



**HAL**  
open science

# L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques

Omaïra Vergara Luján

► **To cite this version:**

Omaïra Vergara Luján. L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCF005 . tel-01531929

**HAL Id: tel-01531929**

**<https://theses.hal.science/tel-01531929>**

Submitted on 2 Jun 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Institut National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale N°265

*Langues, littératures et sociétés du monde*

Laboratoire Pluralité des langues et des Identités : Didactique, Acquisition, Médiations

## THÈSE

présentée par

**Omaira VERGARA LUJÁN**

soutenue le 5 septembre 2016

pour obtenir le grade de Docteur de l'INALCO

Discipline : Sciences du langage - linguistique et didactique des langues

## **L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques**

**Thèse dirigée par :**

**Claire BOURGUIGNON**

Professeure émérite, INALCO

**RAPPORTEURS :**

**Lucile CADET**

Professeure des universités, ESPE/Université Paris Est Créteil

**Sophie BABAULT**

Maître de conférences HDR, Université Lille 3

---

**MEMBRES DU JURY :**

**Claire BOURGUIGNON**

Professeure émérite, INALCO

**Céline PEIGNÉ**

Maître de conférences, INALCO

**Lucile CADET**

Professeure des universités, ESPE/Université Paris Est Créteil

**Sophie BABAULT**

Maître de conférences HDR, Université Lille 3

## REMERCIEMENTS

---

Je remercie madame Claire Bourguignon pour la confiance qu'elle m'a témoignée dès le début en acceptant la direction de ce travail de thèse, pour ses conseils et ses relectures qui m'ont permis de préciser mon propos.

Je remercie les membres du jury qui ont accepté aimablement de lire mon travail.

Je tiens à remercier l'École de sciences du langage de l'Université del Valle, ses étudiants et ses professeurs. C'est en tant que membre de cette communauté que j'ai eu l'occasion de remettre constamment en question mon rapport à l'écriture et à son enseignement, ainsi que de constater l'intérêt de l'écriture universitaire comme objet d'études. Je remercie les étudiants d'avoir accepté de participer de l'enquête et des observations ainsi que de demander, dès qu'ils avaient l'occasion, comment allait mon travail. Je remercie également les collègues de leur participation généreuse, ceux qui m'ont consacré du temps pour me livrer leurs expériences et leurs points de vue et ceux qui se sont intéressés à la progression de mon travail. Mes étudiants et mes collègues m'ont fait reprendre conscience de la responsabilité que j'ai envers la licence, sans eux ce travail n'aurait pas pu être réalisé.

Un merci tout spécial à mes collègues Martha Berdugo, qui m'a toujours encouragée à entreprendre des études de doctorat et qui m'a fait croire que c'était possible d'y parvenir, à Elizabeth Lager présente dès la genèse même de cette entreprise et avec qui j'ai pu partager les bonheurs et les doutes de l'écriture, à Carmen Faustino, garante solidaire et amie fraternelle. Un grand merci à tous les amis qui m'ont encouragée, soutenue et qui, surtout, ont cru en moi.

Je tiens également à exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance à ma famille de m'avoir soutenue pendant ces années d'études. À mes parents toujours bienveillants, même si je les ai un peu délaissés, à Mauricio pour sa solidarité et son soutien affectif indéfectible, à Rosana et Carlos pour mettre en épreuve leur patience enfantine en attendant maman.

Finalement, un tel projet n'aurait pu voir le jour sans support financier. J'exprime ma gratitude à l'Université del Valle ainsi qu'au Programme de formation doctorale de l'Ambassade de France, ASCUN, Colfuturo et le ministère colombien de l'Éducation nationale.

# SOMMAIRE

---

---

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>II</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>III</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE I : L'ÉCRITURE UNIVERSITAIRE AU CARREFOUR DE TROIS ORIENTATIONS DE RECHERCHE</b> .....	<b>6</b>
CHAPITRE 1 : DES RECHERCHES EN ÉCRITURE AUX LITTÉRACIES UNIVERSITAIRES .....	8
<i>L'horizon anglophone</i> .....	9
<i>L'horizon francophone</i> .....	19
<i>L'horizon hispanophone</i> .....	26
<i>Synthèse</i> .....	41
CHAPITRE 2 : L'ÉCRITURE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES .....	44
<i>Écriture et culture professionnelle</i> .....	46
<i>Écriture en langues étrangères</i> .....	59
<i>Synthèse</i> .....	83
CHAPITRE 3 : QUELQUES NOTIONS CLÉS .....	86
<i>Qu'est-ce donc l'écriture académique ?</i> .....	87
<i>Représentations sociales</i> .....	94
<i>Rapport à l'écriture</i> .....	101
<i>Synthèse</i> .....	105
<b>PARTIE II : UN TERRAIN ET DEUX DÉMARCHES EN COMPLÉMENTARITÉ</b> .....	<b>107</b>
CHAPITRE 4 : LA DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE.....	108
<i>De l'ethnographie à l'ethnographie éducative</i> .....	108
<i>Positionnement du chercheur</i> .....	111
<i>De la définition des instruments à l'analyse des données</i> .....	114
<i>Synthèse</i> .....	127
CHAPITRE 5 : LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION.....	130
<i>La recherche-action en didactique de langues</i> .....	130
<i>Étapes de la recherche-action</i> .....	133
<i>Synthèse</i> .....	137
CHAPITRE 6 : LE TERRAIN DE LA RECHERCHE .....	139
<i>Formation des enseignants en Colombie</i> .....	139
<i>La Licence en langues étrangères de l'université du Valle</i> .....	141
<i>Synthèse</i> .....	155
<b>PARTIE III : DES REPRÉSENTATIONS AUX PRATIQUES</b> .....	<b>156</b>
CHAPITRE 7 : REPRÉSENTATIONS D'ÉCRITURE ACADÉMIQUE À TRAVERS UNE DÉFINITION .....	158
<i>Le descripteur-représentation</i> .....	160
<i>Contraintes : les normes et la méthodologie</i> .....	163
<i>Contexte : un lieu commun</i> .....	165
<i>Contenu : lié à discipline</i> .....	167
<i>Fonctions : la disparité</i> .....	169
<i>Conclusions et possibles implications didactiques</i> .....	173
CHAPITRE 8 : LE TRIPLE RAPPORT DES ÉTUDIANTS À L'ÉCRITURE .....	177
<i>L'investissement</i> .....	181
<i>Les opinions et les attitudes</i> .....	189
<i>Les conceptions et les représentations</i> .....	205

<i>Conclusions et possibles implications didactiques</i> .....	218
CHAPITRE 9 : LE RAPPORT DES PROFESSEURS À L'ÉCRITURE .....	222
<i>L'investissement</i> .....	224
<i>Le rapport aux langues</i> .....	225
<i>Capacité pour écrire et préférence de langue</i> .....	226
<i>Autoperception en tant que scripteurs</i> .....	229
<i>Fréquence d'E L'écriture</i> .....	231
<i>Les opinions et les attitudes</i> .....	234
<i>Les conceptions et les représentations</i> .....	256
<i>Conclusions et possibles implications didactiques</i> .....	265
CHAPITRE 10 : TROIS REGARDS SUR LES PRATIQUES .....	269
<i>Les pratiques à travers les discours</i> .....	271
<i>Pratiques déclarées vs pratiques observées</i> .....	275
<i>Les pratiques en action</i> .....	279
<i>Conclusions et possibles implications didactiques</i> .....	296
<b>PARTIE IV : UNE PROPOSITION D'ACTION DIDACTIQUE .....</b>	<b>300</b>
CHAPITRE 11 : UN OUTIL POUR L'ACTION ET LA RÉFLEXION .....	302
<i>Qu'est-ce qu'un référentiel ?</i> .....	304
<i>Démarche de construction</i> .....	306
<i>Description de l'instrument</i> .....	309
<i>Mise en évaluation</i> .....	313
<i>Synthèse</i> .....	315
CHAPITRE 12 : UNE VALIDATION COLLABORATIVE .....	316
<i>Évaluation du référentiel</i> .....	317
<i>Réflexion sur la didactique de l'écriture</i> .....	326
<i>Évaluation de la démarche</i> .....	335
<i>Conclusion et implication didactiques</i> .....	338
CHAPITRE 13 : POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE .....	341
<i>Une question centrale</i> .....	342
<i>Des repères théoriques et méthodologiques</i> .....	344
<i>Un dispositif pour une construction collective</i> .....	353
<i>Synthèse</i> .....	355
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>357</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>363</b>
<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>378</b>
<b>LISTE DE TABLEAUX .....</b>	<b>381</b>
<b>LISTE DE FIGURES .....</b>	<b>381</b>
<b>LISTE D'ANNEXES .....</b>	<b>382</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>383</b>
<b>TABLE DE MATIÈRES .....</b>	<b>415</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>419</b>

## INTRODUCTION

---

L'éducation supérieure est confrontée à de nouveaux défis à cause de l'amélioration des conditions des échanges académiques et de la création de réseaux académiques interinstitutionnels dans le domaine international. L'insertion, entendue comme la participation effective des individus et des institutions dans les cultures académiques, dépend alors du développement des compétences communicatives et de la contribution apportée aux discours et aux savoirs dans les différentes disciplines par ces communautés. La consolidation d'une culture académique pour l'appropriation, la production et la divulgation de la connaissance constitue l'une des principales préoccupations des universités latino-américaines.

Étant donné que l'écriture est à la fois un outil d'apprentissage, de construction de la pensée, de transmission des savoirs et de construction identitaire, le défi que représente la consolidation d'une culture académique place l'écriture universitaire au centre du processus. Dans les études supérieures, de solides compétences en lecture et en écriture s'avèrent nécessaires, voire indispensables pour le partage et la diffusion des connaissances, l'insertion dans la communauté scientifique et la mobilité éducative et professionnelle. Le développement de la compétence à produire des écrits, compétence qui permettra aux étudiants d'accéder à la culture académique et de s'insérer professionnellement dans des communautés plus larges, suppose une intervention didactique en écriture académique universitaire dans la langue maternelle et au moins dans une langue étrangère. Or, l'élaboration de propositions didactiques conformes à ces attentes requiert un travail important pour cerner au plus près les besoins, les possibilités et les limites de cette didactique dans des contextes particuliers déterminés par les disciplines.

Cette thèse de doctorat présente une étude de terrain effectuée dans un programme de formation d'enseignants de langues au sein d'une université colombienne. Dans cette licence, l'apprentissage des deux langues étrangères (anglais et français) se déroule parallèlement à la formation professionnelle et dans des conditions d'égalité quant au

nombre de cours et d'heures tout au long du cursus. L'autoévaluation du programme a montré quelques déficiences en relation étroite avec les niveaux de compétences en écriture atteints à la fin de la formation. Le déséquilibre entre le niveau requis et le niveau obtenu nous oblige donc à repenser l'écriture – aussi bien ses contenus que ses pratiques – afin de promouvoir la participation effective des étudiants et des jeunes professionnels dans les pratiques discursives des communautés académiques.

Nous partons de l'hypothèse qu'en didactique de l'écriture, les histoires personnelles et l'interprétation que font les participants des objets et des pratiques doivent d'être reconnus dans l'élaboration et la mise au point des dispositifs de formation. Cela est dû au fait que cet ensemble de phénomènes détermine des systèmes d'idées qui à leur tour génèrent les conditions favorisant ou contrecarrant la mise en place d'actions, dans ce cas d'actions didactiques. Il est donc important d'identifier les caractéristiques des professeurs et des étudiants, leurs besoins et leurs profils académiques et professionnels ainsi que de décrire les pratiques pédagogiques installées. Puisque les programmes responsables de la formation des enseignants ont une grande responsabilité vis-à-vis du développement des compétences langagières dans tous les niveaux de l'éducation, la mise en place d'une didactique de l'écriture universitaire dans une licence de formation d'enseignants de langues est un choix stratégique. En effet, les étudiants de notre licence seront des enseignants de langues chargés d'orienter les processus de littéracie des futures générations d'étudiants.

L'enjeu de la réflexion est donc la didactique de l'écriture dans les cursus de formation à l'enseignement de langues. Dans la licence choisie comme terrain d'études, nous cherchons à identifier le rapport à l'écriture des professeurs et des étudiants, le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage des langues et de l'écriture. Nous cherchons à repérer l'importance de l'écriture académique dans la formation scientifique et dans la production et la diffusion des savoirs, ainsi que celle des pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous adoptons une perspective émique et un mode de recherche descriptif et interprétatif au moyen de données empiriques obtenues avec une enquête, des entretiens et des observations de classes. Cette perspective peut se justifier non seulement à cause des avantages qu'elle offre quand il s'agit de mieux comprendre et de décrire des

phénomènes dans des contextes éducatifs, mais aussi à cause de la portée des résultats escomptés qui devraient permettre d'ouvrir d'autres voies d'investigation pour aboutir à des propositions didactiques concrètes. Une connaissance en profondeur de l'état de l'enseignement de l'écriture académique universitaire et des représentations qui lui sont liées permettrait la construction de propositions didactiques en adéquation avec les besoins et les spécificités du contexte. Nous proposons aussi une visée praxéologique : la description nous a amenée à réaliser une intervention participative dans le but de sensibiliser les professeurs au besoin de travailler ensemble et d'établir des directives pédagogiques fondamentales pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture académique universitaire dans la formation des enseignants de langues.

Cette thèse s'organise en quatre parties. Chacune d'entre elles se subdivise en plusieurs chapitres. La première partie aborde les champs d'études convoqués par la didactique de l'écriture universitaire située dans une formation d'enseignants de langues étrangères, elle comprend trois chapitres. Le premier chapitre est consacré à un panorama des études de littéracie universitaire qui adoptent comme objet d'étude la culture de l'écrit dans les études supérieures. Le deuxième chapitre situe l'écriture universitaire dans le contexte de la formation des enseignants de langues. Il présente les tendances de l'enseignement de l'écriture orienté par la formation professionnelle à l'enseignement et par la didactique des langues étrangères. Le troisième chapitre présente des notions essentielles pour l'élaboration de l'ensemble du travail.

La deuxième partie est dédiée aux démarches méthodologiques de construction et développement du travail et à au contexte de la recherche. À partir d'une démarche ethnographique, on aboutit à une recherche-action menée sur le terrain de la licence en langues étrangères. Le chapitre 4 présente la démarche ethnographique en éducation ainsi que notre positionnement en tant que chercheuse, la construction des instruments de collecte et d'analyse des données. Le chapitre 5 définit la recherche-action et met en relief la valeur et les caractéristiques associées à cette méthodologie dans notre contexte. Il présente aussi les étapes accomplies dans cette démarche. Le chapitre 6 présente le contexte général de la formation des enseignants de langues en Colombie et le contexte plus particulier de la licence en étude.



La troisième partie du travail présente le compte-rendu analytique de la recherche entreprise sur le terrain. Cette partie structurée en quatre chapitres essaie d'établir l'état de la didactique de l'écriture académique universitaire dans le contexte étudié. Le chapitre 7 explore les représentations de l'écriture académique universitaire à travers les définitions recueillies auprès de 248 participants. Le chapitre 8 place le rapport à l'écriture des étudiants dans une triple dimension en tenant compte des répertoires linguistiques et culturels qu'ils construisent dans le cadre de leur formation en tant qu'usagers des langues et futurs enseignants. Le chapitre 9 approfondit l'étude du rapport des professeurs à l'écriture en explorant l'expérience personnelle d'apprentissage, l'exercice actuel de l'écriture et le rapport à son enseignement. Pour finir cette partie, le chapitre 10 analyse les pratiques d'enseignement de l'écriture à travers les discours des professeurs et les observations directes des cours. Les pratiques sont ainsi étudiées depuis des perspectives diverses. À travers ces quatre chapitres, la démarche ethnographique permet de construire une vue d'ensemble qui met en évidence le besoin d'intervention afin de construire une didactique des littéracies universitaires.

La quatrième et dernière partie de ce travail comprend trois chapitres. Elle est consacrée à la présentation des résultats de l'intervention réalisée à travers la recherche-action. Il s'agit d'un premier cycle de recherche-action menée dans le but de sensibiliser les professeurs au besoin d'entreprendre un travail de plus grande portée en didactique de l'écriture. Le chapitre 11 décrit la construction et l'évaluation d'un référentiel de compétences pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture académique à l'École de sciences du langage. Le chapitre 12 présente le compte-rendu analytique de l'expérimentation de recherche-action. Ces résultats sont pris en compte en ce qui concerne l'évaluation du référentiel, la réflexion des sujets sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et sur le besoin d'y intervenir pour les faire évoluer. La fin de ce chapitre montre une évaluation de la recherche-action afin de reconnaître ses avantages et la possibilité de son utilisation dans le futur. Finalement, le chapitre 13 dégage des pistes potentielles d'investigation et propose une démarche de recherche-action comme moyen de formation continue des professeurs universitaires. Cette formation serait orientée vers la mobilisation d'approches didactiques des littéracies universitaires dans le contexte de formation des enseignants des langues.

L'apprentissage et l'enseignement de l'écriture des textes académiques en langue maternelle et en langue étrangère à l'université constituent un enjeu important. Nous proposons de faire évoluer les pratiques vers un enseignement de l'écriture académique située et transversale à la formation des enseignants de langues. À long terme, nous espérons que cette recherche nous permettra de mettre en place des projets pédagogiques et des recherches-actions participatives et collaboratives portant sur les littéracies universitaires.

## PARTIE I : L'ÉCRITURE UNIVERSITAIRE AU CARREFOUR DE TROIS ORIENTATIONS DE RECHERCHE

---

L'écriture universitaire peut être comprise comme une compétence ou comme un objet d'enseignement et d'apprentissage, comme un outil de formation ou de transformation identitaire, comme un processus ou comme un moyen de construction et de communication de la pensée. Nous la considérons ici en tant que notion-objet pour la placer à l'intersection de trois orientations de recherche qui traversent la formation des enseignants de langues. En choisissant comme lignes de force les littéracies universitaires, la didactique des langues étrangères et la formation d'enseignants, nous prétendons discerner une confluence de notions clés pour la construction et l'élaboration de notre travail.

Dans cette première partie, nous présentons d'abord les champs d'études convoqués par la didactique de l'écriture universitaire située dans une formation d'enseignants de langues étrangères et des notions clés pour l'élaboration du travail. Trois champs d'études ont été retenus : les littéracies universitaires qui prennent pour objet la culture de l'écrit dans les études supérieures avec ses multiples facettes, la formation d'enseignants et la didactique des langues. Trois notions clés extraites des champs présentés terminent cette première partie.

Le premier chapitre présente un panorama des études de littéracie universitaire : recherche autour des écrits, de l'écriture et de sa présence dans différents horizons géographiques de l'éducation supérieure. Nous avons défini trois horizons en concordance avec les langues du cursus qui est notre terrain d'études : l'anglais et le français comme langues étrangères et l'espagnol langue maternelle nous mènent à discerner un horizon anglophone, un horizon francophone et un horizon hispanophone. Le deuxième chapitre explore les tendances de l'enseignement de l'écriture dans la formation des enseignants de langues. En premier lieu, nous présentons l'écriture en formation professionnelle à l'enseignement. Il s'agit ici de trouver les relations entre les orientations théoriques de la formation à l'enseignement et l'importance accordée aux pratiques

scripturales de et pour la formation. En second lieu, nous présentons l'écriture en langue étrangère, objet de la didactique des langues étrangères, contenu et objectif disciplinaire de la licence en étude. Le troisième chapitre définit des notions/concepts<sup>1</sup> en provenance des orientations présentées dans les deux chapitres antérieurs et dont nous nous sommes servie pour construire nos hypothèses de travail, entreprendre les analyses et avancer la proposition de réponse aux besoins identifiés. Il s'agit de l'écriture académique, des représentations sociales et du rapport à l'écriture.

---

<sup>1</sup> Tout au long du travail nous utiliserons notion et concept au sens commun comme des synonymes. La différence ne nous semble particulièrement importante dans le cadre de ce travail.

