*, 149-150, 91-111.
- Donahue, C. (2002). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale*, 29, 75-99.
- Frier, C., Grossmann, F. et Simon, J.-P. (1994). Lecture et construction du sens : évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG. *Lidil*, 10, 149-177.
- Grossmann, F. (2003). Du discours rapporté au discours autorisé, le maniement des noms d'auteur dans l'article en Sciences Humaines. *Estudios de Lengua y Literatura francesas*, 14, 9-26.
- Grossmann, F., Tutin, A. et Garcia Da Silva, P. (2009). Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche. *Pratiques*, 143-144, 187-202.
- Kara, M. (2004). Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122, 111-142.
- Maingueneau, D. (2009). Auteur et image d'auteur en analyse du discours. *Argumentation et Analyse du Discours*, 3. <https://doi.org/10.4000/aad.660>
- Nonnon E. (1995). Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques*, 86, 93-122.
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situation et de description linguistiques. *Langue Française*, 6, 35-47.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121-122, 81-92.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. et Piette, V. (2002). Citation, reformulation du discours d'autrui. Une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *Spirale*, 29, 165-179.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-24.

- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-17.
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre* [thèse de doctorat inédite]. Université Grenoble 3, Grenoble, France.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 427-450.
- Scheepers, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants* [thèse de doctorat inédite]. Université de Liège/Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, France.
- Schön, D.-A. (dir.). (1996). *Le Tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* [The reflective turn. Case studies in and on educational practice] (J. Heyneman et D. Gagnon, trad.). Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1991.)
- Tutin, A. (2010). Dans cet article, nous souhaitons montrer que... Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines. *Lidil*, 41, 15-40. <https://doi.org/10.4000/lidil.3040>

POSTFACE

Littéracies en évolution... et en temps de crise

LAURENCE ROSIER

Université libre de Bruxelles, Belgique

Il n'aime pas son époque, sa perpétuelle agitation, et surtout l'usage outrancier qui y est fait de la technologie. Il a d'autant plus d'aversion pour celle-ci qu'il la maîtrise mal, il a décroché depuis longtemps et n'essaie même pas de rattraper son retard tant cet apprentissage l'assomme.
(Sylvie Germain, *Brèves de solitude*, 2021)

Ce symposium, tenu *in extremis* avant la crise Covid, fut riche par les discussions et échanges fructueux *en présentiel* de collègues d'horizons divers. La valeur heuristique et praxéologique de la littéracie dans le domaine des apprentissages fut encore une fois démontrée, à la fois dans le vaste domaine des compétences sollicitées, des objets de formation et de recherche dans des espaces géographiques et institutionnels spécifiques (Belgique, France, Suisse, Québec, Liban, Maroc...). Le panorama des études francophones en littéracie dressé soigneusement par Isabelle Delcambre montra les items constitutifs de cette « notion multidimensionnelle » (Hébert et Lépine, 2013, p. 27) et transversale. Ainsi *auctorialité, ethos, posture, énonciation, réflexivité*, ces termes relevant de domaines connexes, permettaient d'interroger l'humain et le social, la constitution du·de la sujet·scripteur·trice, tant sur le mode de la production que de la réception dans une vision interactionnelle, dans des lieux matériels comme la classe ou l'auditoire, comme le souvenir aujourd'hui d'une époque révolue.

Mais la langue s'est enrichie de nouveaux vocables et de nouveaux sens, l'écriture s'est démultipliée, tout comme la multimodalité de nos échanges intimes, familiaux, sociaux, privés et publics. *Les littéracies en évolution* est le titre de ce symposium tenu dans « le monde d'avant » : quel est son rôle à l'heure où l'on peut commencer à esquisser un bilan (mitigé) des conditions de production des apprentissages en temps de crise, c'est-à-dire des littéracies à l'ère de l'*e-learning*?

Rappelons d'abord brièvement, en nous appuyant sur les acquis du symposium, la richesse et la complexité de la notion.

