

Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit

Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter

Résumé

Cet article présente d'une part une réflexion générale sur la didactique de l'écrit à l'université. Les auteures proposent de donner à ce champ de recherche relativement nouveau, qui se situe au confluent de recherches ancrées en Sciences du langage et en Didactique du français, le nom de « littéracies universitaires ». Elles présentent les recherches menées dans ce champ depuis les années 1995, en interrogeant diverses conceptions des difficultés rencontrées par les étudiants face à l'écriture. Elles précisent également les liens qu'entretiennent ces recherches avec les problématiques de l'écriture professionnelle. Enfin, elles montrent les spécificités de ce champ de recherche par rapport au champ anglo-saxon des Academic Literacies.

Dans cet article, d'autre part, sont présentés des résultats partiels d'une recherche menée en France sur les pratiques d'écriture déclarées par des étudiants en Sciences Humaines. Cette recherche analyse les réponses à un questionnaire d'environ 450 étudiants, inscrits dans cinq disciplines différentes (Lettres Modernes, Sciences du langage, Sciences de l'Education, Psychologie et Histoire) et aux cinq niveaux universitaires (depuis la 1^o année de Licence jusqu'à la 2^o année de Master). La structure de cette enquête permet d'interroger l'effet des deux variables (la discipline et le niveau d'études) sur les représentations des étudiants à propos des pratiques d'écriture à l'université et de décrire des phénomènes de rupture ou de continuité qui permettent de mieux comprendre les problèmes que rencontrent les étudiants, jusqu'à un niveau avancé.

Mots-clés

Didactique de l'écrit universitaire, difficultés des étudiants, genres du discours

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Isabelle Delcambre
UFR des Sciences de l'Education
Université Charles-de-Gaulle-Lille3
BP 60149
F-59653-Villeneuve d'Ascq Cedex
mailto:isabelle.delcambre-derville@univ-lille3.fr

Dominique Lahanier-Reuter
mailto:dominique.reuter@numericable.fr

Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit

Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter

Les étudiants ont des difficultés d'écriture. Cela sonne comme une évidence. Cet énoncé rencontre tous les autres qui déroulent dès le début du cursus scolaire le même type de constats ou de déplorations, liés à la nature même de la formation scolaire ou académique, dont un des objectifs globaux est de faire entrer dans l'univers de l'écrit des élèves ou des étudiants qui en sont plus ou moins éloignés, selon les cas.

L'analyse des difficultés d'écriture des étudiants repose sur des présupposés relativement différents, selon les théories sous-jacentes de l'écriture, de son apprentissage, des relations entre écriture et lecture, des relations entre pratiques formelles et pratiques informelles de l'écriture, selon également les conceptions théoriques des textes ou des écrits attendus, de leurs relations avec les activités intellectuelles de restitution/élaboration des savoirs, etc.

Divers champs de recherche s'intéressent à ces questions, et un des objectifs de ce texte est de proposer quelques éléments de cadrage sur la constitution du champ de recherche qui se donne comme objectif d'analyser l'écriture à l'université, les genres d'écrits qui y sont produits et les formes d'un apprentissage continué de l'écriture en contexte universitaire. A l'issue de ces considérations sur les champs de recherche, nous présenterons quelques résultats issus d'une recherche en cours sur les pratiques d'écriture à l'université telles qu'elles peuvent être reconstruites à partir de déclarations d'étudiants interrogés par questionnaires (dite recherche EUIPM, acronyme du titre « Les écrits à l'université : inventaires, pratiques, modèles »)

1. L'analyse des pratiques de lecture et d'écriture à l'université: un champ de recherches en émergence

De nombreux champs de recherche prennent pour objet les pratiques universitaires. Nous nous en tiendrons ici aux recherches menés en France et en Belgique, sachant que de très nombreuses études ont été menées en Europe, en Amérique (du Nord et du Sud) et en Australie, mais notre propos n'est pas ici d'en faire une synthèse¹.

Depuis la fin des années 90, en France et en Belgique, des chercheurs, linguistes ou didacticiens, travaillent à analyser et décrire les difficultés des étudiants face à l'écriture (et face à la lecture), qu'elle soit académique ou de recherche. Des ouvrages², des livraisons de revues³, des colloques font état d'un réel champ de recherche, que nous présenterons succinctement ci-après.

D'autres champs avaient antérieurement déjà exploré les questions des pratiques d'études à l'université ; il s'agit essentiellement, dans le domaine francophone européen, des recherches sociologiques et psychopédagogiques⁴. Les premières, les plus anciennes, portent sur de nombreux aspects du travail étudiant, leurs pratiques d'études tout autant que leur vie sociale, leurs contraintes économiques, etc. ; dans la lignée de l'ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, elles s'intéressent à la description et à la compréhension des mécanismes de reproduction/sélection sociale à l'œuvre dans la réussite ou l'échec des étudiants. Les secondes sont le fait d'un courant fort productif également, qui s'intéresse aux

¹ Pour une présentation des recherches nord-américaines et de leurs rapports avec certaines des recherches européennes, voir Donahue, 2008.

² Pollet, 2001 ; Defays, Englebert, Pollet, Rosier & Thyron, 2008.

³ Boch, Laborde-Milaa & Reuter, 2004 ; Brassart, 2000 ; Dabène & Reuter, 1998 ; Delcambre & Jovenet, 2002 ; Pollet & Boch, 2002.

⁴ Nous développerons ici essentiellement le premier courant, ne voulant pas transformer cet article en bilan exhaustif, ce que font par ailleurs deux notes de synthèse récentes, Alava & Romainville, 2001 et Rey, 2005.

activités cognitives et métacognitives des étudiants, notamment dans certaines activités de travail (voir, parmi les travaux francophones, ceux de Marc Romainville, par exemple, sur le rôle de la métacognition dans la réussite à l'université).

Mais l'analyse des pratiques d'écriture à l'université est, au sein des champs de recherche linguistiques et didactiques, un phénomène récent (et déjà complexe).

À l'origine de ces recherches, se trouvait la question des relations entre l'écriture à l'université et la construction des savoirs (Dabène & Reuter, 1998 ; Brassart, 2000), cette relation étant pensée comme un cadre général pour l'analyse des pratiques de lecture et d'écriture à l'université et des difficultés rencontrées par les étudiants confrontés à de nouveaux corps de savoirs.

Poser que l'écriture peut (doit ?) faire l'objet d'un apprentissage continué à l'université met en évidence, dès ces premières recherches, la nécessité de décrire les objets textuels généralement pratiqués dans les études universitaires, d'en repérer les spécificités, et notamment celles qui posent plus particulièrement problème aux étudiants, afin d'en faciliter l'enseignement et l'appropriation : en effet, ces difficultés sont souvent liées à des genres discursifs nouveaux (rapports de stage, mémoires, etc.), à des pratiques nouvelles (l'écriture de recherche), à la distance entre culture écrite des étudiants et pratiques de l'écrit à l'université (Delcambre & Jovenet, 2002), ou encore à des caractéristiques de l'écriture scientifique (la polyphonie et les pratiques de citation ou de reformulation, par exemple, voir Boch & Grossmann, 2001).

Dans certaines des publications (Pollet & Boch, 2002, Boch, Laborde-Milaa & Reuter, 2004), émergent, plus ou moins explicitement, des interrogations autour des relations entre écriture(s) et disciplines universitaires. La prise en compte de ces relations permet de déplacer l'analyse des difficultés d'écriture des étudiants, comme nous le verrons ci-après. Elle ouvre des perspectives théoriques nouvelles qui sont aujourd'hui développées par des chercheurs qui dialoguent avec les courants américains WAC (Writing across the Curriculum) et WID (Writing in the Disciplines) et le réseau universitaire britannique AcLits (Academic Literacies).

1.1 Littéracies universitaires, didactique de l'écrit, sciences du langage

Les recherches évoquées ci-dessus sont le fait essentiellement de chercheurs en Sciences du langage ou en Didactique du français. Cependant, ces deux disciplines n'entrent pas dans le même type de relation avec le champ des littéracies universitaires. En effet, à la différence des Sciences du langage, l'université n'est pas un terrain naturel pour la didactique du français. La didactique de l'écriture, sous-domaine de la didactique du français qui s'est fortement développé depuis les années 1980 et qui a produit nombre de résultats et de concepts (Barré-de Miniac, 1995), tire sa cohérence de l'analyse et de la description de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture aux niveaux scolaires où l'écriture est un objet disciplinaire, référé à la discipline « français », c'est-à-dire les classes du collège, du lycée, ou de l'école primaire où, à côté de la grammaire, de l'orthographe, de la lecture, de la littérature, etc., se trouve un objet d'apprentissage qui a nom écriture.