## CHAPITRE 1 : DES RECHERCHES EN ÉCRITURE AUX LITTÉRACIES UNIVERSITAIRES

---

Dans les sociétés modernes, l'un des principaux objectifs de l'école, si ce n'est le principal, a été de munir les individus de l'écriture en tant qu'outil culturel. L'écrit donne accès aux autres savoirs scolaires et tend le pont vers les différentes disciplines, patrimoine des sociétés humaines. L'écrit important en tant que technologie intellectuelle rend les individus autonomes pour aborder une quantité virtuellement infinie de savoirs. En cela, nul autre moyen ne peut substituer l'écriture. Les caractéristiques du discours oral, par exemple, limitent de manière importante la quantité d'informations qu'une personne peut recevoir, ne serait-ce que pour les conditions de temporalité. Dès l'école primaire et secondaire, les savoirs disciplinaires, à de différents niveaux de spécialité, se construisent, se sauvegardent et se mettent en circulation principalement par écrit. Les pratiques de l'écrit et de leur enseignement deviennent donc aussi incontournables dans la formation professionnelle dans tous les champs du savoir et des activités spécialisés.

L'importance primordiale de l'écrit pour ce qui est de la connaissance, la construction des individus et les sociétés a fait que les textes et l'activité d'écriture deviennent des objets d'étude en eux-mêmes. Néanmoins, malgré l'importance reconnue de l'écriture dans l'institution éducative, la préoccupation pour la didactique de l'écriture dans les études supérieures ne date pas de beaucoup plus d'une trentaine d'années, pour les courants les plus anciens, et d'un peu plus de quinze ans pour l'Amérique latine. Le développement de la recherche sur l'écrit à l'université a été précédé par celui qui a eu lieu à l'école primaire et secondaire et a suivi un parcours similaire pour les objets concrets en étude ainsi que les approches conceptuelles et méthodologiques. En effet, on peut constater d'une part, un intérêt initialement centré sur la lecture, suivi plus tard par la vague actuelle d'études sur l'écriture. D'autre part, on observe une évolution des approches qui vont des processus individuels de cognition aux perspectives sociolinguistiques, aux perspectives socioculturelles et aux multimodalités, sans que cela signifie une progression linéaire, mais plutôt des emboitements progressifs et des complémentarités qui répondent aux nouvelles compréhensions des phénomènes sociaux

et de leur évolution. Actuellement, l'existence d'une quantité importante de concepts et d'orientations de recherche qui dialogue dans des publications écrites et dans des rencontres académiques témoigne de l'intérêt croissant pour l'écriture à l'université.

Les perspectives disciplinaires et théoriques pour les études de l'écriture étant multiples, nous voulons adopter dans cette partie une perspective historique pour tracer un parcours de l'évolution de la recherche en écriture et de son arrivée dans l'éducation supérieure. Pour entreprendre ce voyage, nous tenons compte de trois horizons définis de la façon suivante : d'abord un recensement de la littérature en anglais rendant compte de l'origine et de l'évolution des études principalement aux États-Unis et en Angleterre. Cet horizon nous permet d'identifier une trajectoire plus longue et soutenue dans quelques régions ainsi que leur influence sur la recherche dans d'autres latitudes. Ensuite, un recensement d'auteurs francophones qui nous permet de comprendre les particularités du champ d'études des littéracies universitaires tel qu'il se constitue en France et en Belgique. Il nous permet aussi de mieux cerner les termes et les concepts en français, langue de la rédaction de notre travail. Notre itinéraire s'achève avec le parcours de l'horizon hispanophone afin d'explorer l'origine et l'évolution, plus récents, des études de l'écriture dans le contexte de l'université en Espagne et en Amérique latine. L'exploration de chacun de ces horizons est une description de l'évolution des études qui se présente en fonction de trois objectifs. Le premier est d'identifier des étapes et des tendances de la recherche en écriture ; le deuxième est de clarifier la notion de littéracies universitaires dans laquelle nous voulons inscrire notre proposition de recherche ; le troisième est de rendre compte de l'état de la question dans le contexte où nous voulons intervenir.

---

## L'HORIZON ANGLOPHONE

---

Dans le contexte international, l'évolution des études portant sur l'écriture et son enseignement à l'université témoigne d'une grande influence anglo-saxonne. Nous prendrons le panorama anglophone comme point de départ, car il possède la tradition la plus longue et la mieux documentée. Il ne s'agit pas toutefois d'une frontière géographique

stricte. L'anglais ici est plutôt une passerelle pour une revue des perspectives et des intérêts qui ont orienté dans le passé et orientent actuellement la recherche en écriture. Nous verrons principalement la tradition des États-Unis et celle de la Grande-Bretagne.

Selon Schultz (2006), entre 1900 et 1970 l'intérêt pour l'écrit était fortement déterminé par la grammaire et la rhétorique. L'analyse de textes modèles et des stratégies pour les reproduire avait une vocation prescriptive pour l'enseignement de la langue et des textes. La prise en considération de l'écriture en tant qu'objet d'étude empirique a marqué un virage décisif au début des années 70. D'après plusieurs auteurs (Nystrand, 2006 ; Schultz, 2006 ; Prior, 2006 ; Russell, 2012), c'est à partir de ce moment-là que la quantité et la diversité des publics universitaires ainsi que le nombre d'institutions ont augmenté de manière importante aux États-Unis<sup>2</sup>. Ces changements sociaux ont déclenché une remise en question de l'habileté d'écriture désormais analysée depuis la perspective du déficit des étudiants. Dans la plupart des cas, le besoin d'aider ce nouveau public à se mettre à niveau pour qu'il ne soit pas obligé d'abandonner les études aurait ouvert la voie à la recherche de solutions pour les insérer dans la communauté académique. Sous l'influence des disciplines comme la psycholinguistique et la psychologie cognitive, le regard sur l'écrit s'est dirigé vers les processus de composition et l'écriture a été comprise en tant que tâche individuelle et de résolution de problème. Le travail de Emig<sup>3</sup> est largement reconnu comme ayant inauguré une perspective cognitive des études sur l'écriture avec une conception de cette dernière en tant que processus de composition.

L'étude des processus cognitifs des individus ne tenait pas compte du contexte social au-delà de la considération de la consigne d'écriture et des textes préalables. En suivant Nystrand (2006), sous l'influence des théories sociocognitives, les travaux de Hayes et Flower (1980, 1986, 1989 et 1990), de Shaugnessy (1977) et des Canadiens Bereiter et Scardamalia (1987, 1989) ont contribué à opérer un deuxième mouvement entre les années 70 et 80. L'importance du contexte dans l'activité d'écriture, la prise en compte des

---

<sup>2</sup> Pour une révision en détail des transformations sociodémographiques des EU dans cette période voir Nystrand (2006).

<sup>3</sup> *The composing processes of twelfth graders* (1971).

types de tâches, des représentations et de leur rapport avec l'acte d'écriture se sont ajoutées aux processus de pensée des scripteurs. Le modèle formel de Flowers et Hayes (1980) comprenait les composantes et l'organisation du processus d'écriture. Avec ce modèle, il était possible d'identifier les caractéristiques des modes de composition des individus experts et de développer des stratégies pour les enseigner aux apprentis. C'est aussi dans les années 80 que se sont constituées les études de composition, appelées initialement *composition theory*, *college composition* ou *writing studies*. L'écriture est sortie du domaine des études de l'anglais, champ disciplinaire scolaire et universitaire auquel elle appartenait jusqu'alors, tout comme d'autres habiletés de la langue : la lecture, la grammaire, etc. (Donahue, 2008; Nystrand, 2006). Ces programmes de composition ont reçu une influence importante des programmes anglais dans lesquels avaient travaillé James Britton<sup>4</sup> et Nancy Martin, qui ont, par la suite, intégré des universités nord-américaines où ils ont continué leurs recherches.

Nystrand (2006) signale que dès le début des années 1980, l'écriture était habituellement acceptée comme un processus dynamique de signification ; écrire est dorénavant considéré comme un acte social, comme l'a soutenu pour la première fois Shaughnessy (1977 dans Nystrand, 2006). L'anthropologie et la sociolinguistique ont contribué du point de vue épistémologique, théorique et méthodologique à cette vision de l'écriture qui concernait non la langue en tant que système, mais les discours et l'écriture en tant que pratiques sociales. Vers les années 1990, le modèle d'écriture est devenu plus complexe au fur et à mesure que le contexte prenait de l'importance. L'écriture, plus qu'une habileté, se concevait comme un acte social qui tissait des rapports entre les membres d'une communauté dans les différents contextes. Nystrand (1986, 1989) a proposé un modèle social interactif d'inspiration bakhtinienne<sup>5</sup>. Cette nouvelle perspective

---

<sup>4</sup> Plusieurs auteurs attribuent à Britton (1970) le début des mouvements WAC, WID aux États-Unis et des *Academic Literacies* au Royaume Uni. Il montrait le besoin pour les étudiants d'écrire de textes fonctionnels au sein des disciplines et le pouvoir épistémique de l'écriture. Selon Durst (2015), l'importance de Britton dans la constitution du champ d'études de composition est paradoxale car il s'intéressait au rôle du langage dans l'enseignement et l'apprentissage mais s'opposait à le considérer comme une discipline.

<sup>5</sup> Prior (2006) considère la théorie bakhtinienne comme une variation de la tradition socioculturelle.



connue comme socioculturelle s'est aussi inspirée des théories sociohistoriques, socioculturelle et de l'activité développées par des auteurs comme Vigostky, Luria, Leontiev, Engeström.

Deux mouvements pédagogiques et d'importants programmes ont été développés en parallèle à cette perspective de l'écriture : l'écriture dans toutes les matières (Writing Across de Curriculum-WAC) et l'écriture dans les disciplines (Writing in the disciplines-WID) stratégie née dans les années 70 en Angleterre pour aider à construire les contenus conceptuels et l'écriture à travers le curriculum. Il s'agit des manières d'enseigner les particularités des écrits dans les différentes disciplines. Ces deux mouvements se sont fortement développés aux États-Unis. De nombreux centres d'écriture ont aussi été créés. L'enseignement de la composition<sup>6</sup> est devenu un plan d'envergure nationale : Le projet national d'écriture<sup>7</sup> pour la promotion de la lecture et de l'écriture en tant que composante de la formation universitaire.

Selon Schultz (2006), le terme literacy, venu des études anthropologiques anglaises, se développe dans la décennie des 80 pour désigner les pratiques de lecture, d'écriture et d'oralité ainsi que leur relation avec les contextes sociaux, culturels, économiques, historiques et politiques. Il est parfois utilisé au pluriel pour rendre compte de la diversité de pratiques d'écriture à l'université et des relations de pouvoir impliquées (Lea & Street, 1998). Il est aussi employé pour faire référence aux dispositifs didactiques des institutions universitaires pour enseigner à écrire en accord avec les traditions des disciplines. Néanmoins, le terme le plus fréquemment utilisé dans la littérature des Amériques est encore aujourd'hui academic writing.

Dans ce modèle, l'écriture est plus qu'un mode de communication ; elle devient un véritable mode d'action sociale : elle modèle la construction d'un certain type de personnes, d'un certain type d'institutions et de cultures ; elle est entendue en tant que pratique étroitement dépendante de la culture institutionnelle et des disciplines

---

<sup>6</sup> *The composition studies*

<sup>7</sup> *The National Writing Projet.*

(Bazerman, 1988 ; Russell, 1997) avec une hybridation entre école et lieu de travail (Prior, 2006). Les recherches s'intéressent à l'écriture dans une variété de contextes en dehors des institutions éducatives et explorent les dimensions sociales, historiques et politiques (Nystrand, 2006). Ce même auteur signale l'augmentation du nombre de recherches en Europe, ce qui a créé un panorama très varié du point de vue socioculturel.

En ce qui concerne la Grande-Bretagne, les études de l'écrit à l'université ont été initialement réalisées dans le champ de la didactique de l'anglais sur objectifs spécifiques. Dans ce courant, la linguistique appliquée a exercé une énorme influence, notamment ce qui concerne les théories de genre (Hyland, 1996 ; Swales, 1990, 2004). L'analyse de textes en tant qu'objets constituait un apport à la didactique de la langue, surtout celle de l'anglais langue étrangère, dans une perspective sociolinguistique. L'approche était normative : identifier les conventions avait comme propos d'intégrer cette connaissance aux pratiques et aux matériels d'enseignement pour aider les apprenants à devenir des experts. Lillis et Scott (2007) opposent à ce mouvement l'émergence des *New Literacy Studies*. Brian Street est amplement reconnu pour sa contribution à la conformation nettement socioculturelle de la recherche qui a déplacé le regard porté sur les textes vers les pratiques. Comme nous venons de le mentionner, dans cette perspective, la lecture et l'écriture sont considérées comme des pratiques sociales et culturelles qui sont donc situées dans des contextes spécifiques<sup>8</sup>, avec des participants (réels et immanents) particuliers, contraints par des conventions sociohistoriquement élaborées. La position idéologique est très importante : « une position critique envers le discours dominant dans les médias et les institutions académiques qui souligne les déficits culturels de la population étudiante et fournit des outils pour regarder au plus près et interroger ces discours dominants » (Lillis & Rai, 2012, p.53).

---

<sup>8</sup> En cela cette orientation converge avec les mouvements WAC et WID d'enseignement de l'écriture : les pratiques situées à l'intérieur des contextes sociaux spécifiques et leurs respectifs discours.

Unies à cette position critique, les notions théoriques liées au débat qui oppose une conception autonome de la littéracie à une conception idéologique (Lea & Street, 1998)<sup>9</sup> ont permis l'exploration de l'écriture avec la prise en considération de la nature éminemment socioculturelle des pratiques et des facteurs de pouvoir qui leur sont inhérents. Méthodologiquement, c'est l'anthropologie sociale qui explique la prédilection pour les démarches ethnographiques. La caractéristique principale de ces démarches est de mettre en valeur le point de vue des acteurs en proposant de comprendre l'activité selon leurs propres cadres et perspectives.

Les *littéracies académiques* ont conduit les recherches sur l'écrit et sa relation avec la culture à mettre l'accent sur les questions de pouvoir institutionnel, d'identité et de justice sociale en rapport avec l'activité d'écriture (Lillis, 2001). Lillis signale une « pratique institutionnelle du mystère » (1999, p. 144) pour ce qui concerne l'écriture exigée aux universitaires. Le fait que les constructions culturelles, c'est-à-dire les conceptions et les attentes autour de l'écriture, bien que partagées ne soient pas explicites dans la communauté, entraîne une situation défavorable à l'insertion des étudiants en provenance des milieux qui ne sont pas familiers avec les conventions institutionnelles dominantes. Lillis et Scott (2007, p. 12) attribuent aux *academic literacies* une position idéologique qu'ils qualifient d'« explicitement formatrice ». Les études explorent les difficultés des étudiants pour participer aux pratiques discursives, les perspectives des étudiants et des enseignants vis-à-vis des contenus et des exigences d'écriture dans l'enseignement supérieur. Brian Street (2001) en Angleterre et Kate Chanock (2003a, 2003b) en Australie dévoilent comment les différences entre la culture des professeurs et celle des étudiants sont source de conflit, car les attentes des uns et les réponses des autres ne coïncident pas. Cela va au détriment des étudiants à cause de la relation asymétrique de pouvoir entre les parties (Lea & Street, 1998 ; Lea & Street, 1999). C'est un enjeu important du fait que parmi les étudiants défavorisés, en plus de ceux qui proviennent de classes ouvrières sans antécédents universitaires, il se trouve des immigrants et des étrangers. Ceux-ci sont de

---

<sup>9</sup> Alors que le modèle autonome suggère que la littéracie est une habileté stable, sans lien avec le contexte et facilement transférable, le modèle idéologique accorde une importance majeure au contexte social et à la nature située des pratiques.

plus en plus présents dans les universités des pays où l'éducation n'est pas étrangère aux politiques éducatives comme celles de la couverture éducative et de l'internationalisation. Même si l'université a été le lieu préféré des recherches en littéracies académiques, d'autres contextes éducatifs sont aussi explorés pour comprendre la signification des pratiques académiques tout au long de la vie des individus (Lillis & Scott, 2007).

L'évolution des perspectives que nous avons passées en revue pour la recherche en écriture n'est évidemment pas linéaire. Force est de constater, avec Nystrand (2006) par exemple, qu'une grande partie de la recherche en Europe entre la fin des années 80 et les premières années 2000 est encore plus cognitive que socioculturelle. Pourtant, à la même époque, Prior (2006) affirme que la théorie socioculturelle est la plus utilisée. Dans ce mouvement de la recherche qui est parti de la langue matérialisée dans les textes pour aller vers l'écriture comme fait culturel, la méthodologie a joué un rôle de premier ordre. Dès le début des années 70, la variété d'outils et de méthodes employées dans les études atteste une forte préférence pour les approches qualitatives. Pour parvenir à l'écriture en tant qu'action sociale, les recherches se sont inspirées des positionnements épistémologiques et théoriques ainsi que des outils méthodologiques de l'anthropologie et de la linguistique, intéressées par les pratiques culturelles quotidiennes des individus et des groupes, notamment les pratiques du langage avec l'ethnographie de la communication (Hymes, 1962 ; Gumperz & Hymes, 1964). Ces deux traditions allient cognition et culture, insistent sur la nature sociale de la langue écrite et renforcent l'importance des interrelations entre la langue orale et écrite centrées dans le contexte social des pratiques (Schultz, 2006). Les tendances des études les plus récentes continuent de montrer une préférence pour les procédés ethnographiques ; elles sont parfois menées par des chercheurs qui au départ étaient anthropologues (Chanock et Street, par exemple). La recherche-action a été utilisée comme méthodologie sous diverses latitudes pour construire et mettre en marche des programmes institutionnels qui s'attachent à intégrer l'enseignement de l'écriture à l'enseignement universitaire (en Australie Skillen et Mahony, 1997; en Norvège Dysthe, 1998, 2001 ; au Venezuela Espinoza et Morales, 2001, dans Carlino, 2005). Il est peut-être important de rappeler ici que la recherche-action est aussi reconnue pour son pouvoir de réflexion critique et les possibilités de transformation avec lesquels elle peut contribuer à outiller les individus et les groupes.

Les études de l'écriture à l'université se sont également orientées vers la relation évaluation-écriture-apprentissage. Paula Carlino (2005 b) identifie deux groupes dans ces recherches. D'une part, il existe des recherches comme celles menées en Australie (Chalmers et Fuller, 1996 ; Biggs, 1996, 1998 et 1999) et en Angleterre (Gibbs et coll., 2003 ; Rust, 2002) qui montrent comment le paradigme de l'évaluation et de la certification définissent les contenus effectifs des formations. Les étudiants apprennent en fonction de ce qui va être évalué et écrivent pour pouvoir rendre compte de l'apprentissage. Les conclusions signalent que paradoxalement l'écrit qui est le moyen le plus utilisé pour l'évaluation n'est pas considéré en tant qu'objet d'enseignement ou d'apprentissage. On trouve d'autre part, les recherches qui analysent les formes d'évaluation de l'écriture qui sont utilisées par les professeurs universitaires et leurs effets sur la formation et l'apprentissage des étudiants (Spinks, 2000 ; Storch et Tapper, 2002 ; Woodward-Kron, 2004 ; Straub, 1997, 2000 ; Sommers, 1982 ; White, 1994 dans Carlino, 2005c). Kruse (2013) signale que l'écriture universitaire en Europe est un champ peu exploré, car cachée sous nombreuses langues et systèmes éducatifs. Il suggère que les modèles d'enseignement de l'écriture pour répondre aux multiples facteurs communs qui demandent des transformations sont à construire sans ignorer la richesse méconnue des traditions européennes dont il identifie et présente trois (la tradition française avec les genres type essai, la tradition anglaise avec le tutorat qui rapproche l'oral et l'écrit et la tradition allemande avec le séminaire). Cet auteur propose une alternative pour approcher le défi que signifie utiliser un langage partagé pour écrire et pour analyser l'écriture universitaire en Europe. Sa proposition nous fait penser à l'intérêt de garder une perspective socioculturelle pour la construction de la didactique des littéracies universitaires.