La littéracie : une notion accueillante et praxéologique

La construction d'un rapport au choix *intime, détendu, scolaire, répressif, honteux, douloureux, joyeux, autoritaire* à l'écriture se joue à l'aune des littéracies tout au long de nos parcours de vie, et pas que dans les institutions d'enseignement. Le contexte est donc intrinsèquement constitutif de ce rapport, à l'écrit mais aussi à l'oral. En effet, si les premiers travaux en ce domaine, puisant aux sources de la *raison graphique*, ont circonscrit les recherches aux écrits multiples et diversifiés (de la liste de courses à la dissertation scolaire), l'intégration de l'oral a vite été une nécessité théorique et pratique. Que ce soit par l'*oralographie* (voir à ce sujet les travaux de R. Bouchard), très présente en classe, qui permet de penser en écosystème les rapports écrit/oral avec les objets qui externalisent des compétences (tableau noir, présentation PPT, tableau interactif,...); par la *multimodalité* des supports technologiques et les « régimes spatiaux et attentionnels propres aux espaces numériques » (Grassin, 2015, p. 3) comme socialité participative, tout à la fois également orale, écrite, visuelle, auditive; par les genèses textuelles à partir de documents oraux, oralisés, transcrits, ré-écrits, relus en considérant le texte comme un espace de négociation et l'écriture comme un lieu de (re)travail et un outil d'action.

La question des genres, de son côté, est devenue un tropisme des champs des sciences humaines qui articulent la langue, la communication, la cognition, la mémoire et l'action. Aujourd'hui, il faut mettre en avant la dimension collaborative, qui existait certes avant le numérique mais que celui-ci a mis au centre des apprentissages, au risque de la dilution des autorités énonciatives du texte, du·de la producteur·rice physique et donc des phénomènes de plagiat. Dans l'esprit de la culture Web 2.0, où le partage est fondamental, le manque de compétences et de motivation peuvent expliquer la confusion entre réécriture, créa-collage et des pratiques répréhensibles, tout comme l'intention de frauder lorsque le sens donné à l'acte même d'écrire est absent.

Il est inconcevable de traiter aujourd'hui de certains domaines sans recourir à la littéracie tant la toile nous a montré le rôle primordial et la diversité formelle de la circulation des informations. Ainsi, on ne peut pas envisager la langue littéraire en l'isolant du reste des pratiques scripturales et de la littéracie dans laquelle elle prend place. En effet, comme l'écrit Jacques David (2015, p. 9), « la genèse de la pensée humaine ne peut s'appréhender indépendamment de l'étude des écritures, de leur émergence, de leurs évolutions, de leurs propriétés actuelles et de leurs usages

futurs ».

Le numérique apparaît donc comme un enjeu fondamental dans les apprentissages, entre attirance et répulsion, entre appropriation et soumission, entre formatage et innovation, entre inégalité et démocratisation, entre violence et bienveillance. L'hypertextualité comme nouveau paradigme du rapport non plus au texte mais aux textes polysémiotiques conditionne production et réception.

Crise et constat

La crise Covid qui a frappé le monde a eu un impact direct sur l'enseignement supérieur qui a basculé vers les cours en ligne. Si de nombreuses initiatives avaient vu le jour depuis trente ans pour envisager la mise en ligne d'outils didactiques (notamment dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères mais aussi dans le domaine des langues contextualisées comme le FOS ou Français sur objectifs spécifiques), la gestion d'interactions pédagogiques en milieu numérique, des transferts de compétences et de connaissances via le WEB conçu comme « espace médiateur d'activités sociales de littératie numérique » (Grassin, 2015, p. 3), on a plutôt assisté à un constat amer et pourtant évident : donner un cours en ligne n'est pas donner un cours en présentiel. La situation a aussi révélé, outre les débats plus larges portant sur les implications sociopolitiques d'un enseignement à distance et le renforcement des inégalités en matière d'accès et de disposition du matériel adéquat, des pratiques d'enseignement traditionnelles qui n'avaient pas été interrogées depuis longtemps et qui s'accommodaient très mal de la posture classique de l'enseignement supérieur majoritairement encore composé de cours *ex cathedra* et d'interactions limitées à des questions-réponses formelles ou informelles. Bref, les innovations technologiques ne correspondent pas (nécessairement) à des innovations pédagogiques (et vice versa).

Il n'avait pas fallu la crise pourtant pour pointer ces écueils de l'*e-learning* puisque Jean-Claude Bertin écrivait déjà en 2005 :

La formation à distance, qui utilise un nombre croissant de matériaux en ligne, ne parvient pas vraiment à se démarquer de ses représentations traditionnelles : taux d'abandon toujours élevé, réplique au format numérique de matériaux et de méthodes issues d'un enseignement plus traditionnel que celui que suppose l'introduction de ce qu'il est encore convenu d'appeler les « nouvelles technologies ». (paragr. 2)

Que peut la littératie après le Covid?