Or, une telle discipline n'existe pas à l'université. Les contenus de la discipline scolaire que l'on appelle le français sont construits par référence aux contenus de savoir élaborés par les disciplines universitaires que sont la littérature, les sciences du langage, la communication. Si les didactiques poursuivent le but de produire des connaissances sur les spécificités disciplinaires de l'apprentissage et de l'enseignement scolaire (Reuter, 2007, p. 69), cette définition, produit de l'histoire des didactiques en France et dans les pays de la francophonie, n'est pas sans poser problème lorsqu'on envisage de constituer l'analyse de l'écriture universitaire comme champ de recherche spécifique et que l'on est didacticien. Une didactique de l'écrit n'aurait guère de sens dans l'université française, à la différence de ce qui se passe dans les universités américaines où le champ de l'écrit à l'université s'est constitué en opposition à l'enseignement de l'anglais (dans les cours de littérature, qui ont longtemps été le lieu de l'enseignement de l'écriture).

C'est pourquoi, lorsque nous analysons les pratiques d'écriture des étudiants ou la spécificité des discours universitaires, nous préférons parler de littéracies universitaires, plutôt que de didactique du français ou de sciences du langage. L'émergence de ce nouveau champ de recherche qui articule un ensemble de données

contextualisées à des questions d'analyse mais aussi d'enseignement et d'apprentissage et emprunte aux champs connexes méthodologies et concepts, produit la nécessité d'une nouvelle dénomination⁵.

Ce domaine apparaît comme nécessairement pluridisciplinaire⁶ : il s'appuie sur les concepts et les méthodes que la didactique du français a élaborées et qui intéressent les recherches sur les pratiques d'écriture à l'université (Delcambre & Reuter, à par.) et sur les méthodes et les concepts d'analyse des textes et des discours élaborés par les linguistes qui permettent de décrire les spécificités et la diversité des discours et des pratiques universitaires. Et, lorsqu'il s'agit de mettre au jour les relations entre écriture et disciplines universitaires, la collaboration avec les chercheurs ou les enseignants issus des autres disciplines devrait se révéler fondamentale. Les didacticiens et les linguistes ont besoin que les spécialistes des autres disciplines élucident leurs attentes, explicitent leurs propres pratiques d'écriture et de recherche pour tenter de clarifier « de l'intérieur » les dimensions épistémologiques de l'écriture, les interactions entre l'écriture et les méthodes de recherche, les enjeux et les formes de la communication scientifique.

Le terme de littéracies, qui n'est pas absent du domaine français (Barré-De Miniac, dir., 2003 ; Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, dir., 2004), se révèle intéressant pour plusieurs raisons. D'une part, il fait écho à la dénomination Academic Literacies, qui désigne cet autre champ qui s'est développé en Grande-Bretagne depuis une vingtaine d'années, et sur lequel nous reviendrons ci-dessous. Cet écho permet de rapprocher des domaines qui font des investigations sur des terrains comparables, sans oublier de prêter une grande attention aux différences qui les opposent⁷. À côté d'une fonction stratégique, cet emprunt a aussi une fonction programmatique (Reuter, 2003, p. 20). Utiliser le terme de littéracie pour désigner nos problématiques d'analyse des pratiques d'écriture et de lecture est lié aux déplacements des analyses de l'écriture à l'université qui jalonnent déjà l'histoire pourtant récente de ce champ.

1.2 Les difficultés des étudiants : des problématiques différentes

Les difficultés d'écriture des étudiants ont longtemps été pensées en termes de déficit langagier, Ainsi, ce qu'on appelait, dans les années 70, les techniques d'expression proposait généralement un enseignement transversal de l'écriture, en le concevant comme un pré-requis aux études ou comme une mise à niveau centrée sur la maîtrise de la langue et de la communication (modèle du déficit linguistique). Ce modèle d'enseignement était la plupart du temps lié à des perspectives de compensation ou de remédiation ; il visait essentiellement les étudiants de première année. Ce modèle est toujours présent, notamment quand on envisage de trouver des solutions pour lutter contre l'échec en première année d'université (voir le plan « Réussir en Licence » développé dans les universités françaises depuis 2008). Il repose sur une conception instrumentale de la langue, soumettant la maîtrise langagière à celle de « micro-habilités linguistiques » (Laborde-Milaa, Boch & Reuter, 2004, p.6), et sur une définition des compétences d'écriture comme transversales (les cours de méthodologie de l'écriture ont souvent comme objet savoir faire une introduction, savoir articuler des arguments, savoir établir des liens logiques, etc.). Malgré la distance souvent affichée vis-à-vis de ce courant ancien, l'usage de l'expression « techniques d'expression » est toujours bien présent : ainsi l'ouvrage dirigé par Claude Fintz (1998), bien que récusant cette expression, l'utilise constamment, comme le constate Bertrand Daunay (2008). De même, les pratiques de remédiation et les discours de déploration peuvent être référés à une conception défectologique des compétences d'écriture des étudiants, dont on peut trouver la trace, y compris dans des actes de colloque récents, s'inscrivant dans des perspectives autres⁸.

⁵ De la même manière, aux Etats-Unis, le champ des Composition Studies s'est constitué en rupture contre le champ de l'enseignement de l'anglais comme discipline scolaire et universitaire. Sa dénomination, qui était à l'origine Composition Theory, a eu cette fonction de démarcation et d'identification d'un nouveau champ (Donahue, 2008).

⁶ Ce champ pluridisciplinaire est complexe puisqu'il s'appuie sur des champs constitués et d'autres en voie de constitution.

⁷ L'existence du terme littéracie aux frontières des recherches didactiques françaises est une des raisons pour lesquelles la référence aux Academic Literacies a été préférée, plutôt que celle aux Composition Studies, le terme Composition dénotant en français soit un type d'exercice scolaire (la composition française), soit un type de situation d'évaluation scolaire (les compositions trimestrielles) soit encore un type d'activité professionnelle (la composition typographique), etc.

⁸ L'extrait suivant en est un bon exemple : « L'analyse des conclusions formulées dans nos copies d'examen fait ainsi apparaître des lacunes importantes non seulement au niveau du lexique propre à cette discipline, mais aussi au niveau du vocabulai-

Aujourd'hui les difficultés d'écriture sont plus souvent pensées en termes de relations aux contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes de modes d'entrée dans des univers culturels nouveaux. Sortir du cadre défectologique ou transversal est un des résultats des recherches sur les genres de discours universitaires. Ces recherches abordent les difficultés langagières des étudiants dans une perspective pragmatique, en décrivant les pratiques et les usages de la langue et des discours en contexte et en situant les besoins langagiers en relation avec des situations de communication spécifiques à l'enseignement supérieur et aux modes d'accès aux savoirs qui y sont pratiqués. Les nombreux écrits que l'on demande aux étudiants de produire, dans le cadre des cursus académiques ou professionnels, ou encore dans l'initiation au travail de recherche, présentent des caractéristiques qui doivent être décrites pour fonder l'enseignement sur une perception fine de ce que chaque situation requiert. Cette perspective vise la spécificité des écrits plus que leur transversalité.

Ainsi, Marie-Christine Pollet (2001) analyse les spécificités des discours universitaires (notamment en Histoire) que découvrent les étudiants de première année et avec lesquelles ils doivent se familiariser. Selon M.-C. Pollet, le traitement pédagogique des difficultés de lecture ou d'écriture des étudiants est du ressort de l'université et non de l'enseignement secondaire, l'apprentissage des modes de communication universitaire ne peut être anticipé ; en conséquence, l'absence de maîtrise des discours universitaires ne saurait être interprétée comme signe d'un déficit. Les difficultés langagières des étudiants sont le signe des difficultés qu'ils éprouvent à adopter les positions épistémologiques qui président à la production des textes académiques. Un des aspects du métier d'étudiant est de se familiariser « sur le tas » avec les genres académiques (Alava & Romainville, 2001, p. 174), comme l'ont montré, à la fin de ces années 1990, quelques ouvrages qui ont posé de manière particulière la question des pratiques d'étude. Selon Alain Coulon (1997), la spécificité du travail universitaire est de « savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites » (ibid. p. 198). Cette adaptation complexe à des codes implicites constitue la principale rupture entre le secondaire et le supérieur. L'étudiant doit s'affilier au monde universitaire, et cette affiliation est inévitable : l'enseignement secondaire ne peut pas préparer à décoder ces implicites, à comprendre cette « pédagogie invisible ». Loin d'un modèle du déficit (qui décrirait ce qui manque à l'étudiant pour se plier aux normes universitaires, données comme intangibles), cette position vise plutôt à mettre en évidence les représentations peu compatibles entre elles qu'ont les étudiants et les enseignants, dans un modèle de la négociation sociale (Alava & Romainville, 2001, p.164).