La vigueur et l'ampleur géographique de ce champ de recherches sont mises en évidence, entre nombreux autres travaux, dans le livre *Writing Programs Worldwide. Profiles of academic writing in many places* (Thaiss et coll., 2012), ouvrage qui rassemble des profils et des initiatives développées ou en cours de développement dans divers contextes institutionnels de 28 pays dans les six continents. Ces aspects apparaissent également dans le projet *European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE)* qui rassemble des chercheurs de 23 pays européens (Castelló & Mateos, 2015). C'est dans le cadre de ce projet qu'a été menée l'enquête européenne sur l'écriture académique

– EEEA<sup>10</sup>. Kruse (2013) fait également mention, pour ce qui concerne l'Europe, de quatre associations au niveau européen (*Special Interest Group Writing, the European Association for Research in Learning and Instruction-EARLI, European Association for the Teaching of Academic Writing -EATAW, European Writing Centre Association - EWCA*), deux conférences (*Writing Development in Higher Education Conference* en Angleterre et la *Conference of the Swiss Forum for Academic Writing*, une annuelle et l'autre biannuelle), deux journaux et autres initiatives qui ont contribué à la construction d'une base méthodologique et théorique pour la recherche et l'enseignement de l'écriture.

Malgré les manques et les terrains encore à défricher, l'analyse des publications ainsi que celle d'autres types de manifestations académiques <sup>11</sup> permettent de faire au moins trois constatations. D'abord, la recherche en écriture, et particulièrement en écriture dans les études supérieures, ainsi que les moyens pour l'intégrer dans les cours et les programmes sont présents un peu partout dans le panorama international depuis quelques années. Ensuite, l'état de la question et les implications qui en découlent coïncident dans plusieurs pays et institutions <sup>12</sup> et finalement, l'écriture et son enseignement dans la formation académique et professionnelle se constituent en enjeux d'importance pour l'éducation supérieure<sup>13</sup>.

Pour terminer ce panorama des études anglophone, nous ne pouvons pas manquer de reconnaître un dernier mouvement en pleine évolution. La nature sociale des pratiques d'écriture et de leur fonctionnement mis en relation avec l'oralité, les systèmes sémiotiques autres que le langage articulé, les modalités et les supports des nouvelles technologies de

---

<sup>10</sup> *European Writing Survey - EUWRIT*

<sup>11</sup> Comme les trois conférences internationales WRAB (2008, 2011 et 2014) de la Société internationale pour l'avancement des recherches sur l'écriture (ISAWR) et Le projet International WAC/WID Mapping.

<sup>12</sup> Signalons notamment une tendance à demander certains types d'écrits qui ne sont pas enseignés ; la croyance que l'université n'est pas un lieu pour enseigner à écrire ; l'ignorance que les genres demandés à l'université sont particuliers aux disciplines et aux programmes d'études ; les différences de perceptions et d'expectatives entre professeurs et étudiants.

<sup>13</sup> La création de centres d'écriture, de centres pour le développement professionnel, les reformes gouvernementales, des projets de recherche internationaux, entre autres

l'information et de la communication semblent à la fois demander et suggérer de nouvelles lignes de recherche pour les études de l'écriture. S'il est vrai que dans la formation universitaire, l'écrit est encore prépondérant par rapport à d'autres ressources concernant la construction de sens, la communication et l'évaluation de l'apprentissage, il est certain aussi et même inévitable que d'autres modes de signification et de communication ainsi que de nouveaux supports s'intègrent à la vie académique. Le terme *littéracies multiples* utilisé par *The New London Group*<sup>14</sup> tient compte de la variété des formes que prend la littéracie à cause de la mondialisation, de la diversité culturelle et sociale en augmentation et surtout à cause des technologies (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et coll., 1996). Ce groupe a proposé un cadre pour décrire les activités d'identification, de lecture et de création de textes qui ont recours à des codes sémiotiques divers (audio, gestuel, linguistique, visuel, spatial...) et la multiplicité possible de combinaisons entre eux. Selon Kress (2010), les pratiques de communication sont passées du fait de lire et écrire à celui de concevoir et distribuer. Cela n'est pas sans effets dans les relations et les structures sociales :

Les textes multimodaux demandent de nouvelles manières de lire : la signification de chaque mode présent dans le texte (multimodal) doit être comprise de manière individuelle et dans la relation avec les autres modes présents pour produire une lecture d'ensemble cohérent. Les demandes d'écriture ont changé et se sont multipliées. Socialement, il y a maintenant une majeure diversité sociale et culturelle et des attentes vis-à-vis de la reconnaissance de cette diversité. Écrire aujourd'hui doit être considéré en relation avec l'audience, en relation avec les autres modes qui peuvent être présents dans l'ensemble textuel et avec leurs fonctions de communication. Écrire fait maintenant partie d'un effort de conception plus large et englobant de la fabrication de textes. (p. 6)

De nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage devraient correspondre aux transformations de l'écriture. Ces pratiques aussi se transforment et se diversifient par l'intermédiaire des nouvelles technologies. Il est clair, comme l'affirme Barré-De Miniac (2011), que l'audiovisuel et la diversité de supports technologiques multiplient et

---

<sup>14</sup> Une équipe de dix chercheurs de différents domaines et pays anglophones engagés dans la collaboration pour mettre en synergie leurs connaissances, leurs expériences et leurs positions dans le but de contribuer à optimiser les conditions de l'éducation.

complexifient les usages de l'écrit, qu'il émerge de nouvelles formes et de nouveaux genres, que de nouveaux besoins s'ajoutent ou remplacent ceux déjà existants. Au premier abord, les pratiques discursives écrites les plus attestées à l'université semblent plutôt résister en ce qui concerne le code, cependant il surgit de nouvelles questions. En tout état de cause, en ce qui concerne les positionnements épistémologique et méthodologique, les nouveaux défis sont encore traités sous les perspectives des théories socioculturelles et critiques.

Jusqu'ici, nous avons identifié les traditions d'études d'écriture reconnues en provenance du monde anglophone. Nous avons compris le sens des influences qui se tissent dans le travail des chercheurs individuellement ou dans les initiatives à caractère interinstitutionnel et international. Nous avons aussi reconnu, entre autres, les dénominations *academic writing*, *literacy* et *literacies* que nous avons traduites par écriture académique, littéracie et littéracies dans le cadre de ce travail. Nous passons au panorama francophone pour caractériser les grandes lignes de ce mouvement dans d'autres pays et pour intégrer de nouvelles notions à notre recherche.

---

## L'HORIZON FRANCOPHONE

---

Dans l'horizon francophone, nous proposons de considérer la France et la Belgique dont nous avons trouvé suffisamment de documentation. Nous ferons aussi mention des initiatives en cours au Canada. L'essor des recherches en relation avec l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture se produit dans les années 80 avec une notable augmentation depuis 1985 (Barré-De Miniac, 1995 ; Lahanier-Reuter & Delcambre, 2010). Les disciplines qui abordent l'étude de l'écriture forment un territoire pluridisciplinaire et donnent un certain caractère à ce courant de recherche. Lahanier-Reuter et Delcambre (2010, p. 3) signalent que « 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) ». Actuellement, la recherche en écriture prend sa place en tant que champ d'études et évolue en partageant ses caractéristiques avec d'autres traditions, mais aussi en conservant une identité propre. Pendant ce court survol, nous nous arrêterons sur les définitions de



littéracies et de littéracies universitaires, concepts qui contribuent à contextualiser notre proposition de travail.

À première vue, nous pouvons identifier dans ce panorama des études sur l'écriture (en plus du fait qu'elles débutent postérieurement aux études anglophones) deux éléments importants. Premièrement, la longue dépendance de l'écriture comme sous-discipline du français en tant que discipline scolaire, deuxièmement, la nature des disciplines qui ont le plus contribué à la réflexion et à la constitution de l'objet en champ d'études. En effet, il est important de considérer que la didactique de l'écriture s'est façonnée dans les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire, qu'elle était inscrite sous l'enseigne du français qui tient une place importante dans le cursus scolaire en tant que discipline (Barré-De Miniac, 1995 ; Boch & Frier, 2012), sans oublier la didactique du français langue étrangère.

Jusqu'à dans les années 80, l'écriture était un thème mineur en didactique de l'écrit. (Barré-De Miniac, 1995, p.94). Nous apprenons avec l'auteure que nous venons de citer que dès la fin des années 70 et le début des années 80, l'intérêt pour la recherche en écriture a surgi dans des « champs disciplinaires et des cadres théoriques dissociés ». Elle identifie trois axes de recherche : les recherches centrées sur le sujet, les recherches qui centraient les activités d'écriture sur le contexte historique et social et les recherches inscrites entre théorie et pratique, dans une ligne didactique. Les recherches placées dans le premier axe suivaient l'influence de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique et de la psychologie génétique. Ces travaux ont contribué à la constitution de l'écriture en champs de recherche dans le même sens que celui que nous avons vu pour l'horizon anglophone. Les recherches situées sur le deuxième axe appartiennent disciplinairement à l'histoire et à l'anthropologie, à la sociolinguistique et à la sociologie dont elles se nourrissent du point de vue théorique et méthodologique. D'après Delcambre et Lahanier-Reuter (2012), cela correspond à la dimension culturelle et sociohistorique britannique présente dès la fin des années 70 (avec les travaux de Goody, 1979, 1986 ; De Certeau, 1990 et Chantier, 1980 dans Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012). L'objet d'intérêt central de ces recherches s'est déplacé de l'enseignement de l'écriture vers les contextes et leur rapport avec l'apprentissage ; elles ont apporté aux didactiques et ouvert de nouveaux champs d'investigation. L'articulation de la psychosociologie et de la sociolinguistique revêt une

importance particulière. Ces recherches se proposent comme objet les représentations que se font les scripteurs des pratiques, des situations et des contextes ; en même temps, elles ont fourni bon nombre de notions-outils<sup>15</sup> pour les questionnements et les analyses qui en dérivent. Enfin, les recherches du troisième axe se caractérisent par leur relation directe avec les situations d'enseignement. Les travaux, qui présentent souvent des intersections avec les lignes de recherche antérieures, ont en commun le fait d'interroger les pratiques dans leur fonctionnement et d'intervenir à différents niveaux et avec des modalités diverses, parfois en modalité de recherche-action. Dans ce groupe, l'auteure classe les travaux qui considèrent l'écriture comme pratique sociale. Ces travaux abordent également la conceptualisation et l'appropriation de l'écriture, les procédures de travail des scripteurs, les types et genres de textes, l'articulation lecture-écriture, l'écrire pour apprendre, l'utilisation des nouvelles technologies, l'écriture en dehors de l'école. En 2002, Barré-De Miniac identifiait trois directions pour ces recherches : un courant cognitif s'intéressant à l'écrit comme transformateur de la pensée, un courant de description qualitative des pratiques dans les différents contextes et un continuum à travers l'éducation à tous les niveaux. Elle signalait que dans le niveau supérieur les littéracies étaient un secteur en émergence.

Les débats du début du siècle (Barré-De Miniac, 2003 ; Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004 ; Chiss, 2004 ; Fijalkow & Vogler, 2000 ; Jaffré, 2004) tournaient plutôt autour de l'orthographe du terme littéracie<sup>16</sup> et de sa réception que de la reconnaissance de son intérêt ou de la légitimité du terrain que l'on essayait de cerner. Aujourd'hui, un nouveau champ de recherche s'est constitué, avec une certaine flexibilité dans l'orthographe du mot, employé soit au singulier soit au pluriel. Ce nouveau champ prend sa place dans la

---

<sup>15</sup> Les notions d'insécurité scripturale, de rapport à l'écriture, d'identité du sujet scripteur et d'identité professionnelle.

<sup>16</sup> Delcambre et Lahanier-Reuter (2012) qui ont travaillé dans la recherche sur l'écriture dans ses différents aspects, ont proposé le terme littéracies universitaires pour désigner le champ de recherches qu'elles contribuent elles-mêmes à construire avec leurs programmes de recherche dans des laboratoires et des réseaux assez féconds

didactique des langues (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012 ; Pollet, 2012 ; Reuter, 2012).

Comme on peut le voir, depuis le départ, les littéracies se construisent à l'intersection de plusieurs disciplines et elles restent aujourd'hui pluridisciplinaires. Chiss (2004) définit la *littératie* comme un lieu transdisciplinaire (dont le centre est l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture) où se gèrent les tensions entre cognition, savoirs sur les dimensions culturelles, savoirs sur les dimensions éducatives et spécificités linguistiques des objets traités. Pour sa part, Fijalkow, Fijalkow et Pasa (2004, p. 53) le présentent « comme un concept capable de circonscrire de manière économique un champ de recherches et de pratiques aux contours variables, en fonction des choix théoriques de ceux qui le travaillent et qu'il travaille d'ailleurs en retour ». Selon Lahanier-Reuter et Delcambre (2010), les littéracies sont un domaine nécessairement pluridisciplinaire : la didactique apporterait des concepts et des méthodes et la linguistique des méthodes et des concepts d'analyse des textes. Reuter (2012) attire particulièrement l'attention sur cette condition. Cet auteur reconnaît les contributions de disciplines comme l'histoire de l'éducation, la sociologie, l'anthropologie, les sciences du langage ou la psychologie. Cependant, il signale des limites concernant les questionnements de ces disciplines, leurs analyses des éléments isolés du contexte, les dissociations qui mésestiment la part du langage dans la structuration des savoirs et dans les pratiques d'enseignement-apprentissage et à la non-articulation des éclairages disciplinaires multiples. Ce sont autant de raisons pour lesquelles Reuter défend la didactique comme un terrain apte pour avancer les recherches en littéracies. Pour lui, les articulations entre contenus, enseignement et apprentissages, d'une part, et entre contenus et pratiques langagières, d'autre part, sont fondamentaux pour la didactique. Selon lui, ce fait marque deux différences majeures par rapport aux autres disciplines et justifie l'inscription des littéracies au sein de la didactique et de son projet de connaissances. Cependant, Reuter avertit aussi sur les difficultés de la démarche en didactique. Par exemple, il trouve qu'il est difficile de réussir une collaboration effective entre les disciplines, car il existe la tendance à la juxtaposition d'interventions sans reconnaissance mutuelle.

En ce qui concerne l'origine de l'intérêt pour l'écriture à l'université et selon Lahanier-Reuter et Delcambre (2010), c'est vers la fin des années 90 que se situent les débuts de ces études. Ces auteures identifient deux vecteurs de développement : d'un côté, celui des recherches sociologiques sur les universités (ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron) qui depuis le début de cette décennie, étudiait la vie, les conditions matérielles et les aspects sociaux politiques liés à la massification des études supérieures. D'un autre côté, on trouve celui des études psychologiques portant sur les activités cognitives et métacognitives des étudiants. Lahanier-Reuter et Delcambre (2010) reconnaissent que la didactique du français et les sciences du langage ont réalisé des travaux en littéracie dans d'autres niveaux éducatifs et que des recherches sociologiques et psychopédagogiques se sont occupées antérieurement des pratiques d'étude à l'université. Cependant, elles associent les études de littéracie dans ce contexte à la didactique comme discipline et les situent vers la fin des années 90<sup>17</sup>. Selon ces auteures « 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 » (p. 2). Elles signalent aussi une augmentation de manifestations scientifiques (ouvrages, revues, colloques) qui attestent de la conformation d'un vrai champ de recherches.

D'après ces auteures et d'autres comme Donahue (2008), il n'y aurait pas de point de comparaison entre les littéracies universitaires et les études de composition américaines, car ces dernières n'existent pas en France, le français n'étant pas une discipline à l'université au même titre que l'anglais dans les universités nord-américaines<sup>18</sup>. Il y a d'autres différences importantes entre la recherche française en écriture et celle des Etats-

---

<sup>17</sup> En 1995, dans un recensement assez minutieux des recherches centrées sur les écrits et l'écriture et dans le cadre des différentes sciences sociales (Barre-De Miniac, 1995), l'écriture universitaire n'est abordée que très tangentiellement, et seulement du point de vue de son intersection avec les écrits professionnels.

<sup>18</sup> « Aux Etats-Unis le champ des *Composition Studies* s'est constitué en rupture avec 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 dans Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 4)

Unis selon Russell (2012, p. 31). D'une part, l'ancrage disciplinaire dans la didactique, ce qui n'est pas le cas aux États-Unis où cette recherche appartient à « une variété de pratiques éducatives au sein de plusieurs disciplines », d'autre part, l'intérêt pour la mise en place des dispositifs d'enseignement<sup>19</sup>. La recherche en France et en Belgique aurait plutôt reçu l'influence des *academic literacy* anglaises comme le suggère Pollet (2012).

Le cadre le plus général des études de littéracie à l'université est constitué par la relation entre écriture et construction de savoirs. C'est dans ce cadre que l'on s'interroge sur les pratiques et les difficultés de lecture et d'écriture des étudiants face aux savoirs disciplinaires. Par conséquent, l'objectif de la didactique de l'écriture à l'université est de prendre les disciplines comme point de référence pour analyser les pratiques et les représentations et aborder les pratiques d'écriture. Ces dernières étant considérées comme les discours qui caractérisent les programmes et qui détiennent les clés pour la compréhension des codes et des modes implicites de réflexion à l'intérieur de chaque discipline. Delcambre et Lahanier-Reuter (2012, p. 6-7) définissent les littéracies comme :

des pratiques (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations (d'inscription, de décontextualisation...), tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels où elles se déploient. Et puisqu'il s'agit ici particulièrement de littéracies universitaires, nous spécifions que les contextes diffèrent également selon les fonctions des écrits étudiés (évaluation, transcription à usage personnel, construction de connaissances, etc.) et selon les disciplines universitaires.

Selon Delcambre et Reuter (2010), la recherche française sur l'écriture à l'université est hétérogène et reflète des contrastes que ces auteurs attribuent aux pratiques pédagogiques universitaires et aux tendances de la didactique de l'écriture. De leur point de vue, il y a une coexistence d'approches basées sur des techniques de production et d'approches basées sur la didactique. Les premières font référence à la conception dominante des années 70 qui porte un regard transversal sur l'écriture et cherche à améliorer les habiletés communicatives sans tenir compte des disciplines, son but étant

---

<sup>19</sup> Dans la tradition américaine, les dispositifs de littéracie universitaire sont en place depuis longtemps (WAC, WID, writing centers...) et ils font l'objet de nombreuses recherches.

d'éviter l'abandon scolaire<sup>20</sup>. Les secondes, basées sur la didactique, s'orientent vers l'analyse et la description des difficultés des étudiants face à l'écriture en tenant compte des disciplines et du type d'écriture, avec un intérêt marqué pour la théorisation de l'écriture dans les études universitaires en tant que formatrice de l'identité des acteurs et des institutions. Les travaux interrogent concrètement les relations entre écriture et construction de connaissances (Barré-De Miniac et Guernier, 2009), les représentations que se font les étudiants des activités d'écriture et des écrits (Delcambre et Reuter, 2002 ; M-C Pollet, 2004), les difficultés avec certains genres textuels, le positionnement des sujets et la construction d'identité (Crinon et Guigue, 2002 ; Delcambre, 2007 ; Pollet et Piette, 2002). La prise en compte des disciplines, telle qu'elle est spécifiée dans la définition de littéracies universitaires, est présente dans les problématiques. Cette présence souligne le caractère culturel et situé qui est attribué par la perspective socioculturelle aux activités scripturales (Daunay & Treignier, 2004 ; Guern, 2012 ; Lahanier-Reuter & Delcambre, 2010 ; Lillis & Rai, 2012).

Sur les mêmes lignes théoriques ci-haut exposées et dans une perspective didactique, nous retrouvons au Canada « un large programme de recherche en cours depuis quelques années à propos du développement de la compétence d'écriture tant en langue première qu'en langue seconde et étrangère dans des contextes variés » (Dezutter, 2015). Il s'agit de recherches interinstitutionnelles qui se posent comme objectif de contribuer aux littéracies universitaires en matière de théorie et de pratiques dans de différentes langues. Ces recherches adoptent une perspective comparative et rendent compte de l'état de la situation dans de différentes institutions. Elles identifient des pistes d'action dans les différents contextes. Elles conçoivent des pratiques de formation et du matériel pour la formation des étudiants et des formateurs dans le but de contribuer à la formation des étudiants universitaires en ce qui concerne la maîtrise des différents genres écrits. Les genres visés sont ceux demandés dans les cursus universitaires pour favoriser la réussite et l'intégration dans la communauté universitaire et scientifique.

---

<sup>20</sup> Les auteurs citent en exemple l'initiative en vigueur depuis 2008 : « Réussir en Licence ». Boch et Frier (2012) mentionnent qu'elle sera reprise dans la période académique 2010-2011.