En quoi ce constat regarde-t-il la littératie? Les descriptions et appren-

tissages des pratiques écrites concernent les modes de socialité, de communication et de diffusion, qui évoluent en fonction de la science et de la technologie (David, *op. cit.*, p. 9). Ils concernent également les changements en matière pédagogique et didactique, en fonction des compétences transversales et disciplinaires à acquérir. Ils relèvent encore plus largement de l'écologie et de l'ergonomie en matière didactique c'est-à-dire de l'interaction avec le contexte linguistique, culturel, social, historique mais aussi matériel. Par exemple, on parle d'*ergonomie visuelle* pour prendre en compte une meilleure lisibilité des écrans (Bertin, *op. cit.*, paragr. 33). Ainsi transformer un cours « papier » en cours à distance et/ou en « technodiscours » et donc en « matérialité numérique » participe-t-il aussi de l'ergonomie didactique. Et de la littéracie universitaire.

Le recours à différentes formes d'échanges pédagogiques socio-numériques a aussi depuis de nombreuses années permis aux réseaux sociaux d'entrer dans les classes avec plus ou moins de bonheur et de nécessité. La formation citoyenne dont s'occupe en grande partie le monde de l'éducation ne pouvait laisser la « fracture numérique » se propager et diviser les populations. Par ailleurs, les problématiques sociétales de harcèlements, discours violents et de haine, les frontières entre espace public et privé, se devaient d'être abordées à l'école et sur les campus comme thématiques socialement vives et interpellantes. Enfin, du côté disciplinaire, la variété des genres et sous-genres des technodiscours, qu'il s'agisse de genres reconfigurés par le numérique (le courrier devenu mail, le journal intime devenu blogue ou carnet intime) ou natifs du Web, ne pouvait être passée sous silence dans le cadre des apprentissages scripturaux. Ces variétés font partie intégrante de la littéracie numérique, entre pratiques quotidiennes, acculturées et formalisations d'usages scolaires ou encore détournements à des fins didactiques.

Les réflexions menées lors de ce symposium de 2019 trouvent donc aujourd'hui un écho particulier avec une réactualisation inédite des problématiques abordées et des conditions même de production du discours scientifique : c'était au temps où les chercheurs et chercheuses voyageaient pour échanger... Pussions-nous apprendre de ce contexte dont nous sortons peu à peu pour continuer à avancer dans les recherches dans le domaine des littéracies en mettant en avant les composantes humaines via la construction et la reconstruction du sujet scripteur et orateur dans des interactions collaboratives et heuristiques, articulées au technologique conçu comme un *humanisme*.

Références bibliographiques

- Bertin, J. C. (2005). Vers un modèle interactionniste des systèmes d'apprentissage en ligne. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'APLIUT*, 24(1), 27-41. <http://journals.openedition.org/apliut/2995>
- David, J. (2015). Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190, 9-22. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0009>
- Grassin, J.-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne* [thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France]. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01249215>
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>

**Présentation
des auteurs et autrices**

KRISTINE BALSLEV est maître d'enseignement et de recherche à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (Suisse), dans le groupe de recherche Afordens. Elle s'intéresse aux dispositifs visant l'intégration théorie pratique dans les formations à l'enseignement. Estimant que les textes, oraux et écrits, des étudiants sont révélateurs de leurs manières d'articuler les différents pans de la formation et de se développer professionnellement, elle consacre une grande partie de son activité à les analyser.

MOHAMMED BOUCHEKOURTE est professeur de didactique du français et membre de l'Équipe de recherche « Recherches Interdisciplinaires et Innovation en Didactique et Capital Humain » (RIIDCH) à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat (Maroc). Il est chargé des affaires pédagogiques et coordonnateur de la Licence en éducation, spécialité : enseignement secondaire / langue française. Il est aussi membre de l'équipe pédagogique du master « Didactique du français ». Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le champ de la didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur et portent principalement sur l'appropriation des écrits argumentatifs en contexte universitaire marocain.

PRISCILLA BOYER est professeure agrégée au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et spécialiste de la didactique du français. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et codirectrice du Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF) de l'UQTR, elle s'intéresse depuis quelques années au champ de la littérature universitaire, et en particulier de la didactique de l'écriture aux 2^e et 3^e cycles en éducation.