Ce modèle de l'affiliation repose sur des conceptions des apprentissages universitaires comme « acculturation à l'écrit en tant que source et moyen de construction-diffusion du savoir » (Pollet & Boch, 2002). Il suppose que les genres du discours soient identifiés, notamment en lien avec les contextes d'étude.

C'est ainsi que des recherches, développées au sein de la didactique ou des sciences du langage, se sont donné comme projet de décrire les différents genres universitaires, ceux qui sont requis pour la validation des études (mémoires, commentaires de textes, synthèses de textes théoriques, rapports de stage, études de cas, abstracts et quatrièmes de couverture), ceux qui sont liés à la recherche (articles, proposition de communication), en explorant parfois les difficultés liées à certains lieux particuliers de ces textes (introductions, annexes, problématique) ou en se focalisant sur les pratiques liées au travail personnel (prise de note, réécriture), etc. La plupart du temps, ces descriptions sont particularisées par des observations sur certaines dimensions discursives. Ainsi, les problèmes de la citation (Boch & Grossmann, 2001) ou de la reformulation du discours d'autrui (Delcambre, 2001) ; les marques de la position du scripteur, autrement dit l'image que le scripteur construit de lui-même comme énonciateur, qui dénote une plus ou moins grande maîtrise des normes implicites (Delcambre & Laborde-Milaa, 2002 ; Laborde-Milaa, 2004), ou encore la construction d'une figure d'auteur (Rinck, 2006).

Une part importante de ces recherches vise à préciser ce que l'on entend par écriture de recherche et quels sont les problèmes qu'elle pose aux étudiants en formation (Reuter, 1998 ; Reuter, 2004). L'obstacle de la

re de base. Une maîtrise parfois médiocre des articulations logiques du discours semble également être à la base de conclusions erronées, dévalorisant parfois une résolution satisfaisante du problème », (Couvreur, Bruyninckx & Landercy, 2002, p. 212-213).

transparence de l'écriture, le déni du travail stylistique, l'objectivité supposée de l'écriture de recherche, l'image de soi, etc., mettent en évidence une tension fondamentale entre position de chercheur et position de formé qui rend difficile le travail d'écriture des étudiants. L'intérêt porté à l'écriture de recherche en formation est lié à la production de connaissances scientifiques sur les écrits de recherche. Divers constituants de l'article de recherche, essentiellement en Sciences du Langage, sont ainsi déjà décrits à partir de corpus de textes français : le cadrage théorique (Boch, Rinck & Grossmann, à par.), les modes de référence à autrui (Grossmann, 2002,) le positionnement énonciatif (Rinck, Boch & Grossmann, 2007). Les descriptions précises du genre et de ses variations ont une finalité formative (élucider pour les étudiants la rhétorique de l'écrit de recherche pour faciliter le travail d'écriture), empirique (éviter pour celui qui analyse les productions des étudiants d'être pris au piège de ses représentations), et théorique (interroger la façon dont l'écriture des étudiants, en ce qu'elle respecte plus ou moins les normes attendues, est également constitutive de l'écriture de recherche et peut la faire évoluer).

Envisager la question des relations entre écriture et disciplines universitaires propose un nouveau déplacement par rapport à cette perspective générique qui peut se limiter parfois à la description des normes spécifiques à l'enseignement supérieur (que l'étudiant aurait à découvrir et à appliquer, dans une perspective plutôt normative, donc). En effet, penser le contexte des écrits produits à l'université comme disciplinaire donne une place centrale à une analyse épistémologique des relations entre écriture et disciplines (Daunay, 2008). Ce sont les discours disciplinaires, plus que des discours universitaires en général, qui constituent les cadres d'élaboration et d'acquisition de savoirs spécialisés, et conditionnent l'exercice des connaissances⁹. Un dernier ensemble de recherches sur l'écriture à l'université travaille ainsi à établir en quoi les difficultés des étudiants pourraient être liées à des spécificités disciplinaires. Ces recherches reposent sur des comparaisons entre discours disciplinaires en s'appuyant généralement sur un objet apparemment commun, que la comparaison est censée mettre à l'épreuve. Ainsi un ouvrage collectif (Reuter, 1998) explore les formes et les fonctions différentes de la description dans différentes disciplines de recherche (linguistique, médecine, psychologie, sociologie). Sur le même objet, la description, I. Delcambre (1998) montre comment la discipline à laquelle appartiennent les enseignants en formation (Lettres, Biologie ou Mathématiques) oriente leur écriture descriptive dans les mémoires professionnels : descriptions objectivantes des élèves dans les mémoires scientifiques (outils quantitatifs de type statistique), descriptions réalistes dans les mémoires de Lettres (portraits). La culture disciplinaire donne forme aux écrits, jusque dans certains passages relativement secondaires, comme la description des classes et des élèves.

F. Rinck (2005 ; à par.) explore les spécificités des articles de recherche, écrits par des chercheurs experts ou novices, dans les champs des Sciences du langage et de la Littérature. Elle met en évidence des différences dans l'organisation structurelle des textes, les articles de littérature se rapprochant majoritairement du « texte d'idées » plus que d'un modèle de texte scientifique : bâtis sur une succession de paragraphes relativement longs, ils n'exploitent pas ou peu la sémiographie caractéristique de l'article scientifique (le découpage en paragraphes, les sauts de lignes, les titres et la numérotation des parties, le recours à des représentations graphiques) et appellent donc de la part du lecteur davantage d'inférences pour se repérer dans la structure du texte. Sur une autre dimension, celle du lexique scientifique, les articles de Sciences du langage affichent davantage de termes référant aux processus de la recherche (analyser, choix), aux objets qu'elle construit (argument, concept), à sa mise en texte (article, conclusion), et aux relations logiques (effet, conséquence) que les articles produits dans le champ de la Littérature. Sur cette dimension du matériel lexical, les différences disciplinaires l'emportent largement sur les différences liées au statut du scripteur, les doctorants se conformant davantage que les experts à un modèle canonique du genre, sans que cette tendance brouille les oppositions disciplinaires.

À l'intérieur d'un même champ disciplinaire, des différences apparaissent également. Soit que le champ s'apparente à un domaine pluridisciplinaire fédéré par des objets communs, soit que la discipline considérée s'actualise sous des formes différentes selon les lieux institutionnels. Ce deuxième cas est illustré par une recherche de Dominique Lahanier-Reuter (2003 a, 2003 b). Analysant les pratiques d'écriture en statistique (écriture tabulaire, graphique et linéaire) dans deux contextes d'enseignement différents (Licence

⁹ De la même manière, certaines recherches didactiques au niveau scolaire ont montré comment les pratiques langagières, et les représentations de ces pratiques, sont fortement liées aux contextes disciplinaires où elles se déploient (Barré-de Miniac, Reuter, 2006).

scientifique ou Licence en Sciences humaines), elle montre d'importantes variations quant aux normes d'écriture, quant aux pratiques d'écriture et de lecture entre ces deux contextes institutionnels. Le premier cas est représenté par une étude de Françoise Boch et Martine Pons-Desoutter (à par.). Elles comparent des résumés de communication dans deux communautés de recherche¹⁰ proches, situées dans le domaine de l'Éducation : les didacticiens du français et les formateurs d'adultes. Le genre de discours scientifique qu'est le résumé de communication accompagne l'article soumis à l'expertise scientifique en vue d'une communication en colloque. Dans une étude contrastive de 110 résumés acceptés dans des colloques récents, elles montrent que l'appartenance à l'une ou l'autre communauté constitue une variable déterminante, notamment du point de vue de la présentation de l'objet d'étude. Elles établissent que les résumés¹¹ donnent une place différente aux résultats et perspectives de la recherche présentée : développés par les chercheurs en Formation d'adultes, ils sont minorés par les chercheurs en didactique qui mettent davantage l'accent sur la présentation du questionnement de recherche et du cadre théorique. Les chercheurs en formation d'adulte problématisent plus souvent leur recherche par rapport au contexte institutionnel de leur étude.