Nous avons identifié et décrit les grands traits d'un champ d'études qui s'occupe de l'écriture à l'université dans un horizon francophone. S'il est vrai que cet état des lieux n'est pas exhaustif, il répond pourtant aux objectifs de contextualisation de notre recherche. Au départ, la revue de la littérature en français avait surtout comme but de chercher la précision nécessaire pour traduire les concepts et les termes utilisés dans le contexte hispanophone où s'inscrit ce travail de recherche. Cette exploration ne s'est pas bornée à une recherche terminologique, elle est au contraire devenue beaucoup plus approfondie, car les études menées dans différents pays sur les littéracies universitaires offrent un cadre de positionnement épistémologique et méthodologique qui s'est avéré essentiel pour notre recherche. Comme nous essaierons de le montrer dans l'état des lieux du monde hispanophone, les littéracies ne correspondent pas exactement à l'écriture académique ni à l'alphabétisation académique. Elles constituent un champ plus vaste qui peut englober les deux autres.

---

## L'HORIZON HISPANOPHONE

---

Les recherches en écriture que nous inscrirons dorénavant dans les littéracies universitaires se sont fortement développées en Espagne et en Amérique latine depuis une dizaine d'années. Cette croissance rapide est difficile à suivre du point de vue du changement de perspectives, comme nous l'avons fait pour les horizons antérieurs. Ici, tout semble se produire en simultané. Pourtant, dans l'ensemble, le champ d'études semble prendre forme dans le terrain de la didactique. Nous emprunterons l'itinéraire suivant : d'abord, une revue du panorama espagnol où les initiatives font déjà école ; ensuite, nous passerons du côté de l'Amérique latine pour identifier les grandes lignes d'un travail récent qui avance avec un grand dynamisme ; finalement, nous présenterons quelques caractéristiques de l'état de la recherche en explorant de plus près ce qui a été fait dans le contexte colombien.

En Espagne, l'intérêt pour l'étude de l'écriture s'est développé de manière soutenue à tous les niveaux de l'enseignement scolaire depuis les années 90. Un bon nombre de

chercheurs ont scruté l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement primaire et secondaire presque toujours dans une perspective psychologique en adoptant une approche cognitive. Dans les deux dernières décennies, l'écriture des contextes universitaires a été initialement étudiée depuis une perspective psychologique qui s'est ensuite enrichie avec d'autres approches. Un examen de la bibliographie des articles et des thèses met en évidence la présence de la linguistique, de la pragmatique, de la rhétorique, de la psychologie et des sciences de l'éducation. Parmi les noms les plus cités se trouvent Bereiter et Scardamalia, Britton, Bazerman, Camps, Castelló, Carlino, Cassany, Delcambre, Donahue, Engeström, Miettinen et Punamäki, Flower et Hayes, Fairclough, Freedman, Halliday, Hyland, Ivanic, Lea, Lillis, Mateos, Miras, Narvaja, Pajares, Prior, Russell, Solé, Street, Swales, Teberosky, Thaiss, Tolchinsky, Zavala. Cette revue nous renseigne sur les influences provenant d'autres horizons qui se manifestent par le partage de fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Il faut signaler que cette situation est semblable en Amérique latine, où ces influences anglophones et ibériques sont toutes plus ou moins présentes. Les travaux en provenance de l'horizon francophone se sont intégrés plus récemment grâce à des collaborations et des projets conjoints entre chercheurs. En effet, les chercheurs espagnols font école en développant des programmes doctoraux, en travaillant en partenariat avec des chercheurs d'autres latitudes, en menant des projets internationaux et en établissant des réseaux académiques. Les propos de Camps (2003) rendent compte de cet entrelacement de regards pluriels et permettent, à travers l'objectif proposé, de comprendre le programme espagnol dans le projet des littéracies universitaires :

Les études qui ont enrichi ces regards peuvent quelquefois se présenter comme des approches contradictoires. Mais si nous nous plaçons dans les salles de classe, dans la complexité des activités qui s'y déroulent, nous percevons clairement le besoin de ces points de vue complémentaires. Les études sur le texte, sur les processus, sur le discours compris en tant qu'activité, donnent aux professeurs et aux chercheurs des instruments pour mieux comprendre ce qui se passe dans les classes, pour interpréter avec une meilleure connaissance les progrès et les difficultés des élèves et pour planifier les situations d'enseignement de manière plus adaptée. Et ils permettent surtout de comprendre et d'interpréter la diversité des chemins empruntés par les étudiants, ceux-ci se manifestant dans les différentes voix qui conforment le dialogue qui constitue la complexité du discours dans les processus d'enseigner et d'apprendre la langue écrite. Dans cet environnement, la langue écrite peut être pour les étudiants un instrument d'élaboration de la connaissance du monde, d'eux-mêmes et des autres (Camps, 2003, p. 10).



On peut affirmer que la recherche en écriture universitaire en Espagne est actuellement très dynamique et qu'elle se configure assez clairement en tant que courant didactique. Les lignes de recherche s'accordent sur le besoin pour les étudiants de devenir membres des communautés scientifiques, ce qui implique le développement des connaissances, des compétences de communication et d'apprentissage en accord avec les contextes disciplinaires et les contraintes qui leur sont propres. Étant donné que l'apprentissage est en étroite relation avec l'expertise et l'appropriation des ressources discursives des disciplines, l'enseignement demande des modèles situés pour guider les processus et faire de l'écriture un instrument épistémique. L'Espagne est membre du Projet Européen pour la Recherche en Écriture Académique dans les processus d'enseignement et apprentissage (RIEA-EA)<sup>21</sup>, projet qui a mis 23 pays en réseau. Parmi ces initiatives se trouve l'Enquête Européenne d'Écriture Académique (EEEA) dont les résultats ont donné lieu à plusieurs communications lors des rencontres académiques et à des publications comme le numéro monographique récent de la revue *Culture and Education*<sup>22</sup>.

Un état des lieux des publications des cinq dernières années montre un renforcement de certaines orientations concernant les aspects suivants. Selon Castelló et Iñesta (2012), Castelló et Mateos (2015), Gallego Castaño, Castelló Badia et Badia Garganté (2015) et Oliva Girbau et Milian Gubern (2013) :

- les représentations des enseignants et des étudiants vis-à-vis des caractéristiques et du rôle de l'écriture dans des contextes d'enseignement et apprentissage particuliers
- les attitudes et la construction d'identité en tant que membres de la communauté académique
- les relations entre les genres et l'identité des étudiants

Selon Camps et Castelló (2013), Castelló, Iñesta et Corcelles (2013), Castelló et Iñesta (2012), Corcelles, Cano, Bañales et Vega (2013) :

---

<sup>21</sup> En anglais connu comme *Learning to Write Effectively* (ERN-LWE).

<sup>22</sup> Septembre 2015, (27) 3).

- le concept de genre discursif dans la théorie des systèmes d'activité
- l'enseignement des genres particuliers souvent en relation avec l'évaluation collaborative et ses effets dans l'écriture des textes longs comme les mémoires ou les thèses

Selon Solé, Teberosky, et Castelló (2012), il n'y a pas très longtemps que l'enseignement de l'écriture dans le système universitaire espagnol a évolué : « Dans les universités espagnoles l'enseignement explicite des stratégies de lecture, d'écriture et de la communication orale est peu fréquent. Les quelques initiatives existantes sont le résultat des intérêts personnels de professeurs » (p. 365). D'après ces auteures, à l'origine de cette situation il y aurait plusieurs raisons qu'elles attribuent aux croyances erronées de la communauté éducative concernant l'enseignement des stratégies de communication. Tout d'abord, elles mentionnent la croyance selon laquelle la prise en compte de la langue en tant qu'objet d'apprentissage s'achève à la fin de l'éducation secondaire et que dans l'éducation supérieure, l'écriture est donc un instrument déjà acquis. Ensuite, elles signalent la croyance selon laquelle la langue, objet de communication et de représentation, reste invariable dans des situations différentes<sup>23</sup>.

Deux ans après, Castelló (2014) observait que même si dans les universités espagnoles les littéracies ne reçoivent pas encore l'attention qu'elles méritent, la sensibilisation a augmenté et quelques changements se sont opérés quant à la conscience de la problématique, celle du nombre d'initiatives en pro de l'amélioration de l'écriture des étudiants et de l'intérêt pour la recherche en écriture. Cette dernière était présentée comme un secteur en émergence. Castelló signalait une difficulté à travailler de manière pluridisciplinaire pour construire un corps de connaissances partagé avec les apports de la linguistique, de la didactique des langues, de la pragmatique ou de l'analyse du discours. Elle identifiait trois défis pour la recherche dans le contexte espagnol : tout d'abord, la sensibilisation des professeurs et des étudiants par rapport au pouvoir que les pratiques de littéracie peuvent exercer sur la qualité de l'apprentissage. Ensuite, elle identifiait la

---

<sup>23</sup> C'est sans doute la raison qui explique l'augmentation actuelle de recherches en relation avec les représentations des acteurs : étudiants et professeurs.

description de pratiques d'écriture suivie de la construction, mise en exécution et diffusion de propositions efficaces pour faire de l'écriture un outil d'apprentissage. Finalement, elle signalait l'évaluation des écrits en cohérence avec les nouvelles propositions didactiques. Vus en rétrospective, ces défis semblent avoir impulsé un vrai programme de recherche qui est devenu assez visible au moins dans quelques universités. Comme nous l'avons déjà suggéré, la recherche espagnole et celle qui se fait dans quelques pays d'Amérique latine partagent des bases et des problématiques communes. C'est ce que nous verrons pour compléter l'horizon hispanophone.

Rappelons que dans les années 90, l'enseignement/apprentissage des langues a été marqué par l'apparition de l'approche communicative. Durant cette même période, la psychopédagogie examinait les pratiques d'enseignement, les processus évolutifs d'acquisition du code linguistique et les modifications cognitives qui y étaient associées. C'est à cette époque, en 1996, que s'est établie la Chaire UNESCO ou réseau régional pour l'amélioration de la qualité et de l'équité en matière de l'éducation en Amérique à l'Université du Valle. Dès le départ, cette chaire a été conçue comme un réseau d'universités latino-américaines<sup>24</sup> ayant comme objectif de développer des actions académiques et de recherche dans le domaine de la linguistique, de la formation des enseignants, des sciences de l'éducation. Le travail de ce réseau s'oriente tout particulièrement vers la recherche dans le domaine de la lecture et de l'écriture comme le spécifie le titre de la chaire en espagnol : *Cátedra UNESCO/Red Interinstitucional para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América latina con base en la Lectura y la Escritura*<sup>25</sup>. Dans ce programme, et dans d'autres initiatives plus locales et individuelles, la perspective discursive bakhtinienne et l'analyse critique du discours ont inspiré le développement de nombreuses études diagnostiques centrées sur les processus de compréhension des écrits, sur les niveaux de compétences en compréhension des étudiants et sur des propositions de remédiation. Ainsi, la préoccupation pour les niveaux

---

<sup>24</sup> Cette chaire a toujours son siège principal en Colombie et le réseau est intégré par sept autres pays : Argentine, Bolivie, Chili, Mexique, Pérou, Porto Rico et Venezuela.

<sup>25</sup> Chaire UNESCO/Réseau interinstitutionnel pour le progrès de la qualité et de l'équité de l'éducation en Amérique latine sur la base de la lecture et de l'écriture.

trop faibles en habiletés de lecture des étudiants universitaires face aux niveaux requis pour l'appropriation et la construction des savoirs disciplinaires était à la base des préoccupations pour l'écrit à l'université.

Par ailleurs, il ne faut pas mésestimer les transformations de l'université qui s'opèrent à partir des années 90 pour satisfaire aux exigences externes. Faisant écho au processus de Bologne, des systèmes d'évaluation et d'assurance de la qualité ont été mis en place pour examiner les institutions, les programmes et les acteurs de l'éducation. Dans chacun de ces trois niveaux, l'écriture joue un rôle de premier plan. Au niveau des institutions apparaît le système de classement académique des universités mondiales ou classement de Shanghai<sup>26</sup>. Ce type de classements, autant au niveau international que national, est essentiellement fondé sur la recherche et le nombre de publications et de citations dans des revues scientifiques référencées. Au niveau des programmes ou des cursus, la formation à la recherche est devenue obligatoire dans nombre de programmes ainsi que l'obligation de rédiger un mémoire de fin d'études respectant des normes académiques plus exigeantes. Afin d'assurer leur continuité, les programmes doivent se soumettre à des processus de certification réguliers dans lesquels on tient compte du niveau de formation des professeurs chercheurs, du nombre d'équipes de recherche, de la quantité de publications des professeurs et des résultats des étudiants aux épreuves nationales. Pour ces derniers, des examens professionnels nationaux obligatoires de fin de formation ont été instaurés.

C'est dans ce contexte que vers le milieu de la décennie 2000, la recherche en écriture commence à prendre de l'essor dans l'enseignement universitaire de la région. À en juger par le nombre de publications, de manifestations scientifiques, la création de réseaux régionaux et la participation dans les réseaux internationaux de chercheurs, les pays les plus enthousiastes à l'égard des littéracies universitaires seraient l'Argentine, le Mexique, le Chili, le Venezuela et la Colombie. D'après Paula Carlino (2007), l'Argentine aurait la tradition la plus forte dans les études d'écriture. Carlino situe l'origine des études dans ce

---

<sup>26</sup> Le premier système de classement à l'échelle mondiale a été établi par des chercheurs de l'université Jiao Tong de Shanghai en 2003. En anglais : *Academic Ranking of World Universities*.

pays en 1988 avec le travail de Di stefano et coll. qui comme titre d'un article dans une revue universitaire posait la question : *Apprendre à lire à l'université ?* Ce travail aurait stimulé des recherches centrées sur les difficultés des étudiants (Di Stefano & Pereira, 1997, 2004; Narvaja de Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002). Carlino considère *Les Premières journées de lecture et écriture : pratiques académiques universitaires* comme un évènement fondateur<sup>27</sup>. À partir de la constatation du faible niveau d'habiletés des étudiants en écriture, Carlino a mis en question la conception généralisée selon laquelle la lecture et l'écriture sont des habiletés qui doivent se développer pendant l'enseignement primaire et secondaire et non à l'université. Ces journées ont inauguré dans la région l'idée que l'écriture et la lecture sont des objets d'enseignement à l'université et la responsabilité de l'enseignement de l'écriture incombe aux institutions éducatives et à l'enseignement disciplinaire (Carlino, 2013). Les recherches diagnostiques ont conduit Carlino à entreprendre des travaux pour explorer les modèles des universités anglo-saxonnes qui enseignent l'écriture dans les différentes composantes du curriculum (Carlino, 2003, 2004, 2005a, 2005c, 2006). Les courants d'écriture dans toutes les matières aux États-Unis (Bazerman et coll., 2005 ; D. Russell, 2002), et l'enseignement de l'écriture en contexte en Australie (Chalmers et Fuller, 1996 ; Skillen et Mahony, 1997 ; Skillen, Merten, Trivett et Percy, 1998) ont contribué à la construction du champ d'études dans la région.

En même temps, des théories en vogue au Mexique, en Espagne et en Angleterre se sont ajoutées à ces modèles. La psychologie sociocognitiviste de l'apprentissage a particulièrement influencé une partie de la recherche dans le domaine de l'écriture à l'université. Rappelons ici que les chercheurs espagnols sont nombreux dans les références, d'autant plus que les études d'écriture se situent en rapport étroit avec la perspective socioculturelle et les disciplines de l'éducation, comme la pédagogie ou la didactique. Trois notions ont été utilisées pour inscrire les recherches en écriture dans l'éducation supérieure : *escritura académica*, *alfabetizacion académica* et *literacidad académica*<sup>28</sup>. La

---

<sup>27</sup> Réalisées en juin de 2001 à l'université de Luján, Argentine.

<sup>28</sup> Par la suite, nous utiliserons comme équivalents en français écriture académique, littéracies académiques et littéracies universitaires.

notion *écriture académique* est encore celle qui est la plus amplement employée pour désigner des travaux de type divers en relation avec l'écriture à l'université. Cette notion est polysémique, car elle est employée pour faire référence aux genres de l'écrit en tant que textes ou produits d'écriture et elle renvoie aussi à l'activité d'écriture elle-même. Il va sans dire qu'il existe une influence des études nord-américaines dans l'adoption de cette dénomination. Nous défendrons (chapitre 7 : Représentations d'écriture académique à travers une définition) que le terme devient problématique pour désigner la recherche en écriture à l'université. En effet, le mot académique indique plutôt le lieu d'une manière très générale, il empêche la reconnaissance de multiples fonctions et formes, de besoins et de compétences à développer à l'intérieur d'un même programme de formation et tout au long de la vie professionnelle, notamment dans les métiers de l'éducation, comme dans le cas des professeurs-chercheurs, par exemple.

La notion *alfabetización académica*, proposée par Carlino, inscrit la recherche en écriture dans une orientation clairement didactique :

Je suggère de dénommer « alphabétisation académique » le processus d'enseignement qui peut être (ou non) mis en œuvre pour favoriser l'accès des étudiants aux différentes cultures écrites des disciplines. Il faut faire tout son possible pour inclure les étudiants dans les pratiques de l'écrit, les actions que doivent réaliser les professeurs avec l'appui institutionnel pour que les universitaires apprennent à exposer, à argumenter, à résumer, à chercher de l'information, la hiérarchiser, la mettre en relation, évaluer des raisonnements, débattre, etc., selon les modes typiques de le faire dans chaque matière » (Carlino, 2013, p. 370).

Deux objectifs sont identifiés dans ces démarches, l'un d'insertion socioprofessionnelle, l'autre épistémique. Il s'agit, d'une part, d'apprendre le discours d'un domaine scientifique et professionnel pour devenir membre d'une communauté, ce qui revient à se créer une identité d'expert dans un domaine particulier ; d'autre part, il s'agit d'enseigner et d'apprendre à lire et à écrire pour s'approprier des connaissances produites par les experts des disciplines, pour construire du sens. Cette définition présente l'avantage d'être clairement engagée dans l'action didactique et de cibler d'abord les pratiques d'enseignement des professeurs, puis les dispositifs mis en place par les institutions. Cependant, en délimitant l'objet de recherche, Carlino laisse délibérément de côté certaines investigations développées en dehors du contact didactique ; celles-ci contribuent de façon plus ou moins directe à la compréhension des pratiques de littéracies. Pour l'auteure, les recherches linguistiques et ethnographiques s'occuperaient d'autres

types de problèmes théoriques qui ne concernent pas, ou qui concernent seulement de manière indirecte, l'investigation didactique éducative.

Dernièrement, le terme *literacidad académica*<sup>29</sup> est de plus en plus utilisé, car le courant d'études socioculturelles se renforce et l'on parle souvent de plusieurs types de littéracie : littéracie électronique, littéracie critique, multilittéracies, etc. Une définition couramment acceptée de littéracie est celle de Cassany, (2008, p. 20) « toutes les connaissances, habiletés, valeurs et pratiques en relation avec l'utilisation des textes écrits ». Cette définition englobe la maîtrise du code et des genres, la connaissance du fonctionnement des discours et des rôles du scripteur, l'audience et les valeurs attribuées aux pratiques discursives, les relations de l'écrit avec l'oralité et les formes de pensée qu'il contribue à construire, etc. Cette définition s'inscrit d'emblée dans une perspective socioculturelle. La littéracie académique gagnerait donc du terrain dans l'éducation supérieure pour analyser la manière dont se construit la connaissance à l'université. C'est une notion de l'écrit et de l'écriture plus complexe qui tient compte non seulement du produit (objet de la linguistique) ou du processus (objet de la psychologie cognitive). Elle prend l'écriture en tant que pratique située, sociale, matérielle, idéologique et historique (Matsuda, Canagarajah, Harklau & Hyland, 2003). Dans la perspective socioculturelle, on trouve des tendances assez différenciées. Alors que quelques chercheurs considèrent les travaux descriptifs comme étant socioculturels du fait qu'ils sont réalisés avec des méthodes ethnographiques, d'autres comme Zavala (2011) adoptent une position plus exigeante qui vise la transformation sociale. Ses travaux contestent les définitions des notions fondamentales de la théorie socioculturelle. Langue, culture, apprentissage ou littéracie, entre autres, sont des notions qui sont remises en question pour « dévoiler les relations de pouvoir qui sont à la base de leurs définitions et chercher ainsi la transformation sociale. » p. 54.