ISABELLE DELCAMBRE est professeur honoraire en Sciences de l'Éducation (didactique du français) à l'université de Lille. Après avoir soutenu une thèse de linguistique et didactique sur l'exemplification dans les dissertations, elle mène différents projets de recherche au sein de l'équipe THEODILE-CIREL, entre autres sur les pratiques orales en maternelle. Sa dernière recherche, financée par l'Agence Nationale de la Recherche, a interrogé les pratiques de littéracie à l'université. Outre de nombreuses publications, principalement dans des revues, elle a codirigé le numéro 153-154 de la revue *Pratiques* (2012), intitulé « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives ».

CHRISTIAN DUMAIS, Ph. D., est professeur titulaire de didactique du français et directeur du comité de programmes de premier cycle en éducation préscolaire et petite enfance de l'Université du Québec à Trois-

Rivières. Ses champs d'intérêt professionnels concernent le développement des compétences en littératie, la didactique de l'oral, les apports du jeu symbolique à l'éducation préscolaire, le développement du langage des enfants de 4 ans et 5 ans ainsi que la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants et des éducateurs en service de garde en milieu scolaire.

ANASS EL GOUSAIRI est professeur de didactique du français et membre du Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement (GRAFE) à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat (Maroc). Dans la perspective des littéracies universitaires, ses recherches s'inscrivent dans le champ d'analyse des « pratiques d'écriture de recherche en formation ». Elles ont pour objet la description des effets de l'écriture du mémoire de master sur la détermination des présupposés selon lesquels la didactique du français existe, se pense et évolue comme champ de formation et recherche à l'université. Elles mettent l'accent sur le rôle déterminant de cette écriture dans la construction de l'identité professionnelle des formés en didactique du français et, corollairement, dans leur entrée en littéracie scientifique.

YOUSSEF EL HOUDNA est professeur à l'École Normale Supérieure de l'université Abdelmalek Essaâdi, de Tétouan (Maroc). Il est diplômé depuis 2017 de l'université de Lille et de l'université Ibn Tofail de Kénitra (Maroc). Associé au Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL-Théodile EA 4354), il s'est spécialisé en didactique et en littéracies universitaires, principalement par rapport à l'écrit. Il est conseiller scientifique de la section marocaine de l'AIRDF et membre permanent au Laboratoire "Didactiques, Littéracies et Médiations" (DLM-ENS de Tétouan). Il a rejoint en 2017 le département de l'unité de formation et de recherche "développement social, éducation, culture, communication, information documentation" (UFR DECCID), en tant qu'attaché temporaire d'enseignement et de recherche. Il avait travaillé auparavant au département de Langue et Littérature françaises en 2013-2015 en tant que contractuel d'enseignement en Langue et communication dans les disciplines scientifiques (Sciences de la vie et de la terre et Sciences physiques et chimie). Ses expériences professionnelles l'ont aidé à façonner ses intérêts académiques, en termes de projets de recherche et de contributions, dans l'enseignement/apprentissage à l'université.

Docteure en Langues et Lettres, **CAROLE GLORIEUX**, spécialiste de la formation à l'écriture scientifique, ancre ses recherches au sein du champ des littératies universitaires. Didacticienne du français, elle travaille

depuis plus de quinze ans pour le Centre de méthodologie universitaire de l'Université libre de Bruxelles qui guide les étudiants de Ba1 vers l'acculturation aux discours universitaires. Elle organise par ailleurs des séminaires proposant des pistes de réflexion et de discussion aux doctorants sur le genre discursif de la communication orale scientifique et s'appuyant sur des exercices pratiques, afin de développer les compétences langagières, discursives et communicationnelles adaptées aux besoins des participants.

STÉPHANIE LANCTÔT est étudiante au doctorat à l'Université de Sherbrooke et chargée de cours. Elle est membre du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ). Sa recherche doctorale s'inscrit dans le domaine des littératies dans l'enseignement supérieur.

GENEVÈVE MESSIER, Ph. D., est professeure régulière au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle mène actuellement des recherches dans le champ de la littératie universitaire (compétence à communiquer oralement des futurs enseignants), de la formation pratique et de la didactique de l'oral. Elle s'intéresse également aux théories, modèles et concepts associés à la didactique.

SANDRA PELLANDA DIECI, actuellement retraitée, était chargée d'enseignement à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants de l'Université de Genève (Suisse) et enseignante au secondaire II à Genève. Elle s'est toujours intéressée aux situations professionnelles vécues par les étudiants et à leur manière de les intégrer à leur cursus universitaire pour en faire des expériences cruciales dans leur développement professionnel et leur construction identitaire d'enseignants en devenir.