Ces études mettent en évidence le rôle fondamental que jouent dans l'élaboration des écrits les contextes où ils sont produits. Qu'il s'agisse de contextes disciplinaires, même proches (les Sciences du langage et la Littérature appartiennent au champ des Sciences Humaines), de domaines de recherche proches par leur objet d'étude (les didactiques et la formation d'adulte), ou de contextes institutionnels qui infléchissent les pratiques d'écriture disciplinaire (le cas des statistiques), les recherches évoquées ci-dessus interrogent les notions de genres et de pratiques de manière contextualisée et donnent des aperçus, certes encore fort parcellaires, des relations entre écriture et disciplines¹². Ces perspectives orientent l'analyse des difficultés des étudiants vers la prise en compte des dimensions épistémologiques de l'écriture, vers l'analyse à la fois de l'inscription disciplinaire des genres d'écrits auxquels ils sont confrontés et des spécificités des formes d'écrit produits et attendus dans le cadre de la formation par rapport à celles qui peuvent caractériser les pratiques professionnelles d'écriture, que ces pratiques se déploient dans l'espace de la recherche scientifique ou dans tous les autres espaces professionnels.

1.3 Formation académique et formation professionnelle

L'étude des pratiques d'écriture à l'université ne saurait se faire sans prendre en compte les structures universitaires qui déterminent en bonne partie les pratiques d'enseignement et les objectifs de formation. L'université est caractérisée par différents espaces institutionnels de production discursive, espaces académiques, espace de formation professionnelle, espaces de la recherche scientifique et de l'initiation à la recherche.

Nous nous proposons donc de présenter succinctement les structures universitaires françaises (puisque la recherche présentée ci-dessous étudie se déroule dans des universités françaises).

Une distinction principale, entre autres choses¹³, est celle qui oppose les facultés académiques et les facultés professionnelles qui forment aux métiers juridiques et de santé. Mais, à l'intérieur des facultés acadé-

¹⁰ Nous reprenons ce terme aux auteurs dont les travaux sont cités ici. Il peut être en effet plus aisé de considérer qu'il s'agit ici de communautés plus que de disciplines ou de sous-disciplines, les communautés se différenciant plus facilement par des terrains d'investigation, des lieux de publications ou des questions de recherche alors que la différenciation entre disciplines suppose des spécificités méthodologiques et épistémologiques marquées, des appartenances institutionnelles plus homogènes. Il n'est pas sûr que le domaine de la formation d'adulte, clairement situé dans les Sciences de l'Éducation, puisse être identifié comme une discipline de recherche scientifique constituée, à l'inverse des didactiques, lesquelles, selon les auteurs, n'appartiennent pas qu'aux Sciences de l'Éducation. Elles parlent donc du « domaine de l'éducation » pour référer aux objets de recherche, partagés par ces deux communautés, et non de la discipline Sciences de l'Éducation qui n'englobe que partiellement les deux communautés considérées dans cette étude.

¹¹ Ce genre de résumé est un texte court aux normes rhétoriques relativement lâches.

¹² Ces dimensions sont travaillées dans le réseau américain WAC, cf. Monroe, 2002 ; Thaiss & Zawacki 2006

¹³ Je laisserai de côté la question de l'opposition entre universités et grandes écoles, de même que l'opposition entre cycles courts (BTS, DUT) et cycles longs (LMD). La recherche dont il est question ici se situe exclusivement dans des cycles longs de facultés académiques, et, dans cette présentation, nous n'avons pas de visée exhaustive sur les structures de l'enseignement supérieur français.

miques, il y a lieu aussi de distinguer des formations académiques (qui visent l'entrée en doctorat ou la préparation aux concours de recrutement pour l'enseignement, CAPES ou Agrégation, par exemple) et des formations professionnelles ou professionnalisantes (Licences et Masters professionnels) qui visent des métiers spécifiques, qui sont en partie confiées à des professionnels et qui donnent lieu à des stages dans des lieux d'activité professionnelle. Cette bi-partition est particulièrement soulignée par le phénomène récent en France de l'intégration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) dans les universités. Les universités ne sont donc plus seulement chargées de la formation académique des futurs enseignants mais aussi de leur formation professionnelle, ce qui illustre la diversité des formations que l'on peut trouver à l'intérieur même d'une faculté académique, voire à l'intérieur d'une même composante chargée de l'enseignement de telle ou telle discipline.

Ainsi, le champ de recherches sur l'écriture à l'université croise le champ de recherche sur l'écriture en formation professionnelle qui a émergé approximativement dans les années 1990, dans les anciens IUFM autour de l'écriture du « mémoire professionnel », pièce maîtresse, jusqu'il y a peu, de la formation des enseignants (Cros, 1998), ou au CNAM, et dans d'autres formations professionnelles autour des mémoires de fin d'études (Guigue, 1995).

L'opposition entre formation académique et formation professionnelle, posée de manière institutionnelle ci-dessus, peut être réinterrogée à la lumière des premières analyses portant sur les littéracies universitaires (en restreignant ici le domaine aux pratiques de la production d'écrit, excluant donc les pratiques de lecture). En effet, les études menées jusqu'à présent sur les écrits universitaires permettent de dégager trois grands types d'écrits constituant l'écriture académique :

- ce qu'on peut nommer les écrits académiques, au sens restreint du terme, en désignant par là les écrits que les étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle
- les écrits qui, plus spécifiquement, initient à la recherche, qui instituent l'écriture comme une initiation ou une formation au travail et au métier de chercheur, ce qu'Y. Reuter (2004) a nommé « les écrits de recherche en formation » (mémoires, thèses)
- les écrits des chercheurs eux-mêmes, (articles scientifiques, rapports de recherche, projets de recherche, etc.)
- L'écriture universitaire n'est pas monolithique. Elle a une dimension de formation, qui n'est peut-être pas tout à fait la même que dans les formations professionnelles, la différence tenant à la fois au type de métier visé et au statut de l'écrit. L'écriture dans les cursus professionnels ont un statut d'outil de formation, l'écriture dans les cursus d'initiation à la recherche a ce même statut d'outil de formation mais elle est également objectif de formation : l'étudiant écrivant un mémoire de master ou une thèse se forme à une pratique d'écriture (et à un genre d'écrit) qui sera son quotidien s'il devient chercheur, ce n'est pas le cas du futur enseignant écrivant un mémoire professionnel (Barré de Miniac, 2009).
- L'écriture professionnelle n'est pas monolithique non plus : de la même manière que pour l'écriture académique, il faut distinguer les pratiques professionnelles d'écriture et les pratiques de formation professionnelle à et par l'écriture (Champy-Remoussenard 2006).
- Cette complexité des formes, fonctions et usages de l'écriture en formation peut engager à considérer que toute écriture que les étudiants sont amenés à produire dans le champ universitaire est une écriture professionnelle, qu'elle prépare aux métiers de la recherche ou à tout autre métier (Barré-de Miniac, 2009).

1.4 Littéracies universitaires vs Academic Literacies

Le champ des Littéracies universitaires a ainsi pour objet la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire, en s'appuyant sur les apports de la didactique du français et des sciences du langage (du moins dans le cadre des recherches françaises présentées ici, car ce champ peut s'articuler à bien d'autres disciplines comme la psycholinguistique, la psychologie de la cognition, l'ethnologie de l'écriture, etc., cf. Jaffré, 2004). La notion de littéracie autorise à considérer que les apprentissages de l'écrit (en réception et production) ne se limitent pas aux premiers apprentissages, ni aux apprentissages fonctionnels mais se déroulent dans un continuum (dont les étapes peuvent différer selon les chercheurs) depuis les premiers contacts avec l'écrit avant les apprentissages scolaires (littératie émergente, Grossmann 1999, p.142) jusqu'aux usages épistémiques de l'écrit pour, non seulement diffuser, mais transformer l'expérience ou les connaissances. Diverses publications récentes permettent de faire l'histoire de ce champ, posent la question délicate de sa définition, de l'orthographe du terme français qui traduit l'anglais literacy (litéracie ? littéracie ? littératie ? dont J.-P. Jaffré (2004) analyse fort finement les implications). L'usage du terme littéracie¹⁴, outre qu'il permet de penser aux formes d'apprentissage continué, ce qui intéresse fort l'analyse des pratiques d'écriture universitaire, met l'accent sur les dimensions contextuelles, sociales, et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture. Comme le remarque Y. Reuter (2003), penser des objets de recherche didactiques en termes de littéracie, amène, dans le meilleur des cas, à envisager non pas des pratiques en général mais des pratiques situées dans des contextes précis, à articuler entre elles les multiples composantes des pratiques langagières (relations de l'écrit avec l'oral, par exemple), à référer les difficultés des élèves à des conditions sociales et scolaires de fonctionnement et non plus aux seules activités ou compétences des sujets, à élargir l'observation des pratiques de l'écrit à différentes disciplines, au-delà de la discipline Français¹⁵.