Dans des analyses réalisées dans les cinq dernières années sur les littéracies (Carlino, 2012 ; Choï, 2014 ; González & Vega, 2010 ; Ortiz Casallas, 2011 ; Rincón & Gil, 2010 ;

---

<sup>29</sup> Nous retiendrons l'expression littéracie académique pour la traduction du terme.

Uribe-Álvarez & Camargo M., 2011) nous trouvons certaines coïncidences dans les caractéristiques des travaux appartenant à cet horizon hispanophone :

Conceptuellement trois disciplines sont identifiées dans les fondements des travaux : la psychologie (cognitive, socio cognitive et socioculturelle) ; la linguistique (pragmatique, textuelle et genres) regroupe une bonne partie des travaux ; le troisième groupe entre pédagogie et didactique regroupe les travaux qui font référence aux fondements théoriques de l'écriture académique, de l'alphabétisation académique, des cultures académiques et des littéracies. Un nombre moins important de travaux établit des articulations entre ces trois lignes.

Certains changements dans les objets sur lesquels portent les recherches semblent communément acceptés : le passage de l'analyse du texte aux genres comme activité de participation, le passage des disciplines en tant que cultures avec des pratiques d'écriture stables à l'écriture comme action de participation sociale transformatrice et transformable dans les pratiques, le passage des propositions d'enseignement normatives à d'autres plus intégrales, depuis les questionnements initiaux sur la pertinence d'enseigner l'écriture à l'université jusqu'à la légitimité et à la reconnaissance du besoin des études descriptives.

Actuellement, le diagnostic de problèmes de lecture et de composition des étudiants est une tendance générale. Le préjugé du déficit des étudiants persiste, indépendamment du fait que les problèmes se situent au niveau de l'écriture comme produit, comme processus ou se situent au niveau des stratégies. Ces diagnostics sont fréquemment suivis de propositions diverses cherchant à modifier les causes des difficultés et à améliorer le processus de composition écrite dans des contextes particuliers. Ils sont fréquemment réalisés au début de la formation universitaire, sauf pour les études de troisième cycle où la tendance est à identifier les difficultés en relation avec les écrits de fin de formation comme la thèse.

L'écriture dans les cursus de sciences humaines et sociales a reçu beaucoup plus d'attention que dans d'autres disciplines.

La méthodologie qualitative est la plus utilisée puisque l'intérêt des études de littéracies est souvent de décrire, comprendre et interpréter plutôt que de quantifier. Les



instruments les plus fréquemment utilisés sont l'entretien, les enquêtes et les questionnaires. L'analyse des textes produits par les étudiants vient à l'appui de l'évaluation des interventions didactiques ou pour justifier le besoin de telles démarches.

En ce qui concerne les aspects qui ont été très peu étudiés ou qui n'ont pas encore été abordés, les auteurs mettent en évidence le besoin d'examiner la participation des professeurs dans les processus d'écriture des étudiants et d'observer les pratiques réelles d'enseignement, car jusqu'à présent l'attention s'est presque toujours centrée sur les processus d'apprentissage. On a réalisé l'analyse des discours et des représentations sans les mettre en relation avec les pratiques réelles d'enseignement. C'est pour cette raison qu'il n'existe pas assez de caractérisations des pratiques dans les différentes disciplines. Il faudrait aussi travailler ces aspects dans la formation de troisième cycle tant au niveau des pratiques d'enseignements que des politiques institutionnelles et nationales. La plupart des recherches se font en effet sur la base des intérêts individuels des chercheurs sans que de vraies politiques institutionnelles garantissent le changement de la situation. À ce sujet González manifeste que :

La création des politiques sur la lecture et l'écriture à l'intérieur de chaque institution est urgente, car lire et écrire sont associés avec des aspects très sensibles de la vie universitaire comme les taux d'abandon, les bas niveaux de performance académique, la recherche, la production de connaissance et le développement de la compétence professionnelle. Et ce qui est encore plus important, les difficultés en lecture et écriture empêchent l'accès à l'éducation supérieure d'un grand nombre d'étudiants (González P, 2010, p.129).

D'après ce que nous avons pu établir dans l'état de la question pour le contexte hispanophone, nous pouvons voir qu'il faudrait développer la recherche dans des domaines comme la documentation de pratiques de formation professionnelle des professeurs universitaires, l'inclusion de la lecture et de l'écriture dans les cours des diverses disciplines, la description de genres académiques en relation avec les disciplines et les programmes de formation.

À l'issue de ce survol, il apparaît que même si le travail réalisé n'est pas négligeable, le bilan actuel est ambivalent. D'une part, il existe une vision optimiste qui considère qu'« aujourd'hui au début de la deuxième décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, l'enseignement de l'écriture à l'université en Amérique latine se trouve en franche professionnalisation » (Reyes, González-Álvarez et Castillo, 2013). Dans cette perspective, la légitimité de l'écriture

en tant que contenu ne fait pas l'objet d'une discussion et les questions qui se posent sont en relation avec la mise en place effective des dispositifs (Carlino, 2013) ; les disciplines sont reconnues en tant qu'espaces discursifs avec leurs propres pratiques qui ne peuvent s'apprendre en dehors de la participation dans la communauté (González P, 2010). D'autre part, il faut signaler certains aspects négatifs : les expériences d'enseignement de l'écriture ne reçoivent pas l'appui institutionnel dans le contexte de l'Amérique Latine et de l'Espagne (Carlino, 2012 ; Narváez et Choís, 2012) ; la perception du problème en tant que déficit chez les étudiants continue à exister, car l'enseignement de l'écriture est presque toujours réduit à des cours généraux et propédeutiques au début de la formation ; les centres d'écriture peinent à travailler en coopération avec les disciplines et la formation des professeurs est très fragmentée.

Dans ce panorama hispanophone, nous consacrerons quelques lignes pour décrire l'état de la recherche dans le domaine des littéracies universitaires en Colombie. Étant donné que les caractéristiques générales sont les mêmes que celles de l'horizon hispanophone, il s'agira surtout de situer le début du mouvement dans ce pays et de mentionner les travaux récents pour établir avec précision la situation de départ de notre recherche et vérifier la pertinence de cette proposition dans le contexte colombien.

Rappelons que la Chaire UNESCO pour l'amélioration de la qualité et de l'équité en matière de l'éducation en Amérique latine (lecture, écriture) ayant comme siège l'Université du Valle a développé des initiatives dans le domaine de la lecture et l'écriture dès 1996. Pourtant, force est de constater que l'université n'était qu'un des niveaux d'application des théories inscrites dans les sciences du langage (rhétorique, analyse du discours, analyse textuelle, etc.). La notion d'écriture académique désignait la catégorie de public concerné, elle ne se référait pas à ce moment-là à ce qui est devenu par la suite l'alphabétisation académique. Cependant, les travaux de la chaire ont été toujours consacrés à des propos pédagogiques et ils ont certainement contribué à délimiter le nouveau champ d'études. Parallèlement, l'Association colombienne de réseaux pour la transformation de la formation de l'enseignement du langage – REDLENGUAJE – a commencé à fonctionner depuis 1994. Ce réseau s'est occupé initialement de l'enseignement dans l'éducation primaire et secondaire, puis le niveau de l'enseignement

supérieur a commencé à faire partie de ses lignes de recherche et les littéracies universitaires se sont retrouvées au centre des discussions à travers les initiatives d'un nombre important de ses membres.

Les discussions clairement centrées sur le besoin d'étudier l'écriture dans les universités datent de la moitié de la première décennie de ce siècle (Ortiz Casallas, 2011). En effet, à partir de 2004, les manifestations scientifiques pour partager les préoccupations sur les difficultés des étudiants universitaires deviennent fréquentes ; le nombre de recherches, les publications et l'activité des réseaux sont en augmentation. Les premières rencontres régionales ayant pour sujet central la lecture et l'écriture à l'université se sont tenues à Medellín dans trois universités consécutivement (2004, 2005 et 2006). La première grande rencontre à Cali a suivi en 2006 et, en 2007, s'est tenu la première conférence nationale *Politiques institutionnelles pour le développement de la lecture et de l'écriture dans l'éducation supérieure*, avec le soutien de l'Association Colombienne d'Universités — ASCUN — et la représentation de 60 universités du pays. C'est lors de cette conférence que s'est conformé le Réseau de lecture et écriture dans l'éducation supérieure REDLEES. Le réseau s'est donné pour mission de contribuer à la consolidation de la culture académique du pays et de promouvoir le travail sur les politiques institutionnelles (González P., 2012).

À ce moment-là, les recensements de travaux en relation avec l'écriture à l'université (Calderón Andrade, 2009; Pérez, Rincón, (coords.), 2013; Uribe-Álvarez & Camargo M., 2011) font état d'une quarantaine d'investigations parmi lesquelles la tendance la plus forte était conformée par les études didactiques dont l'objectif était le diagnostic et les interventions pour améliorer les processus d'écriture et surtout de lecture des étudiants. Ces recensements ont permis aussi de caractériser la recherche réalisée jusqu'alors. Une grande partie de cette recherche a été consacrée aux déficits cognitifs et socioculturels des étudiants, causés par les interférences avec les technologies (77 %) ; cette recherche se réalise plutôt dans les premiers semestres de formation professionnelle (75 %). Les cadres de référence théorique les plus utilisés sont la linguistique textuelle et l'analyse du discours (60 %), l'approche socioculturelle (10 %), l'approche cognitive (8 %), l'approche psycholinguistique (7 %), le constructivisme (5 %), l'approche sémanticocommunicative (3 %). En ce qui concerne les méthodologies, elles correspondent pour la plupart à des

combinaisons de techniques quantitatives et qualitatives et à de modèles de recherche participative, observationnelle et interprétative.

Les conclusions de ces recherches s'orientent surtout vers deux aspects : d'abord, le besoin de lier l'écriture aux disciplines et en conséquence d'assumer l'écriture comme responsabilité des professeurs de toutes les disciplines et non seulement de ceux de langue (62 %). Ensuite, l'enseignement explicite des genres académiques particuliers aux disciplines (26 %).

Ces résultats mettent en évidence que la recherche de solutions pour le développement des compétences discursives ne tient pas compte ni des aspects culturels et psychologiques, ni des politiques institutionnelles, ni des facteurs pédagogiques et didactiques qui déterminent le rapport des individus à l'écrit. Il est apparu par exemple que les recherches n'avaient comme objet central ni les professeurs, ni les questions liées à la motivation, ni les attentes et les intérêts des étudiants, entre autres nombreuses problématiques possibles.

Le réseau REDLEES a proposé, comme projet conjoint de 17 universités, une recherche interinstitutionnelle intitulée « Qu'est-ce que lire et écrire dans l'Université colombienne ? »<sup>30</sup> Un grand nombre de travaux ont été réalisés entre 2008 et 2011 avec la participation de plus de 18 équipes de recherche pour mener à bien ce projet. Celui-ci proposait comme hypothèse de départ que l'université encourage certaines manières de lire et d'écrire en fonction du type particulier de culture académique dans laquelle elle s'inscrit. Il est donc possible à travers l'analyse des pratiques d'avoir accès à la compréhension de la conception de culture qui circule dans une institution déterminée. C'est la raison pour laquelle les participants au projet se sont donné comme but de décrire, caractériser, analyser et interpréter les pratiques de lecture et d'écriture académique dans l'université colombienne. Dans l'ensemble, le projet consistait en une étude descriptive et interprétative de 17 universités de caractéristiques différentes quant au nombre

---

<sup>30</sup> Ce projet a été financé par le Département Administratif pour la Science, la Technologie et l'Innovation - Colciencias, équivalent du CNRS.

d'étudiants et de programmes, l'emplacement géographique et la nature (publique ou privée). L'approche de la recherche est mixte, c'est-à-dire qu'elle est basée sur des données de nature quantitative et qualitative. Cinq sources de données ont été utilisées : une enquête nationale de 22 questions (3715 étudiants), les programmes de cours de lecture et écriture offerts par les universités (415 programmes de cours différents offerts dans la période 2008-2009), les documents de politiques institutionnelles de lecture et écriture, des groupes de discussion (17 avec des étudiants, 17 avec des professeurs et neuf avec les chercheurs du projet) et 16 études de cas de pratiques reconnues comme novatrices, une pour chaque université participante à une exception près (Pérez et coll., 2013).

Du fait de son ampleur, les résultats de ce projet sont particulièrement significatifs, et cela sur deux points : ils montrent l'état de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les universités colombiennes et l'état de la recherche en littéracies universitaires. Nous reprenons ici quelques conclusions que nous trouvons d'intérêt immédiat pour notre proposition de recherche.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, le projet conclut que même si l'on manque de politiques institutionnelles, l'intérêt pour la problématique de la lecture et de l'écriture est présent dans les universités colombiennes, comme le montre l'existence de cours obligatoires dans les premiers semestres de nombreux programmes d'études. Le besoin qui est mis en évidence quant à la manière d'intégrer lecture et écriture est celui d'étayer l'écrit dans sa fonction épistémique tout au long de la formation et de manière intégrée aux communautés de pratique qui sont les cultures disciplinaires. Les cours généraux sont nécessaires en tant que transition pour entrer la vie universitaire et dans les disciplines, mais insuffisants pour devenir membre des communautés académiques et s'y insérer pleinement.

Les résultats relatifs aux textes les plus présents dans les pratiques d'apprentissage des étudiants indiquent que dans une proportion inquiétante les notes de cours sont les textes les plus lus et les plus écrits. Pour les responsables du projet, cela indique que les pratiques sont associées à l'évaluation et que la source principale de connaissances est le professeur. Le fait que les sources primaires (livres théoriques et articles de recherche)

n'occupent pas cette place oblige à s'interroger au sujet des pratiques d'enseignement habituelles dans ces contextes.

Dans la mesure où la fonction épistémique de la lecture et de l'écriture n'est pas reconnue, une didactique universitaire tenant compte de la médiation pour améliorer ces compétences à travers les disciplines n'est pas facile à instaurer. Les analyses font apparaître des pratiques traditionnelles déjà mises en question dans d'autres niveaux scolaires : l'écriture adressée exclusivement aux professeurs à des fins d'évaluation et l'absence de réflexion didactique autour de l'enseignement apprentissage de la lecture et de l'écriture en tant que pratiques sociales situées.

Par la suite, nous nous réfèrerons de nouveau aux résultats de ce projet pour les comparer avec ceux de notre travail. À différence de ces recherches, dans notre cas, la question est explorée dans le contexte restreint d'une seule formation universitaire. Il sera intéressant de vérifier la validité des résultats nationaux à partir de l'étude d'un programme particulier, ce qui coïncide d'ailleurs avec la démarche qui interroge les pratiques de littéracies universitaires depuis l'approche didactique.

---

## SYNTHÈSE

---

Après avoir passé en revue ces trois panoramas, nous pouvons observer que malgré l'importance décisive de l'écriture dans l'apprentissage, dans la construction et dans la communication de la connaissance, son enseignement dans les études supérieures n'a été pris en compte que récemment dans l'horizon anglophone, très récemment dans les deux autres et seulement de manière fragmentaire.

Dès ses débuts, la recherche en écriture à l'université a été pluridisciplinaire. L'anthropologie, la psycho et la sociolinguistique, la psychologie cognitive, la linguistique, la littérature, la rhétorique, la sociologie, la sémiotique ont apporté aux programmes et à d'autres dispositifs pour analyser et transformer l'écriture à l'université. Même si les traditions les plus avérées ont souvent exercé leur influence dans d'autres lieux, chaque

horizon et peut-être chaque entité à un niveau plus circonscrit (pays, institution, équipe de recherche) a ses propres besoins, ses propres intérêts et ses propres tendances. Le statut d'objet de recherche de l'écriture universitaire francophone et hispanophone est donc récent et à différence de celles des États-Unis, les études se développent au gré des initiatives particulières et non de politiques ou de programmes de vaste portée.

En ce qui concerne le contexte de nos recherches, les littéracies universitaires sont aussi considérées comme un secteur en émergence. Un bon nombre de problèmes ont à peine été identifiés, ils n'ont pas été explorés, encore moins traités en profondeur. À l'exemple de Schultz (2006), nous pouvons dire que l'apprentissage de l'écriture répond autant à de vieilles questions qui sont toujours actuelles qu'à de nouvelles questions. Les vieilles questions ne sont pas dépassées dans le contexte des nouveaux scénarios ; ce n'est pas tant la nouveauté des questions, mais leur pertinence dans des situations concrètes qui permettrait de faire des changements effectifs dans des pratiques situées, individuelles, mais toujours dynamiques, changeantes parce qu'ils dépendent de facteurs multiples, objets, eux aussi, de regards multiples.

Cet état des lieux des recherches dans différents contextes était indispensable pour nous situer et pour donner du sens à l'objet d'étude dans le contexte de nos recherches. Nous voulons, pour conclure ce premier chapitre, confirmer que nous inscrivons notre proposition de recherche dans les littéracies universitaires telles que définies par Delcambre et Lahanier-Reuter (2010) ; Fijalkow et coll. (2004) par trois raisons : tout d'abord, le terme désigne un champ assez large qui englobe la variété de concepts à partir desquels se développe la recherche sur l'écrit dans l'éducation supérieure dans notre contexte de recherches. En effet, l'alphabétisation académique, l'écriture académique, la littéracie académique, même avec leurs ambiguïtés trouvent sans effort une place au sein de la notion-concept littéracies universitaires. En deuxième lieu, « universitaires » délimite le terrain des littéracies tout en ouvrant des voies pour d'autres objets d'étude que l'adjectif « académique » empêche de reconnaître, les écrits pour apprendre, les écrits de la formation à la recherche, les écrits professionnels ; les nouveaux genres (intimes ou sociaux) de l'écrit qui fonctionnent à l'université. En troisième lieu, les littéracies universitaires qui constituent un domaine nécessairement pluridisciplinaire nous

permettent de nous placer au centre de la didactique tout en bénéficiant du concours d'autres disciplines. Cette situation est particulièrement importante pour nous, du fait de notre condition de praticienne et de la vocation de notre terrain d'études qui est justement la formation d'enseignants. Dans le chapitre suivant, l'écriture à l'université est abordée dans le terrain plus concret de la formation des enseignants de langues.



## CHAPITRE 2 : L'ÉCRITURE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES

---

Les littéracies universitaires que nous venons d'explorer montrent que pour comprendre les pratiques d'écriture et travailler sur cette problématique à l'université, il est indispensable de tenir compte des disciplines et de leurs spécificités dans les modes de construction des savoirs disciplinaires. Il faut maîtriser l'écriture comme moyen et instrument de théorisation, de conceptualisation et comme outil de la pensée pour apprendre de manière efficace. Il est admis que les disciplines sont aussi des cultures particulières avec des discours qui leur sont propres, non seulement à cause de la spécificité de leurs savoirs, mais aussi à cause de leurs manières de les construire, de les communiquer entre experts et de les transmettre aux nouveaux apprenants. Ce fait justifie que les apprenants doivent être guidés pour s'approprier les manières de penser et d'agir dans une culture disciplinaire déterminée et pour comprendre l'importance d'identifier les pratiques discursives et les genres disciplinaires qui sous-tendent les formations professionnelles universitaires.

Or, les programmes de formation d'enseignants sont des agencements multidisciplinaires orientés à la transformation des individus en experts à compétences multiples, en professionnels aux profils flexibles. Il est alors légitime de nous demander : comment l'écriture est-elle censée contribuer à la construction de l'identité professionnelle des enseignants ? Quels sont les écrits qui sous-tendent la formation à l'enseignement ? Quelles sont les fonctions et quels sont les contenus de l'écriture dans les programmes de formation des enseignants de langues ? Quelle est la part des langues étrangères dans cette démarche ?

Pour étudier les pratiques de littéracie dans la formation à l'enseignement des langues, nous procéderons en deux étapes. Nous ferons, en premier lieu, une revue de quelques notions actuelles qui contribuent à la transformation des cursus universitaires qui forment à l'enseignement dans les différentes disciplines. Nous intitulons cette partie de notre travail *Écriture et culture professionnelle*. En effet, la professionnalisation de

l'enseignement a complexifié le métier pour essayer de répondre aux nécessités actuelles, aux impératifs d'ordre social et économique. Les nouvelles exigences obligent les professionnels à redéfinir non seulement leurs pratiques, mais aussi leur identité professionnelle. Dans ces processus, l'écriture se révèle indispensable. Elle fait partie des différents dispositifs de formation et donne lieu à une profusion de genres qui sont en soi mêmes activités de formation. Une présentation de chaque notion précède l'explication des transformations opérées dans la formation d'enseignants et les exemples des genres qu'elles créent.