Docteure en Philosophie et Lettres, **MARIE-CHRISTINE POLLET** est Professeure à l'Université libre de Bruxelles, en Faculté de Lettres, Traduction et Communication. Elle y dispense des cours d'Analyse de discours scientifiques et de Didactique du Français. Elle est également la directrice du Centre d'Enseignement des Discours Universitaires et d'Études en Littéracie (CEDUEL). Spécialisée dans le champ des Littéracies Universitaires, elle centre ses travaux sur les caractéristiques discursives et linguistiques de l'écriture de recherche, notamment dans le processus d'auctorialisation scientifique. À ce sujet, elle a publié de nombreux articles et deux ouvrages : *L'écrit scientifique à l'aune des*

littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques (2014) et *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques* (2019).

LAURENCE ROSIER est professeure (ordinaire) de linguistique, d'analyse du discours et de didactique du français à l'Université libre de Bruxelles. Autrice de nombreux ouvrages sur des thématiques aussi diverses que la ponctuation, le discours comique ou la langue française, elle est spécialiste de l'insulte à laquelle elle a consacré deux ouvrages : *Petit traité de l'insulte* (2006/rééd. 2009) et *De l'insulte... aux femmes* (2017). Fruit de ses recherches sur la citation, sa thèse publiée sous le titre *Le discours rapporté : histoire, théories, pratiques* a reçu le prix de l'essai Léopold Rosy de l'Académie belge des langues et lettres en 2001. Elle a, sur le même sujet, participé à une vaste entreprise intitulée *Mieux enseigner la grammaire*, publiée sous la direction de Suzanne Chartrand en 2017 et dont elle a co-rédigé avec Francis Grossmann le chapitre 13 consacré au Discours rapporté.

SYLVIE VIOLA, Ph. D. en éducation, est professeure au Département de didactique de l'UQAM. Elle enseigne le cours de didactique générale et modèles d'enseignement au primaire et celui sur le portfolio de développement professionnel. Ses domaines de spécialisation et ses intérêts de recherche touchent principalement la planification pédagogique, les pédagogies actives dont l'apprentissage expérientiel, la pédagogie par projets et l'enseignement stratégique. Du côté des apprenants, elle s'intéresse à la métacognition et à l'analyse réflexive chez les étudiants portant entre autres sur la compétence à communiquer oralement en formation initiale des enseignants.

Les textes qui composent cet ouvrage sont issus d'un symposium qui a eu lieu à Bruxelles à l'automne 2019 et qui a réuni des chercheuses et des chercheurs de divers horizons s'intéressant aux littéracies universitaires, champ de recherches et de pratiques en plein essor. Ce symposium, dont le titre a inspiré celui du présent collectif, a donné lieu à des contributions autour de divers enjeux : les objets pouvant susciter de nouvelles recherches et de nouvelles pratiques de formation touchant les littéracies universitaires; les dispositifs et les pratiques de formation soutenant le développement de compétences en littéracies universitaires; le rôle et la responsabilité des formatrices ou des formateurs dans le développement de compétences liées aux littéracies universitaires; mais aussi les espaces géographiques et institutionnels dans lesquels s'implante et se développe actuellement ce champ.

Liste des collaborateurs

Kristine Balslev, Université de Genève et Institut Universitaire de Formation des Enseignants (Genève, Suisse)

Mohammed Bouchekourte, Faculté des Sciences de l'Éducation (Rabat, Maroc)

Priscilla Boyer, Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada)

Isabelle Delcambre, Université de Lille (France)

Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada)

Anass El Gousairi, Faculté des Sciences de l'Éducation (Rabat, Maroc)

Youssef El Houdna, Université Abdelmalek Essaâdi (Tétouan, Maroc)

Carole Glorieux, Université libre de Bruxelles (Belgique)

Stéphanie Lanctôt, Université de Sherbrooke (Québec, Canada)

Geneviève Messier (dir.), Université du Québec à Montréal (Québec, Canada)

Sandra Pellanda Dieci, Université de Genève et Institut Universitaire de Formation des Enseignants (Genève, Suisse)

Marie-Christine Pollet (dir.), Université libre de Bruxelles (Belgique)

Laurence Rosier, Université libre de Bruxelles (Belgique)

Sylvie Viola, Université du Québec à Montréal (Québec, Canada)