Le champ des recherches anglo-saxonnes qui analyse les pratiques de l'écrit en contexte universitaire, emploie généralement le terme au pluriel, literacies, pour signifier la multiplicité des pratiques sociales et culturelles de lecture et d'écriture dans des contextes divers, et s'écarter d'une conception de la literacy comme le résultat d'une activité cognitive individuelle (Lea, 2008). C'est dans la même perspective que nous proposons le terme littéracies. Cependant, le champ des recherches françaises tel qu'il est constitué aujourd'hui (sans préjuger de ses évolutions ultérieures) se distingue du domaine des Academic literacies (AcLits) pour cinq raisons au moins.

Les recherches situées dans le cadre des Littéracies universitaires présentées ici se donnent comme objet principalement les discours universitaires écrits (vus sous l'angle disciplinaire ou générique) et ne développent pas d'analyse des formes multimodales de communication écrite (écriture électronique, mails, e-learning, etc.). Ce domaine, qui est particulièrement développé chez les chercheurs anglo-saxons, l'est également en France dans le domaine du FLE (voir par exemple les travaux de F. Mangenot).

Les ancrages théoriques du champ français, comme nous l'avons montré plus haut, sont ceux essentiellement des Sciences du langage et de la Didactique du français alors que les recherches anglo-saxonnes s'appuient sur les méthodes et les corps de concepts issus de la linguistique appliquée et de la sociolinguistique mais aussi de l'anthropologie et de la sociologie des sciences.

De ce fait, les méthodes de recherche pratiquées de part et d'autre sont différentes. Les recherches françaises s'appuient aussi bien sur des recueils de données importants quantitativement (corpus de textes ou questionnaires) que sur des analyses qualitatives de textes représentatifs de telle ou telle situation alors que le mouvement AcLits recueille surtout des micro-observations de type ethnographique. Le champ français peut ainsi tenter d'articuler l'analyse linguistique de productions écrites et l'analyse des discours des acteurs, étudiants et enseignants, alors que le mouvement AcLits, pour centrer les analyses sur les prati-

¹⁴ L'orthographe choisie ici repose sur un compromis entre la dérivation française (lettre, littérature) en ce qui concerne les -tt- et sur une évocation du terme anglais en ce qui concerne le -c- final (bien que cette finale -cie ne soit pas inconnue en français).

¹⁵ Y. Reuter, dans ce même article, est par ailleurs critique sur les usages insuffisamment pensés du terme qui le posent comme une évidence sans chercher à le construire.

ques des scripteurs, a exclu de son champ l'analyse des textes, ce qui est d'ailleurs regretté actuellement par certains chercheurs (Lillis & Scott, 2007).

Le champ des Littéracies universitaires se constitue actuellement comme un champ de recherches, il est peu concerné encore par les questions d'enseignement, alors qu'AcLits est, depuis longtemps, à l'interface entre la recherche et les applications pédagogiques (Lillis & Scott, 2007). Cette spécificité tient aussi aux pratiques institutionnelles : l'accompagnement des nouveaux étudiants et des étudiants étrangers sur les problèmes posés par des pratiques d'écriture spécifiques aux études universitaires est bien plus développé dans les institutions universitaires anglo-saxonnes qu'en France, où il est quasiment inexistant.

Enfin le champ des Academic Literacies se présente comme un champ qui analyse les résistances des étudiants à l'acculturation universitaire, réfléchit aux questions du pouvoir et de l'autorité dans les pratiques d'écriture (Lea, 2008) et vise à encourager ces résistances. De telles perspectives sont étrangères au champ des littéracies universitaires qui, pour se construire, ne part pas d'un point de vue idéologique mais des données sur les représentations des étudiants et des enseignants et sur l'analyse des discours universitaires.

Rares sont les chercheurs qui font de l'analyse des pratiques d'écriture ou des discours propres à leur discipline un objet d'étude. L'écriture est souvent un allant de soi de l'enseignement ou de la recherche. C'est pourquoi le champ que nous proposons de construire se donne comme objectif de théoriser ce qui fait la spécificité ou la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche, elle-même (les pratiques des chercheurs). Ce projet de connaissance n'est pas sans importance pour la formation des étudiants: si les pratiques d'écriture instituent les disciplines, les étudiants ont à comprendre les formes et les attentes concernant l'écriture pour entrer dans les disciplines. Leurs difficultés tiennent au moins autant aux dimensions spécifiquement disciplinaires qu'aux problèmes généraux que leur pose l'écriture. Au lieu de se lamenter sur la faiblesse des étudiants, nous pensons qu'il est possible, pour développer leur expertise, de clarifier un certain nombre de dimensions de l'écriture universitaire, autres que les dimensions purement instrumentales ou techniques. Cela suppose une articulation entre recherche et enseignement pour une mise en place de formations ciblant principalement les pratiques universitaires d'écriture et de lecture, en relation avec les contextes disciplinaires concernés.

2. Cadres théoriques et méthodologiques de la recherche EUIPM

La notion de genre du discours est au centre des analyses qui sont les nôtres. Elle permet d'articuler l'analyse des écrits aux contextes institutionnels où ils sont produits, d'associer les contenus de discours, leurs enjeux de signification, notamment en termes disciplinaires, et les formes d'organisation textuelle ou les marques linguistiques. Dans la perspective développée par Bakhtine (1984) et Bronckart (1996), nous nous attachons à montrer en quoi les contextes institutionnels spécifient les genres d'écrits attendus et produits. Les écrits sont donc analysables pour nous comme des genres de discours influencés par les « sphères d'échange » que sont les disciplines universitaires.

La recherche dont nous présenterons quelques résultats ci-dessous¹⁶ se donne le projet d'inventorier les genres d'écrits universitaires (écrits académiques et de recherche) tels qu'ils sont perçus par les étudiants et d'établir des liens entre ces écrits et les disciplines où ils sont produits. Elle repose sur l'hypothèse d'une spécificité disciplinaire des écrits dont elle veut identifier l'importance par rapport aux dimensions plus transversales. Elle repose également sur l'hypothèse que les difficultés des étudiants tiennent au moins autant à ces dimensions spécifiques qu'aux problèmes généraux que leur pose l'écriture. Les enjeux d'une telle recherche sont donc d'identifier la nature des problèmes déclarés par les étudiants, en interrogeant à la fois les variations disciplinaires et les évolutions curriculaires de la demande d'écriture auxquels ils sont confrontés tout au long du cursus : il est vraisemblable que les étudiants ne sont pas confrontés aux mêmes écrits ni aux mêmes exigences en première et en cinquième année. L'identification de facteurs de continuité ou de discontinuité, entre les genres de textes demandés selon les niveaux et/ou les disciplines est un des objectifs principaux de la recherche dont quelques résultats seront présentés ici. La méthodologie repose sur l'analyse de discours, à partir d'un corpus de réponses à un questionnaire qui sollicite les

¹⁶ Recherche financée par l'ANR, intitulée "Les écrits à l'université: Inventaire, Pratiques, Modèles" (ANR-06-APPR-019)

représentations des étudiants à propos des écrits universitaires, et d'entretiens avec des étudiants et des enseignants.

Cette étude explore cinq disciplines de Sciences Humaines (Sciences du langage, Lettres, Psychologie, Histoire et Sciences de l'Éducation), afin de mettre en évidence leurs normes explicites et implicites, de décrire les pratiques d'écriture et de réécriture des étudiants, ainsi que les pratiques d'accompagnement qui sont mises en place pour aider les étudiants et l'efficacité perçue de ces aides. Les disciplines et les niveaux d'étude sont les variables retenues pour cette recherche, les disciplines étant posées comme cadre dans lequel s'élaborent et se construisent les pratiques et les représentations de ces pratiques, et les niveaux d'études comme facteur de variations dans la compréhension des codes implicites d'écriture et des modes de pensée disciplinaire.