En deuxième lieu, nous abordons dans la rubrique *Écriture en langues étrangères* ce qui concerne l'écriture propre aux étudiants qui se forment professionnellement à l'enseignement de langues. Cette partie comprend deux volets. D'une part, nous examinerons l'écriture comme compétence transversale à développer dans les cours consacrés à la construction des connaissances et des compétences disciplinaires concernant la didactique des langues et, plus généralement, les sciences du langage, ainsi que d'autres disciplines sociales et humaines liées à ces dernières. D'autre part, nous examinerons l'écriture comme compétence langagière qui renvoie à l'activité scripturale propre aux cours de langues étrangères. Au fil de cette exploration, il est possible d'identifier trois sphères d'activité qui font partie du contexte d'activité universitaire dans lequel s'inscrit l'écriture des futurs professeurs de langues. Nous insisterons sur l'idée selon laquelle pour donner du sens à l'écriture en langues étrangères au cours des études, il faut intégrer les compétences scripturales dans la formation et dans la vie professionnelle des enseignants et que cela n'est pas possible sans un changement effectif de la perspective didactique.

Pour finir, nous montrerons comment l'approche communicationnelle de l'enseignement des langues est pertinente et adaptée à un enseignement-apprentissage de l'écriture qui, dans la formation des enseignants, tient compte des besoins en littéracie universitaire. Cette didactique de l'écriture implique d'autres démarches préalables importantes comme le recensement, le classement et la description des genres, dont les enjeux sont présentés dans la dernière partie de ce chapitre.

Les changements dans les modèles éducatifs sont la conséquence des transformations sociales et productives, ce qui est communément accepté étant donné la mission de l'école et de l'institution éducative en général. Les transformations sociétales qui se sont accélérées à partir de la fin du XXI<sup>e</sup> siècle ont fait émerger de nouvelles exigences en ce qui concerne le développement personnel et professionnel des individus. En effet, à une époque où les moyens de communication sont de plus en plus sophistiqués et où l'homme peut avantageusement être remplacé par les machines non seulement dans les chaînes de production industrielle, mais aussi dans le secteur des services et des connaissances, la société requiert des institutions éducatives qui forment des individus capables de raisonner de manière plus consciente, à des niveaux cognitifs plus performants que dans le passé. Cette mutation réclame des réflexions philosophiques et autres tentatives pour accommoder les modèles de formation aux exigences de l'époque et des scénarios à niveau national et international.

Dans le domaine de l'éducation, les mutations sont évidentes dans la place et le rôle attribués aux enseignants. Les nouvelles formes des rapports pédagogiques « ouvre [nt] la voie à une reconfiguration du métier et de ses modes d'exercice » (Périer, 2014). Les perspectives parues au cours des dernières décennies pour répondre aux besoins de la formation professionnelle ont contribué à complexifier le métier des enseignants, obligeant ces derniers à redéfinir constamment leur pratique. La professionnalisation du métier d'enseignant est définie par Perrenoud (2001) comme un processus de reconnaissance et de valorisation d'un groupe professionnel qui passe par l'acquisition de savoirs propres au métier (pédagogiques et didactiques, issues de la recherche ou des pratiques), par la mise en place d'une formation universitaire longue et spécifique visant la construction de compétences professionnelles, ainsi que par le développement d'une autonomie, d'une éthique et d'une responsabilité professionnelles.

Dans le cas concret de la Colombie, ce tournant dans la formation à l'enseignement a été imposé par les politiques du ministère de l'Éducation nationale qui dès 1994 avec la Loi générale de l'éducation, a établi des directrices pour élargir et étayer l'horizon conceptuel des enseignants, la qualification de leur pratique pédagogique et leur maîtrise des connaissances. Invoquant les nouvelles demandes sociales et éducatives, le Ministère a exigé des universités la révision de tous les programmes de formation d'enseignants et l'obligation d'instaurer dans les nouveaux cursus :

- des connaissances et des compétences disciplinaires concernant les contenus et les connaissances pédagogiques
- des outils pour la construction d'une identité culturelle et professionnelle forte dans le but d'assurer une meilleure connaissance du contexte social et culturel ainsi que du rôle des enseignants en tant qu'acteurs de transformation sociale
- une formation à la recherche pour intégrer celle-ci au travail quotidien et au développement professionnel
- des habiletés d'intégration et de participation dans la construction disciplinaire
- des capacités d'analyse, de réflexion et d'évaluation constructive de ses propres processus académiques et de ceux des collègues et des élèves
- des habiletés de gestion de l'éducation
- des habiletés pour intégrer et utiliser les ressources et les possibilités de l'entourage.

Ainsi, pour la formation à l'enseignement des langues, le profil professionnel inclut le contenu disciplinaire, composé de la connaissance des langues et des cultures et la compétence langagière dans les langues étrangères, les connaissances en pédagogie et en didactique des langues, la connaissance du contexte éducatif et du curriculum et les connaissances et compétences en recherche, la solution de problèmes et la prise de décisions. Les professionnels, qu'ils soient utilisateurs des langues, analystes, enseignants, chercheurs doivent être compétents dans des disciplines diverses.

Le cas colombien n'est qu'un exemple de ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui imprègne les politiques éducatives dans de nombreux pays<sup>31</sup>. Toutefois, si les circonstances sociales et économiques sont cruciales dans la prise de décisions politiques, c'est à nous de trouver aussi la genèse de ces changements dans la réflexion réalisée à l'intérieur des disciplines qui s'occupent de l'éducation. Nous mentionnerons trois concepts qui, depuis un certain temps, déterminent les programmes universitaires en éducation : l'approche par compétences, le praticien réflexif et la formation à la recherche. Même si l'écriture a toujours été présente comme instrument d'apprentissage, de construction et communication de la connaissance, d'insertion dans la culture disciplinaire et d'évaluation des enseignants en formation, les transformations opérées dans les programmes de formation d'enseignants orientés par ces trois concepts représentent des évolutions importantes concernant la quantité et la diversité des pratiques scripturales. Après la présentation et l'explication de chacun de ces trois concepts, nous essayerons de montrer cette diversité avec des exemples.

### L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

---

Nous commençons avec l'approche par compétences, concept pédagogique qui s'étend à tous les niveaux de l'éducation. Les compétences sont placées au centre du développement du curriculum et ont fondé l'opposition entre l'approche par compétences et l'approche conventionnelle ou basée sur les connaissances. En effet, dans l'approche par compétences, il s'agit moins d'enseigner des contenus que de développer chez les étudiants des capacités complexes qui permettent d'agir dans des situations concrètes. Cela ne signifie pourtant pas que les connaissances sont exclues. À ce sujet, Perrenoud reconnaît avec le Boterf (1994) que la compétence se manifeste dans l'action maîtrisée et ajoute :

---

<sup>31</sup> Peters & Bélair (2014) affirment que la notion de compétence a fait son entrée dans les sciences de l'éducation via la formation professionnelle, elle-même tributaire du monde du travail. Elles confirment, à partir d'autres sources, que la popularité du terme «compétence» s'accroît depuis les années 90 dans le domaine des sciences de l'éducation dans plusieurs pays de l'ouest de l'Europe, aux États-Unis, au Canada et en Australie.

Or, cette maîtrise suppose *la mobilisation* en contexte, à bon escient et en temps utile, de multiples *ressources cognitives*, celles qui permettent de prendre une décision judicieuse, de résoudre un problème, d'agir adéquatement. Sans ces ressources cognitives, parmi lesquelles des savoirs, des capacités, des informations, les conditions *nécessaires* de la compétence ne sont pas remplies. Toutefois, posséder ces ressources ne suffit pas. Il faut encore que l'acteur soit capable de les mobiliser en situation réelle, souvent dans l'urgence, le stress, l'incertitude et sans disposer de toutes les données idéalement requises. (Perrenoud, 2001b)

Le profil des étudiants en fin de formation définit les types de situations auxquelles ils doivent être capables de répondre efficacement, que ce soit en tant qu'individus citoyens ou professionnels. Dans l'éducation supérieure, cette approche est l'objet de critiques, car on reproche à l'université de former en réponse aux lois économiques de l'offre et de la demande et d'adaptation au marché du travail. Si l'on examine la question de plus près, on se rend compte que les institutions ne peuvent pas y échapper, leurs ressources et leur reconnaissance étant soumises aux évaluations qui tiennent compte des profils professionnels en relation avec les demandes du monde du travail.

Il existe plusieurs définitions de compétence. Nous en reprenons deux qui nous permettront de contextualiser la formation dont nous nous occupons<sup>32</sup>. D'une part, une définition assez générale de Perrenoud (2000) qui propose la compétence comme « maîtrise globale d'une situation », pour aider à la distinguer des capacités, celles-ci faisant référence à des gestes ou des opérations spécifiques. D'autre part, la compétence professionnelle en enseignement définie par Altet (2009) comme l'ensemble des connaissances (savoirs), habiletés (savoir-faire) et attitudes (savoir-être) nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Certaines compétences sont communes à l'enseignement de toutes les matières, alors que d'autres sont spécifiques à la didactique d'une discipline. Dans le cas de la formation à l'enseignement de langues, Cortés (2008) fait remarquer que les compétences professionnelles sont en lien non seulement avec les disciplines particulières comme la pédagogie et la didactique des langues, la linguistique ou la recherche éducative, mais aussi avec la sociologie et la psychologie, entre autres. Il est important de signaler que dans tous les cas la formation basée en compétences fait

---

<sup>32</sup> Plus bas, nous aborderons ce sujet du point de vue de la didactique des langues.

référence à des expériences pratiques qui articulent des connaissances, des capacités et autres ressources pour arriver à faire quelque chose dans des circonstances particulières.

En considérant seulement les définitions retenues, il est déjà possible de comprendre en termes de compétence l'écriture qui fait partie de l'activité des étudiants et des professionnels dans les domaines de la formation et du travail, Dabène (1991) parle de compétence scripturale. Les nouvelles sphères de l'activité humaine dans lesquelles s'intègre un individu l'obligent à maîtriser plusieurs genres discursifs et des usages nouveaux de la langue (Bazerman, 1988 ; Russell, 1997 ; Hyland, 2003). Nous ne perdons pas de vue la compétence langagière, dont il sera question dans la deuxième partie de ce même chapitre, mais cette compétence est assez complexe pour justifier des différenciations internes entre habiletés, sous-compétences ou même compétences à part entière. Quand on parle des compétences à communiquer des professionnels, par exemple, on peut prioriser la compétence orale ou écrite<sup>33</sup>. Dans la perspective de l'approche par compétences, il est accepté que l'université, à travers les différents programmes de formation, est responsable d'élargir les possibilités d'actuation des sujets pour l'action future dans des sphères sociales qui s'occupent de la production de nouvelles connaissances et de la transformation des processus sociaux et technologiques. La question qui s'est imposée est donc de savoir comment les études universitaires forment aux pratiques des écrits professionnels et comment intégrer l'écrit professionnel dans les pratiques de formation (Rinck & Sitri, 2012). Dans ce sens, l'approche par compétences a contribué à une prise en compte plus consciente de l'écriture dans les cursus universitaires.

Pourtant, la compétence langagière est beaucoup plus qu'un élément dans le profil professionnel d'un programme d'études quelconque, car elle est communément considérée comme un facteur de réussite des études supérieures et cela est l'un des principes des littéracies universitaires. La compétence langagière, la lecture et l'écriture particulièrement, sont transversales et indispensables comme possibilité de développement d'autres compétences : les études universitaires exigent le déploiement de

---

<sup>33</sup> Il ne faut pas oublier que la compétence ne se définit pas dans l'abstrait, mais par rapport à une situation avec des circonstances précises.

compétences discursives particulières pour l'appropriation et la construction des savoirs, des savoir-faire et des « savoir-être spécialiste ». En cela, l'écriture est reconnue pour son potentiel épistémique en relation avec la construction, la révision et la transformation du savoir (Carlino, 2003 ; Russell, 1997 parmi beaucoup d'autres). Dans ce sens, tout le mouvement des littéracies universitaires soutient que l'acculturation aux écrits universitaires est bien la responsabilité de l'institution et non pas un prérequis. Par ces voies, les pratiques de lecture et d'écriture deviennent en même temps instrument et objectif dans l'enseignement de toutes les disciplines, car, comme affirment Carlino (2005) et Padilla (2010), la lecture et l'écriture sont fondamentales comme accès aux compétences discursives, argumentatives et cognitives et prendre en charge l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'université c'est aider les étudiants à apprendre.

### LE PRATICIEN RÉFLEXIF

---

Deux concepts clés de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants sont étroitement mêlés dans l'expression *praticien réflexif*. Si l'on entend par praticien quelqu'un qui participe à une pratique et par réflexif la qualité de ce quelqu'un et de son agir, nous avons au centre de cette expression l'action et la réflexion. L'action peut exister sans la réflexion<sup>34</sup>, les pratiques d'enseignement ont été présentes dans la formation d'enseignants bien avant la théorisation de l'action et de son importance. Cependant, la notion de réflexion sur l'action a transformé la conception des pratiques en même temps qu'elle est devenue, à part entière, une compétence professionnelle. La réflexion qui soutend les pratiques d'enseignement pendant et après leur exécution donne lieu à un certain nombre d'écrits distinctifs des programmes de formation actuels.

Étant donné que les compétences sont des capacités complexes qui permettent d'agir dans des situations concrètes, l'agir des enseignants en formation prend une nouvelle dimension. La formation dans l'action part du principe que les compétences se construisent

---

<sup>34</sup> Nous parlerons des pratiques réflexives qui peuvent porter sur la pratique professionnelle, mais aussi sur d'autres objets en relation avec le rôle de l'apprenant et la formation professionnelle. De ce fait, nous n'estimons pas pertinent d'approfondir ici la différence entre réflexion et réflexivité, ce que font remarquablement des auteurs comme Bibauw et Dufays dans leur article de synthèse (2010).



dans l'expérience concrète, ainsi l'action devient-elle centrale comme possibilité de développement, d'exercice et d'évaluation des compétences. On espère que l'étudiant réussira à mettre en situation ses compétences, son aptitude professionnelle, sa conception d'enseignement-apprentissage dans le contexte de l'éducation, depuis la structure du système éducatif jusqu'à l'institution et la salle de classe dans laquelle il agit. En plus de mener à bon terme des processus d'enseignement (aider à apprendre), il s'agit de reconnaître la fonction sociale et de formation permanente qu'un enseignant devrait favoriser. Afin de mettre les étudiants en conditions d'apprentissage de et par la pratique, des dispositifs tels que le stage pratique font maintenant obligatoirement partie des cursus. Le stage intègre le parcours de formation théorique avec les compétences pédagogiques, linguistiques et de recherche. Avec Schön (1987), le stage pratique est proposé plutôt comme une expérience de formation, comme un espace intermédiaire entre le monde de la pratique réelle et le monde académique, idéal pour l'apprentissage de et par la pratique. Cette approche de formation dans l'action débouche sur des écrits comme le portfolio, le journal de bord et le rapport de stage. Mais le stage pratique est aussi une mise en situation qui demande étudiants des écrits professionnels, ceux que l'on apprend à écrire pendant la formation pour continuer à les écrire tout au long de la vie professionnelle comme les préparations de cours, le matériel, les évaluations, les grilles d'appréciation. Ces sont des genres qui sont objet d'apprentissage dans les cours de didactique et pendant le tutorat de stage.

Bien que l'on accorde de la valeur à la pratique en tant qu'action formatrice, pour qu'elle soit effective, il faut qu'elle soit mise en perspective et qu'elle soit l'objet d'analyse. La formation dans l'action part du principe que les compétences se construisent dans l'expérience et que les activités liées à la pratique peuvent devenir des actes de formation à condition d'être accompagnées de la réflexion (Barbier, 1996). Schön (1987, 1994) considère la réflexion comme la clé de voute de la formation professionnelle. Selon cet auteur, le praticien réflexif développe ses compétences dans les interactions avec la pratique et élabore des théories à partir d'une réflexion vis-à-vis de ses actions professionnelles. Schön distingue la réflexion qui se réalise simultanément à l'action, appelée réflexion dans l'action de celle qui se réalise postérieurement, qu'il appelle réflexion sur l'action. Cet auteur ne rejette pas la participation de la théorie dans la

formation, mais considère qu'il s'agit de deux paradigmes qui sous-tendent le développement des compétences. Dans la formation à l'enseignement, la réflexion prend comme objet l'activité quotidienne des étudiants, des enseignants et des tuteurs en relation avec l'enseignement, l'apprentissage, les dispositifs et les structures administratives dans lesquelles se tissent les relations enseignants-élèves. Cependant, comme l'avertit Perrenoud (2001, p. 68) « [...] former des praticiens réflexifs ne saurait se limiter à ajouter un "module réflexif" au plan de formation. Il s'agit davantage d'intégrer aux savoirs à enseigner, les savoirs pratiques, issus de l'expérience et de l'agir professoral des enseignants ».

Dans le contexte de la pratique professionnelle, il est donc logique d'intégrer au cursus de formation des dispositifs favorisant la réflexion. Schön (1994) introduit la notion de « stage réflexif » qui permet à l'enseignant stagiaire de développer des compétences grâce à la réflexion menée avec l'accompagnement d'un tuteur. Mais pour développer une compétence de réflexion, le temps d'un stage qui se déroule normalement vers la fin du cursus ne serait pas suffisant. La réflexion serait une attitude qui devrait sous-tendre la formation des enseignants et se développer dès le début de celle-ci. Dans ce sens, la formation à la recherche est aussi un espace de réflexion comme le sont d'autres dispositifs qui invitent à l'auto observation distanciée des pratiques d'apprentissage.

Nous avons vu comment la notion de formation dans l'action débouche sur des écrits qui rendent compte du travail à accomplir ou déjà accompli (portfolio, journal de bord, rapport de stage) ou qui correspondent à des genres professionnels. Avec la réflexion, nous assistons à l'élaboration d'écrits qui permettent de revenir sur la pratique et sur la pensée en prenant une certaine distance et en adoptant un regard critique. Nous pouvons discerner ici deux types d'écrits. D'une part, les écrits qui font le portrait de l'activité comme le rapport d'observation, les entrées dans les journaux de bord (qui racontent ou décrivent l'activité sans porter de jugements), les transcriptions des enregistrements de cours et les appréciations écrites faites sur les copies des élèves sont des exemples de ce type de textes. Ces écrits fixent l'action exécutée pour faciliter la prise de distance nécessaire à la réflexion postérieure sur l'action. D'autre part, les écrits qui sont essentiellement réflexifs. Il s'agit ici de l'écriture qui peut prendre comme objet une action

ou une réflexion antérieure, déjà matérialisée sur un support écrit ou non, mais en tout cas avec une prise de distance qui permet le retour réfléchi sur l'objet. Pellanda Dieci et Tosi (2010) font recours à deux autres auteurs pour une définition de cette écriture : selon Snoecks (2006) l'écriture réflexive est « singulière, impliquée, expérientielle [...] comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives et prospectives » (p. 1). Avec Vanhulle (2006, p. 8) elle est aussi « heuristique ». Cette auteure affirme que :

S'engager dans cette pratique discursive constitue un parcours parsemé d'embûches. Il nécessite tout à la fois : un processus langagier et réflexif de retour sur soi et sur son action, une mobilisation pertinente de connaissances théoriques jusque là acquises à travers des cours académiques, une mise en œuvre d'opérations intellectuelles créatives et complexes, une mise à plat du ressenti, une énonciation en je, la combinaison de plusieurs genres discursifs entre eux – narrer, expliquer, décrire, argumenter – avec leurs formes spécifiques de modalisation (Vanhulle, 2009, p. 171).