Le questionnaire soumis aux étudiants des cinq disciplines aux cinq niveaux du cursus est composé de dix-sept questions, ouvertes ou à choix multiples selon les cas, portant sur trois grands ensembles de questions.

Le premier ensemble vise à établir une liste des écrits demandés, en faisant préciser l'écrit que les étudiants jugent représentatif de leurs études (au niveau où ils sont), et en distinguant les écrits d'examen des écrits longs : cela est l'objet de plusieurs questions non groupées, pour notamment ne pas induire dès le début la distinction écrits d'examen/écrits longs. Le traitement vise à identifier les liens entre écrit, discipline et niveau d'études, en établissant les écrits les plus fréquemment cités, ou cités dans un rang important dans chaque groupe.

Le deuxième ensemble de questions présente la question de l'écriture sous trois aspects différents : il s'agit d'abord de faire préciser, pour l'écrit jugé représentatif de la discipline, les normes que les étudiants appliquent et celles qu'ils pensent être en œuvre chez les enseignants-correcteurs. Le traitement cherche à identifier parmi une liste de treize items (portant sur les contenus de savoir, l'organisation du discours, la langue, le rapport aux lectures, les pratiques citationnelles, entre autres) les normes principales guidant l'écriture des étudiants et la concordance ou non avec les normes qu'ils pensent être celles des enseignants. Ensuite, les étudiants sont interrogés sur leurs difficultés et leurs facilités d'écriture en précisant toujours le type d'écrit concerné, puis sur l'écrit qui leur pose des problèmes nouveaux (en précisant le type de difficultés, facilités, nouveautés). Enfin, ils sont amenés à décrire leurs pratiques de réécriture (ou d'absence de réécriture) toujours selon les types d'écrits concernés.

Ce deuxième ensemble de questions permet d'identifier des rapports à l'écriture dans un cadre institutionnel donné et des rapports au savoir différents ainsi que des conceptions différentes du rôle de l'écriture dans la construction des connaissances. Le croisement des réponses à ces questions peut amener à distinguer des styles de conduites scripturales, de construction des normes ainsi que des usages/pratiques de ces normes au travers de profils de réponses différents.

Le troisième ensemble de questions aborde les questions des aides que les étudiants disent recevoir et rechercher : il leur est d'abord demandé de présenter les conseils donnés par les enseignants concernant ces différents écrits, et les situations dans lesquels ils sont donnés, puis de dire l'efficacité perçue de ces conseils et de ces situations, enfin de préciser les outils, les manuels ou les cours visant l'apprentissage de l'écriture utilisés ou fréquentés par les étudiants.

Ce dernier ensemble de questions est plus descriptif et permet de faire un état des lieux des pratiques d'accompagnement ou d'apprentissage de l'écriture telles que les perçoivent les étudiants.

Les résultats qui suivent sont issus d'un traitement provisoire effectué sur 242 questionnaires, qui représentent une partie des réponses attendues, issues principalement des deuxième, troisième et quatrième années d'université (Delcambre & Lahanier-Reuter, à par.). Le recueil des réponses de première année ayant été fait plus tardivement pour prendre en compte l'adaptation des étudiants à la vie universitaire, le dépouillement des questionnaires et le traitement sont encore en cours.

Trois dimensions sont intéressantes à retenir : l'apparition d'une différence entre les écrits jugés représentatifs de leur discipline par les étudiants et d'autres écrits, où la relation à la discipline est moins forte ; la distribution des écrits mentionnés selon le niveau d'étude, et les phénomènes de continuité/discontinuité liés à l'expression des difficultés (ou facilités) rencontrées par les étudiants.

Il nous sera peut-être possible ultérieurement d'esquisser ce qu'est un parcours d'écriture dans une discipline. La plupart des analyses existantes en France se fixent en effet sur un moment dans les productions écrites des étudiants afin d'en étudier quelques dimensions spécifiques. Notre étude permet de décrire un mouvement, non pas d'un seul étudiant comme le permettent les études longitudinales (quelques études de ce genre se développent aux Etats-Unis, cf. Delcambre, Donahue & Lahanier-Reuter, à par.) mais globalement, pour un groupe d'étudiants inscrits dans une même discipline.

2.1 L'importance de la discipline

Pour commencer, les écrits déclarés comme représentatifs par les étudiants dépendent fortement de la discipline universitaire. En effet, non seulement la dépendance est significative¹⁷, mais bien plus, il n'y a pratiquement aucun écrit « choisi de façon massive » qui soit commun à deux disciplines. L'analyse de ces relations significatives (au sens du test du chi²) montre que chaque discipline peut pratiquement se résumer à un écrit ou deux au plus, qui lui est propre.

- Les étudiants de Lettres Modernes citent (et ils sont pratiquement les seuls à le faire) la dissertation, le commentaire de texte et l'explication de texte ;
- Les étudiants d'Histoire, soit ne répondent pas, soit citent les Travaux de séminaire, ou les travaux de Recherche ;
- Les étudiants de Sciences de l'éducation citent massivement les mémoires et les Travaux d'étude et de Recherche (TER) ;
- Les étudiants de Sciences du langage citent davantage les rapports de stage et les synthèses ;
- Enfin les étudiants en psychologie citent davantage les comptes rendus d'expérience et les Travaux d'étude (TE).

Dans la plupart des cas, ces écrits sont nouveaux par rapport à ce que l'on demande d'écrire dans l'enseignement secondaire, sauf en Lettres où l'écriture de dissertations (au sens français du terme) ou de commentaires littéraires caractérise par exemple les épreuves du baccalauréat (examen de fin d'études secondaires, qui, en France, est également le premier grade universitaire).

Les écrits jugés spécifiques aux disciplines sont également pour la plupart des écrits longs, demandant une élaboration personnelle, liée soit à une recherche (même succincte comme dans les travaux de recherche, travaux d'étude, etc., qui sont à comprendre comme une initiation à la recherche), soit à une expérience sur le terrain (comme pour les rapports de stage). Dans tous ces cas, l'écrit est le résultat d'une construction individuelle, d'une confrontation à la discipline à travers des objets, des méthodologies, des corps de savoirs spécifiques.

Lorsque, dans le questionnaire, nous interrogeons les étudiants sur leurs difficultés ou facilités, en ne restreignant plus leur réflexion à l'écrit qu'ils jugent représentatif de leur discipline, apparaissent de nouveaux écrits non évoqués jusque là : ce sont essentiellement les prises de notes en cours et les écrits d'examen (réponses à des questions, QCM). Les prises de notes sont citées par les étudiants en Sciences du langage et en Histoire, les écrits d'examen essentiellement par les étudiants en Psychologie. Le fait que seuls les étudiants de psychologie évoquent les écrits d'examen est pour l'instant interrogeant, cela est-il lié à une représentation plus utilitariste de l'écriture ? Nous ne pouvons l'affirmer encore, au vu des résultats partiels que nous traitons. Par contre, que la prise de note soit citée (pour l'instant) dans deux disciplines confirme l'idée généralement répandue que cette pratique est générique, qu'elle est rencontrée par les étudiants quelque soit la discipline. Cependant, il est surprenant que les étudiants des autres disciplines ne songent pas à la citer. N'ont-ils pas conscience que la prise de note est une pratique d'écriture ? On le voit, ces interrogations permettent d'envisager la description de rapports à l'écriture différenciés, ici selon les disciplines.

¹⁷ La dépendance est très significative, chi² s. à 0.01

2.2 L'évolution selon le niveau d'étude

Le croisement des écrits jugés représentatifs avec le niveau d'étude, en l'état actuel des données utilisables, donne des résultats lisibles si certaines modalités sont regroupées, notamment les deux années de licence (2^o et 3^o année). Ces regroupements produisent une dichotomie intéressante :

- les étudiants en master (4^o et 5^o année) se caractérisent par la citation significative des TER en 4^o année, et par l'écriture de mémoires en 5^o année ;
- les étudiants de licence soit hésitent (nous interprétons ainsi les non réponses à cette question), soit citent abondamment certains des écrits que nous avons appelés disciplinaires.