Le journal de stagiaire, les évaluations de stage, les récits d'expérience, les portfolios et le rapport final de stage sont des écrits réflexifs sur la pratique professionnelle. Pourtant, comme le signale Perrenoud (2001), la réflexion des étudiants ne saurait porter seulement sur les pratiques d'enseignement lors du stage pédagogique, il est nécessaire d'instaurer une attitude réflexive transversale à toute la formation<sup>35</sup>. Dans ce sens, les pratiques d'apprentissage ouvrent une grande place à la réflexion des enseignants en formation avant le moment du stage. En effet, la formation à l'enseignement de langues est assez singulière, car dès le début du cursus les étudiants sont en immersion dans des situations professionnelles telles que les salles de classe, les cours, les relations étudiant-professeur et l'apprentissage des langues. Le milieu où évoluent les étudiants au cours de leur formation est très proche de ce qui sera leur contexte de travail : leurs professeurs peuvent devenir des collègues, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres formations. La réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la formation donne lieu à différentes activités qui cherchent, par la voie de l'écriture, à faire prendre conscience des processus (les processus personnels des apprentis, ceux des professeurs en tant que modèles professionnels, ceux des autres étudiants et de l'ensemble de la classe qui représentent la

---

<sup>35</sup> Bibauw & Dufays (2010) explorent différentes modalités possibles de la pratique réflexive. Ils signalent comment ces modalités correspondent à une diversité d'effets et d'enjeux.

situation professionnelle), conduisant au développement de la compétence réflexive et à l'appropriation de l'écriture comme outil pour la réflexion. Nous identifions ici des écrits clairement métacognitifs dans des pratiques comme l'élaboration de fiches, de questionnaires, les journaux d'apprentissage, les autoévaluations, les évaluations du travail de pairs ; d'autres visant à exercer le sens de l'observation et les habiletés d'expression, comme le rapport d'observation d'activité, le journal collectif de classe, le bilan hebdomadaire de travail personnel, l'évaluation des cours et d'autres encore comme la biographie langagière, un genre assez distinctif de la formation des enseignants de langues.

On s'accorde à reconnaître le potentiel formateur de l'écriture réflexive comme celui des pratiques d'enseignement dans l'apprentissage dans l'action. Néanmoins, des dispositifs d'accompagnement sont nécessaires pour développer cette potentialité. Le développement d'une attitude réflexive s'opère dans une interaction entre pensée et action à partir de l'écriture réflexive individuelle, mais avec l'intervention de l'altérité apportée par les pairs et les formateurs (Bibauw & Dufays, 2010 ; Vanhulle, 2009).

Il est entendu que la réflexion a un fort potentiel de structuration de la pensée et de l'action. C'est aussi en conséquence de cette transformation que l'individu évolue dans son identité professionnelle. L'étude des écrits réflexifs, par la présence d'indices discursifs, révèle la transformation identitaire des étudiants et des professionnels. Dans une perspective plus ample, l'écriture réflexive se place dans les courants d'études de la pensée des enseignants qui ont pris de l'ampleur au début des années quatre-vingt-dix après les travaux de Schön. Dans ces courants, le monde interne de l'enseignant (les processus de planification, les décisions, les représentations et les croyances) est exploré et mis en relation avec l'activité professionnelle. Mobiliser le monde interne des enseignants est aussi un objectif de ces études. Comme nous avons vu, le recours à l'écriture est un moyen privilégié pour encourager ces transformations de la pensée, de l'identité et des compétences des enseignants. Compétences parmi lesquelles la formation à la recherche, tout comme la réflexion, est aussi fortement appréciée.

## LA FORMATION À LA RECHERCHE

---

Dans le cadre d'une formation à l'enseignement qui attribue aux professionnels le rôle d'agents actifs de la transformation sociale et de la construction disciplinaire, la présence de la recherche devient obligatoire. Comme on le voit dans les principes de la formation par compétences, aucune formation ne saurait répondre par accumulation de contenus à la multiplication de la réalité en situations concrètes qui, en outre, sont en évolution permanente. De ce fait, les salles de classe présentent de nouveaux besoins et il faut trouver de nouvelles façons d'y répondre (Cárdenas-Ramos & Faustino, 2003). Pour ce faire, l'éducation propose de former en habiletés et en capacité d'analyse, de réflexion, d'esprit critique et d'évaluation constructive pour accompagner les processus académiques. L'une des fins de cette formation est la recherche qui, en tant que composante de la formation, vient compléter les curricula de formations professionnelles intégrales. Avant les changements que nous sommes en train de rappeler, la formation à la recherche dans les programmes de formation d'enseignants n'existait pas ou bien était limitée à un ou deux cours de *méthodologie de la recherche*. Ces cours avaient une orientation instrumentale vouée à aider les étudiants dans l'écriture du mémoire de fin d'études de licence<sup>36</sup> (Faustino et Cárdenas-Ramos, 2008).

Appelée recherche en éducation, recherche pédagogique ou recherche dans la salle de classe, elle peut prendre des modalités différentes et avoir recours à un choix de méthodes. Néanmoins, trois caractéristiques semblent essentielles, elles répondent aux trois questions « Qui ? » « Où ? » « Pourquoi ? » que la définition suivante tente d'englober : c'est un type de recherche menée par les professionnels de l'enseignement dans leurs entourages naturels de travail avec le propos de comprendre leurs propres pratiques, la réalité quotidienne de la salle de classe et de l'institution éducative afin d'adapter leur agir aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Il s'agit de démarches qui sont entreprises pour aider les enseignants à discerner des solutions aux problèmes qu'ils trouvent dans leur travail quotidien, à améliorer leurs pratiques et les processus

---

<sup>36</sup> Dans les cas particulier de l'Université del Valle, ce genre de l'écrit et devenu obligatoire au début des années 1990.

d'apprentissage de leurs élèves. Ces démarches incluent l'exploration des connaissances et des expériences de l'enseignant lui-même, l'identification de l'objet d'étude, l'exploration théorique, l'observation de la classe, l'évaluation de l'apprentissage et l'utilisation adéquate des ressources. Les démarches de recherche dans la salle de classe valorisent la réflexion sur la pratique et l'analyse interprétative. Ce sont des processus d'apprentissage professionnel de l'enseignement qui deviennent aussi une forme de production de connaissances. Les enseignants-chercheurs ne sont plus seulement les consommateurs des recherches des *chercheurs professionnels*, ils deviennent des agents planificateurs de leurs décisions, réflexifs et capables d'établir des rapports entre leurs disciplines d'enseignement, la formation, l'actualisation et la conscience historique de leur réalité (Cortés C., Cárdenas B. & Nieto C., 2013 ; Stenhouse, 1985).

Le développement de compétences pour la recherche demande avant tout la conviction de leur efficacité dans le développement professionnel, il faut ensuite s'engager dans la pratique réflexive et s'exercer à la méthodologie de la recherche formelle (Cárdenas B., 2008; Galisson & Puren, 1999; Mckenna & Mckenna, 2012). Or, la recherche dépend de l'écriture à tel point qu'elle n'est pas possible sans écriture. Des réflexions, même longuement élaborées et bien justifiées, ne parviendraient pas à être considérées comme des recherches si elles ne sont pas objet d'écriture. Nous retrouvons de nouveau ici l'écriture comme moyen d'élaboration et comme produit dans les différentes étapes de la recherche et à différents degrés de systématisation.

La théorisation, indispensable dans toute recherche, exige d'avoir recours à ce qui a déjà été produit par la théorisation collective dans les champs disciplinaires convoqués (didactique des langues, linguistique, psychologie, etc.) donc de l'écriture existante dans des livres et des articles de revues spécialisées qui sont des genres propres de la formation. Mais ces genres sont nouveaux pour la plupart d'étudiants. Il s'agit ensuite, pour l'enseignant en formation et plus tard dans l'exercice de sa profession, d'accéder à une théorisation propre dans la mesure où les concepts et les réflexions prennent du sens dans le contexte de la pratique, ce qui fait une véritable formation en recherche pour Galisson et Puren (1999). Selon ces auteurs « théoriser » suppose : a) élaborer des concepts à partir de données empiriques, b) avoir recours à des concepts pour interpréter des données

empiriques, c) mettre en rapport des concepts à travers leur articulation dans des « configurations conceptuelles » (p. 38).

L'écriture fait le lien entre la théorie, la réflexion et la pratique. En plus des genres qui rendent compte des pratiques et matérialisent la réflexion pour qu'elles deviennent objet d'analyse (biographie langagière, journaux, préparations et registres d'observation de cours, etc.) les enseignants en formations apprennent (dans la pratique) les genres propres à l'élaboration de la recherche, depuis la préparation à la présentation finale de résultats. Nous pouvons mentionner comme exemple le cahier de bord ou journal de recherche, le recensement de la bibliographie, la proposition de recherche, les questionnaires d'entretien et d'enquête, les grilles d'analyse, la description et l'explication de tables et graphiques diverses, la rédaction de différentes formes d'analyse et le rapport final. En ce qui concerne le rapport final de recherche (le plus important étant le mémoire de fin d'études), c'est en fait un genre complexe qui demande la maîtrise du résumé, du compte-rendu et de la synthèse, tout en répondant à des contraintes et à des normes spécifiques du genre, propres à la communauté où ils sont demandés, car les programmes d'études élaborent chacun leur règlementation pour la présentation des travaux de recherche.

Si l'écriture continue d'être présente dans les programmes académiques de formation en tant qu'outil qui rend l'apprentissage possible, force est de constater qu'avec l'approche par compétences et les autres concepts associés au modèle de formation, elle est l'objet d'une attention plus consciente et de pratiques plus nombreuses. En effet, sous l'influence de l'approche par compétences, elle est considérée aussi en tant que telle, c'est-à-dire qu'elle fait partie de l'horizon des contenus et des objectifs des cursus et des cours. Les concepts d'apprentissage dans l'action, d'enseignant réflexif et d'enseignant chercheur introduisent de nouveaux genres d'activité qui trouvent l'écrit comme instrument, comme support ou comme objet, en tant que genres d'activité prioritairement écrite. L'écriture dans la formation devient ainsi un ensemble complexe de pratiques et de genres difficiles à classifier.

Les trois concepts exposés ci-dessus ne sont pas seulement présents dans le modèle de formation d'enseignants, ils sont aussi très intégrés entre eux. Ainsi, les compétences se développent dans l'exercice des pratiques d'apprentissage et d'enseignement réflexives,

ces pratiques deviennent condition et objet de la formation à la recherche et celle-ci, à son tour, est essentielle pour une prise de conscience sur la nécessité, pour les enseignants, de s'assumer en tant que producteurs de savoirs. Par ailleurs, les perspectives réflexive et de formation à la recherche insistent sur la transformation de l'identité des individus dans la formation à l'enseignement. Or, ces deux processus sont en étroite dépendance vis-à-vis de l'écriture. D'autres relations d'imbrication entre ces concepts sont encore possibles. C'est peut-être à cause de cette imbrication qu'il est difficile d'arriver à un classement de l'ensemble des genres de la formation d'enseignants. Mais l'ensemble n'est pas encore complet. À cette complexité viennent s'ajouter les genres propres de la discipline de formation. En fait, dans la formation à l'enseignement des langues l'éventail de genres s'étend considérablement entre les écrits disciplinaires et ceux de la vie sociale. Nous aborderons ensuite ce volet de l'écriture à travers le prisme de la didactique des langues.

---

## ÉCRITURE EN LANGUES ÉTRANGÈRES

---

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons montré des notions qui marquent des changements dans les pratiques de l'écriture durant la formation d'enseignants, sans mention des disciplines. Nous avons vu que la notion de compétence est importante dans la définition du profil professionnel et qu'un bon nombre des genres de la formation ont leur origine dans les orientations de ces profils. Ces écrits ont par sujet l'action et l'identité professionnelle et servent à décrire, à analyser, à repenser et à transformer la pratique. Nous dédions maintenant la deuxième partie de ce chapitre à identifier l'écriture dans la formation à l'enseignement dans le domaine particulier des langues étrangères.

Les contenus et les compétences disciplinaires du profil professionnel des enseignants de langues comprennent les connaissances théoriques en pédagogie et en didactique des langues, la connaissance des langues et des cultures et la compétence langagière dans les langues étrangères. Plus concrètement, on y trouve un ensemble de disciplines contributives qui apportent les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner : sciences de l'éducation, linguistique, psychologie, anthropologie, ethnologie, sociologie... En nous interrogeant sur la nature et la fonction de l'écriture en relation avec



ces contenus et ces compétences, nous tenons compte de ces deux catégories et proposons de présenter l'écriture en tant que compétence disciplinaire et en tant que compétence langagière.

Dans le premier groupe, l'objet d'étude et en conséquence le sujet des écrits sont les disciplines contributives à l'étude des langues et de la formation à l'enseignement : la linguistique, la psycholinguistique et la sociolinguistique, les sciences de l'éducation et les théories propres de la didactique des langues. Dans le deuxième groupe, on trouve les langues étrangères. Bien qu'il soit peut-être évident, il est pourtant nécessaire d'explicitier le statut des langues étrangères dans la formation des enseignants des langues. Alors que dans les filières de formation autres que les langues, il s'agit d'un contenu pour développer les compétences nécessaires afin de comprendre et éventuellement communiquer les connaissances disciplinaires (dans une langue étrangère qui est souvent l'anglais), les langues étrangères maintiennent une double présence dans la formation d'enseignants des langues. En effet, la langue est en même temps une compétence à développer et un contenu disciplinaire. En tant que contenu, elle est un objet de connaissance qui est appréhendé dans le but d'être transposé et enseigné ; en tant que compétence, elle est à développer à un degré élevé, car c'est une compétence pour la formation et pour la profession.

L'écriture présentée en tant que compétence disciplinaire et en tant que compétence langagière permet d'identifier deux autres sphères<sup>37</sup> d'activité à l'intérieur de la formation des enseignants de langues. Nous avons déjà observé comment la réflexion et la recherche configurent les écrits de la formation qui feront partie de la vie professionnelle comme garantie de compétence professionnelle et de formation continue. Nous verrons comment se délimitent d'un côté la sphère de la vie d'étudiant en langues, avec les écrits dans les disciplines qui contribuent à leur formation, et d'un autre côté la sphère personnelle et sociale, avec l'apprentissage des langues et les écrits qui lui sont propres.

---

<sup>37</sup> Nous continuons d'utiliser sphère (d'actuation, d'activité,...) comme équivalent de domaine, retenu dans le CECLR.

Le profil de l'enseignant de langues, comme celui de tout autre professionnel, demande des compétences et des connaissances disciplinaires. Les savoirs sur les langues et les savoirs sur leur enseignement sont les contenus de référence pour une telle formation. Or, ce sont des savoirs qui sont abordés par plusieurs disciplines. Même si la didactique des langues en particulier et, plus généralement, les sciences du langage sont au cœur de la formation, d'autres sciences sociales et humaines sont également impliquées. Puisque le langage et la langue sont présents dans les problématiques spécifiques des différentes disciplines qui s'occupent des comportements humains individuels et sociaux, il est naturel que les contributions de ces disciplines soient sollicitées pour la construction des systèmes interdisciplinaires censés former les individus pour faire face à l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Il ne s'agit pas ici de présenter in extenso les contributions des différentes disciplines à la formation des enseignants. Nous situant dans la perspective des étudiants, nous essayerons plutôt d'identifier la relation entre ces disciplines et les écrits dans la formation. Nous mentionnerons uniquement les composantes concernant les fondements théoriques qui constituent l'objet d'apprentissage et qui participent au développement des compétences. Aucune liste ne peut être exhaustive, car comme nous l'avons déjà mentionné, un cursus dépendra toujours du contexte, des objectifs et des profils établis en fonction des besoins et des choix aussi bien scientifiques que politiques. Néanmoins, apprendre une discipline, indépendamment du type de formation, signifie toujours acquérir un langage spécifique avec ses genres et les processus cognitifs nécessaires à sa compréhension et à sa production (Cassany, 1999).

Dans la formation des enseignants, on peut identifier deux axes formés d'une part, par la pédagogie et la didactique des langues<sup>38</sup> comme disciplines qui s'occupent de

---

<sup>38</sup> Ces composantes comportent aussi un volet pratique important qui se concrétise dans le stage pratique ; les écrits sont en relation avec l'action et la recherche et ils ont une forte visée professionnelle.

l'enseignement, et d'autre part par la linguistique concernant le langage et les langues en tant qu'objet d'étude. Dans le but d'accomplir le projet de formation d'enseignants, ces deux axes constituent les bases des unités d'enseignement-UE orientées vers le développement de connaissances et de compétences disciplinaires. Ces unités d'enseignement convoquent différents domaines de connaissances sujets d'étude-objet d'apprentissage : on y trouve souvent la philosophie du langage et de l'éducation, la psychologie, les différentes branches qui intègrent la linguistique (grammaire, syntaxe, sémantique, phonologie, morphologie...) ou qui lui sont complémentaires (sémiotique, pragmatique, géolinguistique...). Il ne faut pas oublier que la formation à la recherche, que nous avons traitée dans la première partie de ce chapitre, comporte aussi une partie théorique avec un poids considérable.

Nous revenons donc aux questions du début de chapitre sur les écrits qui sous-tendent la formation, les fonctions et les contenus de l'écriture et la construction d'identité professionnelle. Une partie du corps de savoir qui construit la formation est véhiculée à travers le discours des formateurs pendant les cours <sup>39</sup>(Parpette et Mangiante, 2011). Force est de constater cependant que dans le flux de l'activité d'apprentissage, ces discours oraux tiennent lieu de passerelles entre les écrits dont ils sont issus et les écrits que les étudiants auront à lire et à écrire eux-mêmes. L'importance de l'écrit dans tout processus de formation professionnelle a déjà été mentionnée. Lire et écrire sont des compétences indispensables à la formation universitaire du fait que c'est en grande partie à travers la lecture et l'écriture que les étudiants parviennent à s'approprier les connaissances dans les domaines qui appartiennent à la formation ainsi que les modes de penser et de faire spécifiques aux disciplines et à rendre compte de l'apprentissage lors des processus d'évaluation (Lillis & Scott, 2007). La formation professionnelle peut ainsi être comprise comme un espace de pratique des littéracies universitaires qui transforment non seulement la connaissance, mais aussi les individus :

---

<sup>39</sup> Cours magistraux dans la tradition universitaire française, mais aussi des séminaires, des ateliers et toute autre interaction orale des formateurs, qui sont aussi professeurs et chercheurs.

en tant qu'espace de production, de circulation et de réception de discours écrits [les littéracies universitaires] sont des espaces du processus de construction intersubjective de sens, engendrés dans et par l'(inter) action entre les étudiants, les professeurs et les autres voix avec lesquelles ils interagissent. À la base de ce raisonnement se trouve la conception selon laquelle l'expérimentation des processus de socialisation, qui sont continus et permanents dans la vie des individus dans quelque sphère d'activité humaine, présume la construction de positionnements identitaires, provoqués par d'autres/de nouvelles fonctions et de nouveaux rôles sociaux (et, dans cette mesure, aussi discursifs) de la part de ceux qui intègrent les activités sociales. (Rinck, Quintiliano Guimarães & Alves Assis, 2012, p.18)

Les discours écrits qui véhiculent les contenus disciplinaires se trouvent, en grande partie, listés dans les bibliographies des programmes de cours. Elles sont composées de textes pour la plupart publics et publiés : ouvrages et articles scientifiques et pédagogiques, manuels et dictionnaires le plus souvent dès le début à la fin de la formation, des articles scientifiques, actes, mémoires et thèses à des niveaux avancés. À l'exception des manuels et des dictionnaires, ce sont des textes complexes à cause de la densité des sujets et de l'élaboration du discours, aspects qui obligent à recourir à un ensemble de connaissances pour la construction du sens. Or, ces connaissances ne sont pas encore acquises chez les étudiants en début de formation. Les étudiants doivent se constituer en destinataires de ces écrits qui sont adressés originalement à des experts, ce qui demande des efforts intellectuels importants et oblige à assumer un changement d'identité. L'université attend des étudiants qu'ils lisent et interprètent des textes scientifiques relativement longs et complexes alors que le développement de cette compétence n'est pas pris en compte comme contenu ni comme repère méthodologique (Carlino, 2005 ; Peters & Bélair, 2014). En plus de ce qui est spécifique au contenu de chaque discipline, il faudrait tenir compte de la spécificité de la langue et de ses usages disciplinaires pour la compréhension et la production écrite.