Nous pouvons dire que les étudiants de Master se réfèrent aux écrits caractéristiques de ce niveau d'études, les mémoires et TER, tandis que ce sont les étudiants de licence qui hésitent ou nomment des écrits qui sont très disciplinaires : dissertation pour les lettres modernes, dossier pour les Sciences de l'Education, rapport de stage et synthèses pour les Sciences du langage et travaux de séminaire pour l'Histoire. On peut penser que l'effacement des différences disciplinaires au niveau Master provient de ce que la dénomination des écrits est commune à ce niveau mais qu'elle ne recouvre cependant pas le même objet dans les différents cas. Il serait souhaitable d'explorer plus finement ce genre de discours selon les contextes disciplinaires pour vérifier ce résultat.

2.3 Continuités et ruptures

Nous souhaitons ici présenter d'autres résultats temporaires de cette recherche en interrogeant plus particulièrement les phénomènes de rupture ou de continuité repérables dans les écrits des étudiants ou dans leurs perceptions des exigences de l'écriture disciplinaire.

Les phénomènes de continuité/discontinuité au long du parcours de formation émergent de l'analyse des écrits déclarés comme « difficiles » ou « faciles » ainsi que de celle des difficultés ou facilités détaillées par les étudiants.

Nous nous centrerons sur le cas des étudiants en Lettres Modernes qui révèle des éléments de continuité et de discontinuité intéressants. Comme nous le disions plus haut, seuls les étudiants en Lettres Modernes citent comme écrits représentatifs de leur discipline des écrits qui sont pratiqués dans l'enseignement secondaire : la dissertation et le commentaire littéraire.

Interrogés sur leurs facilités/difficultés, ils ajoutent à ces deux écrits l'explication de texte (qui est également un exercice de commentaire littéraire pratiqué dans le secondaire, mais plus à l'oral que par écrit, même si l'explication orale s'appuie sur des notes écrites ou des réponses écrites à des questions). Quant à leurs jugements sur leurs difficultés/facilités, ces étudiants sont partagés. Certains reconnaissent comme écrit « difficile » les dissertations, mais ils sont finalement plus nombreux à citer comme écrit « facile » l'un de ces trois écrits : les dissertations, les commentaires littéraires et les explications de texte. Par conséquent les étudiants de Lettres Modernes ne semblent pas éprouver de grandes difficultés face à leurs écrits disciplinaires, ce sont peut-être les étudiants qui se disent les plus à l'aise dans l'écriture : nous ne pouvons qu'interpréter ce résultat comme la trace d'une continuité entre les écrits demandés à l'Université et les catégories disciplinaires héritées du secondaire. Il faut également souligner que les enseignants de Lettres Modernes interrogés dans des entretiens de groupe¹⁸, ont aussi ce discours de continuité, ce sont toujours de dissertations qu'ils parlent. Ces éléments de continuité semblent donc être une source d'aisance dans la production des écrits demandés.

¹⁸ A côté des questionnaires, nous avons recueillis quelques entretiens avec des étudiants pour approfondir les réponses qui nous paraissaient interrogantes. Mais surtout nous avons mis en place des entretiens de groupe rassemblant, par discipline, quelques enseignants pour les interroger sur leurs attentes et leurs normes quant aux écrits qu'ils demandent à leurs étudiants.

Pour éviter que ces discours ne tombent dans une trop grande généralité, nous leur avons proposé d'échanger à partir d'extraits de deux mémoires de première année de master, jugés bons par les enseignants qui nous les avaient remis.

Cependant, si l'on observe la dispersion de ces jugements de facilité entre la 2^e et la 3^e année de Licence, on découvre une évolution intéressante : les étudiants de 2^e année déclarent beaucoup plus massivement les dissertations faciles que ceux de 3^e année. Nous pouvons interpréter ce résultat comme le signe d'une prise de conscience d'exigences nouvelles dans la production d'un écrit qu'ils connaissent et pratiquent depuis longtemps mais qui se complexifie, ce que les enseignants seront peut-être à même de confirmer : il est peu vraisemblable en effet que les enseignants aient les mêmes attentes au niveau de la Licence et au niveau du secondaire. Il faut peut-être trois ans pour que les étudiants perçoivent cette discontinuité dans les exigences professorales.

De la même manière, lorsque nous étudions les déclarations des étudiants sur les normes d'évaluation des enseignants (question que nous ne détaillerons pas ici discipline par discipline), l'analyse de leurs réponses en fonction de l'année d'étude fait apparaître une évolution intéressante. Du début de la licence à la fin du master se produit une diversification remarquable des critères d'évaluation attribués aux enseignants. Ceci se manifeste essentiellement au niveau de la 5^e année : les étudiants citent (de manière significative) des critères plus nombreux et différents dès la 4^e année et le processus s'amplifie en 5^e année. En Licence (2^e et 3^e année), les étudiants ont du mal à se déterminer (beaucoup de non réponses) ; le seul critère qui émerge de manière significative est « la qualité des citations ». En 4^e année, apparaît (toujours de manière significative) l'importance « des articulations » et celle de « la clarté de l'exposition », mais surtout un grand nombre de critères personnels autres que ceux qui sont proposés dans la question¹⁹. En 5^e année, apparaissent les critères de « la clarté de l'exposition », de « la formulation d'un avis personnel », de « la reformulation de textes lus » et de « la discussion des auteurs au programme ». Ces étudiants se caractérisent par la mobilisation de critères pointus, qu'ils sont les seuls pratiquement à citer, et dont il faut remarquer qu'ils sont en partie liés à certaines spécificités de l'écriture théorique (reformulation et discussion). On peut voir dans ces résultats une évolution de la conception de l'écriture universitaire, tant dans ses spécificités que dans la complexité des opérations qu'elle requiert.

Outre ces constats d'une modification importante des représentations de l'écriture dans les dernières années de l'université, il nous faut surtout revenir sur l'observation initiale de la facilité éprouvée par ceux des étudiants qui pratiquent à l'université le même type d'écrits que ceux auxquels le secondaire les a habitués. Cela ne peut que faire réfléchir aux difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dans les autres disciplines lorsqu'ils doivent pratiquer dès la première année des types d'écrits entièrement nouveaux (comme les travaux de séminaire en histoire, ou les comptes-rendus d'expérience en psychologie), et aux nécessités d'organiser des formes d'accompagnement qui prennent en compte, au-delà des difficultés instrumentales, les dimensions épistémologiques de ces écrits.

3. Conclusion

Le recueil des déclarations d'étudiants sur les écrits rencontrés tout au long de leur cursus dans les cinq disciplines considérées fait apparaître de fortes spécificités disciplinaires et des évolutions curriculaires marquées. Ces premiers constats sont à compléter, notamment par l'analyse de discours d'enseignants, recueillis dans des entretiens collectifs, au sein de groupes constitués dans les mêmes cinq disciplines. En quoi les perceptions des étudiants rencontrent-elles le discours des enseignants ? Qu'est-ce que ce discours révèle des attentes, des normes et d'éventuelles spécificités disciplinaires ? Que disent les enseignants, qui sont aussi des chercheurs, des différences entre pratiques d'écriture des étudiants et pratiques d'écriture des chercheurs ? Quelles sont leurs conceptions de l'écriture et de la formation à l'écriture de recherche ? Telles sont les questions qu'il nous reste à explorer. Mais d'ores et déjà nous pouvons dire que nos hypothèses principales, sur la spécificité disciplinaire de l'écriture universitaire, sont vérifiées. S'y sont ajoutées des résultats intéressants sur les phénomènes de continuité ou discontinuité tout au long du cursus : il est heureux de constater que les discours des étudiants se complexifient et approchent, au niveau du master, la compréhension de quelques spécificités de l'écriture de recherche. D'un autre côté, la lenteur de cette évolution est inquiétante si l'on pense aux difficultés des étudiants dans les premières années universitaires. Les formes d'accompagnement de l'écriture devraient prendre en compte cette opacité de l'écriture pour les étudiants, les formes de nouveauté des écrits à produire (y compris dans la continuité par rapport au secondaire), la nécessaire clarification du contrat évaluatif.

¹⁹ La question posait un certain nombre d'item à hiérarchiser, avec bien sûr une catégorie « autre »

Liste bibliographique

- Alava S. & Romainville M. (2001). Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159-180.
- Bakhtine M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*. Paris : Editions Gallimard.
- Barré-de Miniac, C. (1995) : La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, 93-133.
- Barré-De Miniac C., dir. (2003) : *Lidil*, n° 27, *La littéracie. Vers de nouvelles pistes didactiques*
- Barré-De Miniac C. (2009) Ecrits scientifiques et écrits de travail : différences et points communs. *Ecrire la science, écrire la pratique professionnelle, Rencontres internationales du réseau de recherche en Education et Formation, REF 2009*, Nantes, 17-18-19 juin
- Barré-De Miniac C., Brissaud C., Rispaïl M., dir. (2004) : *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Barré-de Miniac, C., Reuter, Y., dir. (2006) : *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon, INRP.
- Boch, F., Grossmann, F., dir., (2001) : *Lidil*, n°24, *Apprendre à citer le discours d'autrui*.
- Boch, F., Laborde-Milaa, I. & Reuter, Y., dir., (2004) : *Pratiques*, n° 121/122, *Les écrits universitaires*.
- Boch F. & Pons-Desoutter M. (à par.). Comment s'écrit la recherche dans le champ de l'éducation ? Exemple du résumé de communication, *Revue d'anthropologie des connaissances*
- Boch F., Rinck F. & Grossmann F. (à par.). Le cadrage théorique dans l'article scientifique, un lieu propice à la circulation des discours. In L. Rozier & M.A. Paveau, dirs, *Actes du Colloque Cit-dit*, Québec, sept. 2007.
- Brassart, D. G., (Ed) (2000), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, 2, *Cahiers de la Maison de la recherche* 25, Villeneuve d'Ascq, CEGES, Université Charles-de-Gaulle-Lille3.
- Bronckart J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Champy-Remoussenard P. (2006) L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communication*, 9, 299-315
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Couvreur, N., Bruyninckx M. & Landercy A. (2002). La maîtrise de la langue écrite : un facteur essentiel pour l'appropriation des concepts fondamentaux de la statistique à l'université. *Enjeux* 54, 210-219.
- Cros F. (1998) *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan
- Dabène, M. et Reuter, Y., dirs. (1998) : *Lidil*, n° 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*,
- Daunay B. (2008) The Evolution of the French Field of Didactique de l'écrit: Theorizing the Teaching Practices of Writing in the Disciplines. In Y. Reuter & C. Donahue, dirs, *Disciplines, Language, Activities, Cultures : Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France and The United States*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Defays, J.-M., Englebert, A., Pollet, M.-C., Rosier, L. & Thyron F., dirs, (à par.) : *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*. Paris : L'Harmattan
- Delcambre I. (1998). Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel. *Pratiques*, 99, *La description*, 89-103.
- Delcambre I. (2001). Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. *Analyses de commentaires de textes théoriques. Lidil*, 24, *Apprendre à citer le discours d'autrui*, 135-166.
- Delcambre, I., Donahue T. & Lahanier-Reuter D. (à par.) Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université, *Scripta*, PUC Minas, Brésil
- Delcambre, I. & Jovenet, A.M., dirs. (2002) : *Spirale*, n°29, *Lire-écrire dans le supérieur*.
- Delcambre I. & Laborde-Milaa I. (2002). Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel. *Enjeux*, 53, *L'écrit dans l'enseignement supérieur* I, 11-22.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (à par.). Ecrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines, dans Defays, J.-M., Englebert, et al., dirs., (à par.) : *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*. Paris : L'Harmattan
- Delcambre, I. & Reuter Y. (à par.). The French Didactics approach to writing, from elementary school to university. In Ch. Bazerman, dir., *Traditions of Writing Research*. London, Routledge.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : Analyse comparée, France/Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Fintz C., dir. (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan
- Grossmann, F. (1999). « Littératie, compréhension et interprétation des textes » *Repères* n°19, 139-166
- Grossmann, F. (2002). Les modes de référence à autrui : l'exemple de la revue 'Langages'. *Faits de langue*, 19, 255-262.
- Guigüe M (1995) *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan
- Jaffré J.-P. (2004). La literacy: histoire d'un mot, effets d'un concept, dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl, dirs. : *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 21-41
- Laborde-Milaa I. (2004). Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couvertures de mémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122, *Les écrits universitaires*, 183-198.

- Laborde-Milaa I., Boch F. & Reuter Y. (2004). Présentation. *Pratiques*, 121-122, *Les écrits universitaires*.
- Lahanier-Reuter D. (2003a). Tableaux apparaissant dans des textes à visée formatrice. *Spirale* 32, *L'organisation visuelle des tableaux*, 33- 46.
- Lahanier-Reuter D. (2003b). Différents types de tableaux dans l'enseignement des statistiques. *Spirale*, 32, *L'organisation visuelle des tableaux*, 143 –154.
- Lea, M. (2008), "Academic Literacies in Theory and Practice", in B.V. Street, & N. H. Hornberger, dirs., *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, vol. 2 : Literacy, 227-238.
- Lillis Th., Scott M. (2007) Defining academic literacies research : issues of epistemology, ideology and strategy, *Journal of Applied Linguistics*, vol.4.1, 5-32
- Monroe J., dir. (2002) *Writing and Revising the disciplines*, Ithaca and London : Cornell University Press
- Pollet M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles, De Boeck Université ;
- Pollet, M.C. et Boch, F., dirs. (2002) : *Enjeux*, n°s 53 et 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur*.
- Reuter Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, 11-23.
- Reuter Y., dir. (1998). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter Y. (2003) La littératie. Perspectives pour la didactique, *Lidil*, n°27, *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, p.11-23
- Reuter Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, n° 121-122, *Les écrits universitaires*, 9-27.
- Reuter Y., dir. (2007) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles: De Boeck
- Rey O. (2005). L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. *Dossier de la VST*, INRP, Cellule de veille scientifique et technologique, <http://www.inrp.fr/vst>
- Rinck, (2005). Images of scientific activity through the research article : a comparison between linguistics and literary studies, in K. Fløttum and O. Korsnes dirs., *Academisk Prosa*, n° 3, Department of Romance Studies, University of Bergen, 75-86.
- Rinck F. (2006). Écrire au nom de la science et de sa discipline : la figure de l'auteur dans l'article en sciences humaines. *Sciences de la Société*, 67, 95-112.
- Rinck, F., (à par.) Les nouveaux entrants dans le champ scientifique : spécificités des articles de doctorants, dans Defays, J.-M., Englebert, et al., dirs. : *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*. Paris : L'Harmattan
- Rinck F., Boch F. & Grossmann F., (2007). Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche, in P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl & C. Trimaille, dirs., *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- Thaiss C. & Zawacki T. M. (2006) *Engaged Writers and Dynamic Disciplines*, Portsmouth, NH:Boynton/Cook Publishers.

Auteures

Ancienne agrégée des Lettres, *Isabelle Delcambre* est professeur en Sciences de l'Education (Didactique du français) à l'Université de Lille3. Elle est également directrice-adjointe de l'équipe Théodile-CIREL (EA 4354), spécialisée dans l'analyse didactique de la lecture et de l'écriture. Elle est particulièrement intéressée à l'analyse des pratiques langagières, de la maternelle à l'université. Elle a participé à la rédaction du Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, sous la direction d'Y. Reuter (Bruxelles, De Boeck, 2010, 2° éd.). Elle a été responsable et organisatrice du colloque international « Littéracies universitaires : écrits, savoirs, disciplines » (Villeneuve d'Ascq, 2, 3, 4 septembre 2010).

Dominique Lahanier-Reuter a été enseignante en collège et en lycée avant de devenir maître de conférences en didactique des mathématiques au sein des Sciences de l'éducation de l'université de Lille 3. Elle a principalement étudié les modes d'enseignement et d'apprentissage en mathématiques, en se centrant tour à tour sur les différenciations entre élèves dans la classe de mathématiques, les pratiques langagières spécifiques et les modes d'enseignement et d'apprentissage en statistiques. Ses autres domaines de recherche concernent essentiellement les méthodes de recherche en didactique(s).

Literalität im Studium: Einflüsse der Disziplinen und des Studienniveaus auf die Praktiken des universitären Schreibens

Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter

Lead

I. Delcambre und D. Lahanier Reuter stellen eine Studie über «Hochschul-Literalität» vor und geben einen Überblick über die Forschung seit 1995. Dabei diskutieren sie die Besonderheiten dieses Konzepts im Vergleich zum angelsächsischen Forschungsfeld der «Academic Literacies». Weiter besprechen sie die Resultate einer in Frankreich durchgeführten Untersuchung zur Schreibpraxis von Studierenden in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen.

Schlüsselwörter

Hochschule, Schreiben, Schreibdidaktik, Schreibschwierigkeiten, Textsorten

Cet article a été publié dans le numéro 3/2010 de forumlecture.ch