D'autres écrits interviennent dans la relation didactique comme les présentations préparées ou les schémas et les notes au tableau qui accompagnent la communication orale. Ces écrits, comme les antérieurs, de densité plus ou moins grande, participent au même titre des processus de socialisation disciplinaire. Cependant, seulement les écrits qui accompagnent la communication orale pourraient servir de modèles naturels à quelques-uns des écrits demandés aux étudiants, comme la prise de notes de cours ou les aides visuelles pour des présentations orales. En fait, les écrits des étudiants constituent un ensemble différent de celui des écrits à lire : la longueur, la complexité et les fonctions

attribuées aux textes que l'on demande d'écrire aux étudiants sont différentes de celles des textes de lecture ; leurs écrits sont rarement destinés à la publication et en plus, chaque discipline a des manières particulières dans ses écrits et même des genres particuliers. Quoiqu'ils puissent sembler évidents pour les experts, ces aspects ne sont pas aisément repérables pour les étudiants. De ce fait, la compétence complexe que représente l'écriture et les textes que l'on demande d'écrire pendant la formation et qui font le lien avec les savoirs disciplinaires exigent la prise en compte de plusieurs aspects et le guidage pour la production. Comme le dit Donahue « l'écrit et l'objet de l'écriture ne se séparent pas, et l'apprentissage d'un écrit disciplinaire aura besoin de se faire en lien avec un apprentissage de la discipline elle-même » (2010, p.57).

Parpette et Mangiante signalent que les écrits des étudiants conforment des catégories qui obéissent par leurs règles et les exigences de composition à de véritables « genres » textuels. Or, « La connaissance et l'assimilation de ces règles de production constituent une compétence à la fois culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique » (2011, p. 123). Compte tenu de l'importance de l'écrit comme activité de la formation et spécialement comme outil d'évaluation (Álvarez & Yáñez, 2015; Molina Natera, 2012; Parpette & Mangiante, 2011), l'assimilation et le respect des règles et des principes méthodologiques sont aussi importants que d'autres composantes de la compétence d'écriture, le non-respect pouvant avoir des conséquences sur la réussite académique des universitaires (Barthes, 2003 ; Lillis, 2001 ; Petrucci, 2002 ; Parpette et Mangiante, 2011).

Ces derniers auteurs, dans le cadre des analyses pour le français sur objectif universitaire en France, dégagent trois macro tâches langagières qui sont transversales aux différentes disciplines et qui permettent de classer la production écrite des étudiants. Les trois macro tâches sont présentées en ordre de croissance de difficulté. D'abord, leurs analyses les mènent à affirmer que les écrits des étudiants sont en large mesure des réécritures des discours disciplinaires, une affirmation que font aussi Peters et Bélair (2014). Depuis la prise de notes jusqu'aux écrits des examens et de contrôle continu, il s'agit pour les étudiants de reproduire, de reconstituer ce qui a été transmis oralement dans le cours et dans les écrits complémentaires. Les consignes pour ces écrits peuvent orienter

explicitement vers des genres comme la fiche de lecture, le résumé, le compte-rendu ou implicitement par la formulation de la consigne, par exemple sous forme de question qui demande de définir, de répondre à des comment, des pourquoi ou de justifier des affirmations. Ensuite, il s'agit de reformuler en intégrant au discours reçu le point de vue et l'analyse personnelle : comparer, commenter, démontrer, mettre en perspective... En plus de savoir interpréter comme c'est le cas pour les écrits de reproduction, l'étudiant doit posséder un certain niveau d'argumentation. Parmi ces écrits se trouvent la synthèse, le commentaire de texte, le rapport d'observation. Finalement, il s'agit de relier et d'associer, ce qui suppose un degré de compétences plus élaborées, une décentration et une projection partant des disciplines vers le contexte professionnel. Les écrits professionnels comme la préparation de cours, sont à classer dans cette macro tâche, comme c'est le cas également des analyses de données en recherche, les commentaires critiques de textes, les essais et les écrits longs vers la fin de la formation qui, en fait, intègrent les trois niveaux dans des combinatoires complexes qui relèvent des contraintes des genres, liés aussi aux langues, aux traditions des institutions et de la didactique des disciplines.

Le fait que les écrits des étudiants dans les cours disciplinaires soient essentiellement des écrits d'évaluation nous fait penser à un trait caractéristique et fixé des cultures éducatives. Russell (2002) nous rappelle que depuis très tôt dans l'histoire de l'éducation de masses, l'écriture a été plutôt un moyen d'évaluation des connaissances qu'un moyen d'apprentissage. D'une certaine manière, les écrits dans la formation servent à démontrer le succès de la participation dans la sphère de la vie académique au moyen de résultats, sans que d'autres activités, comme le processus même d'apprentissage et d'enseignement et des fonctions, notamment épistémique, soient suffisamment perceptibles. Même si généralement, les textes des étudiants semblent répondre aux demandes d'évaluation des formateurs, cela n'invalide pas le fait que ces textes correspondent à des genres d'activité, mais cela limite énormément le potentiel épistémique et heuristique de l'écriture et ne permet pas d'avancer dans un projet didactique des littéracies universitaires. Des analyses contextuelles sont en tout cas nécessaires à l'identification, la description et le classement des genres qui tissent la formation dans les différentes disciplines : il devient évident que l'on n'écrit pas un texte de syntaxe comme on écrit un de psycholinguistique !

Parmi les compétences professionnelles, dans toutes les formations universitaires, la compétence langagière occupe une place importante, car tous les espaces d'interaction humaine demandent de l'efficacité dans la communication. En relation avec l'enseignement, nous avons mentionné plus haut (p. 49) que certaines compétences sont communes à l'enseignement de toutes les matières, alors que d'autres sont spécifiques à la didactique d'une discipline. Ainsi, les connaissances (savoirs), habiletés (savoir-faire) et attitudes (savoir-être) qui constituent la compétence langagière dans la langue majoritaire d'une communauté éducative seraient transversales, indispensables pour la communication et le développement de la pensée dans la formation des enseignants, alors que cette compétence en langues étrangères serait un objet particulier de la formation disciplinaire. En effet, la compétence en langue étrangère est aussi une sorte de contenu à enseigner, en tout cas un objectif poursuivi chez les élèves, l'objectif central de l'enseignant de langues : amener les élèves à développer une compétence dans la ou les langues étrangères. Même si cela semble évident et sans un intérêt nouveau, est déterminant en ce qui concerne l'écriture et sa didactique. Dans les processus d'enseignement apprentissage de langues la question de responsabilité dans l'enseignement de l'écriture ne se pose pas. À différence de ce qui arrive dans les cours des disciplines à *contenu*, la didactique de langues en action, non la théorie comme nous l'avons trouvée dans la compétence disciplinaire ni la pratique en formation comme nous l'avons vu avec le stage professionnel, mais la didactique en exercice de l'enseignement de la langue, elle dispose de modèles de langue et de l'enseignement des habiletés langagières, elle aurait cet avantage face à la didactique d'autres disciplines. Présentée par l'exemple, la situation est la suivante : pour un professeur formateur d'enseignants, il n'est peut-être pas évident qu'il devrait enseigner à écrire dans son cours de pédagogie (de syntaxe, de psycholinguistique...) pendant qu'il trouve tout à fait naturel de le faire dans son cours d'anglais ou de français.

Après un rappel de la notion de compétence langagière, nous allons cerner la didactique de l'écriture en langues étrangères pour identifier sa centration dans la sphère de la vie personnelle et sociale. Nous terminerons cette partie en articulant la didactique de l'écriture en langues étrangères avec la didactique de l'écriture proposée par les littéracies universitaires, que nous avons présentées dans le chapitre un. En fait, nous explorons l'écriture au-delà de l'activité langagière comme une compétence complexe et voyons dans l'approche communic'actionnelle la possibilité d'intégrer les littéracies universitaires à l'enseignement des langues étrangères dans la formation professionnelle des enseignants.

### LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

La capacité à utiliser la langue, compétence de communication ou compétence langagière est un concept méthodologique central en didactique des langues selon Cuq et Gruca (2003). Il a été souvent défini comme un ensemble de composantes. Le premier modèle de cette compétence recensée dans la littérature est celui de Hymes (1971, 1972). Passant de l'anthropologie sociale à la sociolinguistique, ce modèle de compétence communicative est conformé par le savoir linguistique et le savoir socioculturel. À partir de ce modèle, les éléments de base restent communs aux définitions qui ont suivi, celles-ci ajoutant d'autres composantes ou spécifiant celles déjà proposées. Ainsi, Canale et Swain (1979, 1980) proposent les composantes linguistique, sociolinguistique et stratégique, auxquelles Canale (1983) ajoute la composante discursive et J. Van Ek (1986) la compétence socioculturelle et sociale ; Moirand (1982) propose les composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle ; Bachman (1990) propose les composantes grammaticale, textuelle, pragmatique et stratégique ; Berthoud et B. Py (1993) proposent les compétences linguistique, discursive et stratégique, interactionnelle et encyclopédique ; Celce-Murcia, Dörnyei, et Thurrel (1995) présentent les compétences linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle ; Bachman et Palmer (1996) font évoluer leur système avec les compétences grammaticale, textuelle, fonctionnelle, sociolinguistique et stratégique ; Charaudeau et Maingueneau (2002) ajoutent la compétence sémiolinguistique, et la liste n'est pas exhaustive.



De différentes définitions, nous retenons celle de compétence communicative, élaborée à partir de celle de Hymes, venant donc de la linguistique et qui est consignée dans le Dictionnaire de l'analyse du discours sous la direction de J-P. Cuq :

la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (Cuq, 2003, p. 48).

Puis, celle de compétence à communiquer langagièrement, adoptée par le Cadre européen commun de référence pour les langues — CECRL, dans une perspective nettement didactique et qui tient compte de trois composantes : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15). Les activités langagières renvoient aux quatre habiletés bien connues en didactique, dont Peters et Bélair (2014) signalent l'ancrage solide dans la didactique et l'utilisation fréquente comme axe d'articulation de l'enseignement. Dans tous les modèles, les composantes interagissent et se complètent les unes les autres (Moirand, 1982). Il faut mentionner que dans plusieurs modèles les composantes sont aussi considérées des compétences. Pour les besoins de notre intervention, nous prendrons parti pour le modèle de compétence langagière plus récent de Bachman et Palmer (2010) que nous décrivons à continuation.

La proposition de Bachman et Palmer (2010) est une évolution de leur modèle antérieur (Bachman, 1990 ; Bachman & Palmer, 1996). Les auteurs présentent hiérarchiquement les composantes en y effectuant des changements en apparence subtils, mais décisifs. Ils proposent la compétence langagière composée par la connaissance de la langue et par la compétence stratégique. La connaissance de la langue est une banque d'information que les locuteurs utilisent pour créer et interpréter le discours dans le cadre de l'utilisation de la langue. Elle comprend la connaissance organisationnelle et la connaissance pragmatique. La compétence stratégique assure la gestion de cette connaissance dans le cadre de la communication. Les différences les plus importantes face à d'autres modèles se trouvent tout d'abord dans le fait de ne pas considérer la compétence stratégique comme propre de la compétence communicative, mais comme une capacité plus générale des individus leur permettant de développer certains

comportements. Ensuite, dans le fait de considérer les différents niveaux de la langue en tant que savoirs et non en tant que compétences.

**Figure 1** : Composantes de la compétence langagière. Traduction adaptée du tableau de travaux de Bachman et Palmer (2010)

### **Connaissance de la langue**

#### *Connaissance organisationnelle*

##### *Connaissance grammaticale*

- Connaissance du vocabulaire
- Connaissance de la syntaxe
- Connaissance de la phonologie et de la graphie

##### *Connaissance textuelle*

- Connaissance de la cohésion
- Connaissance de l'organisation rhétorique

#### *Connaissance pragmatique*

##### *Connaissance fonctionnelle*

- Connaissance des fonctions idéationnelles
- Connaissance des fonctions manipulatrices
- Connaissance des fonctions heuristiques
- Connaissance des fonctions créatrices

##### *Connaissance sociolinguistique*

- Connaissance des dialectes et des variantes
- Connaissance des registres
- Connaissance des expressions idiomatiques ou d'usage
- Connaissance des références culturelles et des figures de style

### **Compétence stratégique**

#### *Fixation des objectifs*

#### *Appréciation*

#### *Planification*

Nous trouvons ce modèle clair, complet et flexible pour les objectifs de l'enseignement, apprentissage et évaluation de l'écriture. Il permet de reconnaître tous les niveaux des textes écrits de manière assez détaillée sans oublier la compétence stratégique, qui se révèle particulièrement importante dans l'activité scripturale. En outre, il permet de rejoindre la notion de compétence en tant que capacités complexes : « ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) qui permettent d'agir dans des situations, ou encore « maîtrise opératoire des connaissances » (Bourguignon, 2015), un aspect qui devient compliqué dans les modèles dont toutes les composantes sont aussi appelées des compétences comportant parfois des sous compétences.

## DE LA COMMUNICATION À L'ACTION

L'exercice de la compétence à communiquer langagièrement se met en jeu à travers l'exécution d'activités langagières. Bachman et Palmer (2010) et Cuq et Grouca (2003) nous rappellent que traditionnellement la compétence communicative a été considérée par les enseignants comme étant composée de quatre types de compétences ou habiletés (skills) : écouter, lire, parler, écrire et que ce découpage des compétences a facilité un enseignement ciblé en fonction de types d'activité. Il est vrai que la didactique des langues s'est emparée de cette notion qui par la suite a été largement employée dans la formation d'enseignants et la conception de manuels. En ce qui concerne la compétence ou habileté d'écriture en langue étrangère, elle a reçu des statuts variables au fil des méthodes.

L'avènement de l'approche communicative a conduit à des évolutions en ce qui concerne la valorisation de la communication écrite, la diversification du type d'écrits susceptibles d'entrer dans la salle de classe et la considération des classifications discursives diverses. En fait, déjà dans la méthode de grammaire-traduction ou méthode traditionnelle, les textes écrits avaient un rôle fondamental, il s'agissait de textes littéraires qui constituaient le point de départ pour la déduction des règles, l'illustration, l'apprentissage du lexique et la traduction (Germain, 1993). L'approche communicative suggérait que pour parvenir aux objectifs pédagogiques l'on devait utiliser des modèles discursifs authentiques, c'est-à-dire, des textes (de l'oral et de l'écrit) qui n'étaient pas conçus pour des propos d'enseignement de langue, mais qui étaient en rapport avec les besoins communicatifs et les intérêts des étudiants. Les méthodologies inspirées par cette approche se sont intéressées aux études de linguistique textuelle et à l'analyse du discours. Cependant, il n'est pas aisé d'identifier le rôle et l'utilisation des textes dans toutes les propositions méthodologiques de l'enseignement de langues. Les textes littéraires sont authentiques, cependant, l'approche communicative, orientée plutôt par la pragmatique, a privilégié les écrits de la vie quotidienne dans l'enseignement général des langues et les textes scientifiques et techniques (avec des publics particuliers) pour développer la compréhension et la production, alors que les textes littéraires servaient à l'étude de la dimension culturelle, appelée civilisation (Develotte, 1996). Les textes écrits authentiques privilégiés comme matériel pour l'enseignement et l'apprentissage de langues

comprennent les journaux, les horoscopes, les dépliants, les petites annonces, etc., c'est-à-dire des textes de la vie quotidienne et de la sphère de communication personnelle et sociale. Certains modèles théoriques et méthodologiques influencés par l'approche communicative permettent de voir plus clairement que d'autres le rôle des écrits et le travail en écriture. Nous en présentons tout de suite quelques exemples.

L'approche naturelle de Krashen et Terrell, qui date du début des années 80, conseille l'utilisation de matériels tirés des moyens de communication comme la presse, la radio et la télévision, car leurs contenus sont censés permettre une compréhension et une communication faciles. Cependant, l'entrée de ces textes dans la salle de classe n'est pas accompagnée de techniques ou de procédés méthodologiques innovants (Germain, 1993) si bien que les textes ne constituent pas vraiment des supports discursifs, mais plutôt un input pour renforcer les « compétences » grammaticale, phonétique, etc.

Dans l'approche basée sur la compréhension, de la seconde moitié des années 80, la langue est un moyen d'interaction sociale. L'objectif principal est de développer la compréhension des textes oraux et écrits dans des conditions naturelles de lecture et d'écoute, et de prendre ces textes comme de modèles pour la production. Les textes écrits sont sélectionnés en tenant compte des besoins proposés par la lecture : contextes significatifs, dimensions culturelles et élément linguistiques pertinents (Germain, 1993). Dans cette approche, les activités didactiques sont variées, elles visent la découverte de l'organisation du contenu, l'identification du registre de langue, l'identification des circonstances de production du texte, l'identification du schème discursif, et elles mènent l'apprenant de la compréhension à la reconstruction des textes.

Ce deuxième modèle montre que l'on accorde de l'importance à la grammaire textuelle et à la diversification des types d'écrits même si les écrits fonctionnels sont dominants par rapport aux écrits littéraires. Il y a une influence progressive des études du discours et donc un changement dans l'utilisation des documents dans la classe : ils sont passés de matériels didactiques utiles pour l'analyse des aspects grammaticaux au niveau de la phrase à objets d'apprentissage en eux-mêmes. Le texte n'est plus seulement un moyen de présenter les contenus, il est en lui-même objet d'apprentissage. En guise d'exemple, pour les écrits en réception, Ares mentionne qu'ils peuvent servir :

comme des instruments dans la réalisation d'une tâche, comme des modèles à imiter, comme illustrations des modèles théoriques, comme sources de suggestions implicites ou explicites, comme input visuel, comme résumé de contenus, comme des indicateurs de contexte, comme des référents, etc. (2007, p. 94)

L'entrée des technologies de l'information et de la communication a aussi exercé son influence en ce qui concerne les documents (écrits, audios, visuels et audios visuels) dans l'enseignement apprentissage des langues. Jamais auparavant il n'y avait eu autant de possibilités d'accès et autant de variété de sources, de formats et de genres. Les enseignants sont passés de la difficulté à se procurer des documents actualisés et de bonne qualité pour la conception de propositions didactiques à un foisonnement de possibilités de documents ressources pour l'accomplissement de tâches. En plus, les possibilités d'accès aux documents sont les mêmes pour les étudiants et les enseignants, ce qui exige de la part des uns et des autres l'établissement de critères de sélection en accord avec les caractéristiques et les demandes des tâches proposées.

L'approche communicative a ouvert la porte de la classe de langues aux textes des sphères de l'activité personnelle, sociale et professionnelle, textes que l'on appelle fonctionnels pour les différencier des textes littéraires qui ont été mis en marge. Toutefois, un fort cloisonnement des habiletés<sup>40</sup> fait que les séquences didactiques ont souvent l'objectif de travailler une habileté à la fois. De ce fait, comme le signale Bourguignon (2010), les activités de compréhension ont la finalité « d'apprendre à comprendre les textes pour en extraire les idées essentielles » (p.89). Un accent est mis sur les stratégies cognitives qui proposent souvent deux niveaux de compréhension : globale et détaillée. Le contenu des documents se met au service des « compétences » de production. L'écriture à vocation communicative est donc souvent « La tâche finale [qui] vise la restitution des connaissances acquises » (p. 90). Les écrits reproduisaient les modèles étudiés en réception imitant la communication de la vie sociale : écrits personnels (carte postale, invitation, lettre, emploi du temps, etc.) et sociaux (annonces, lettre du lecteur, menu, mode d'emploi, synopsis de film...).

---

<sup>40</sup> Il est question de compétences de compréhension orale et écrite et de compétences d'expression orale et écrite.

L'évaluation, finalement, décide de la fonction attribuée à ces écrits, car elle a comme but de sanctionner l'apprentissage de la langue dans quelques-unes de ces dimensions, le plus souvent celles relatives à la dimension organisationnelle (grammaticale et textuelle) ; on écrit donc pour apprendre la langue. Beacco (2007) explique que la production écrite occupe souvent une place secondaire dans l'enseignement de langues, prenant plus d'importance cependant, « à des niveaux plus avancés de compétence et pour des groupes d'apprenants spécifiques, dans le cadre d'une formation professionnelle ou universitaire » (p. 208). Ce didacticien propose deux finalités pour l'orientation pédagogique de la production écrite : l'apprentissage de la langue (niveau linguistique et niveau sociolinguistique) et l'expression personnelle, retrouvés dans le CECRL comme utilisation ludique, esthétique et poétique de la langue.

Bachman et Palmer (2010) considèrent que le découpage en quatre habiletés donné par le mode réception/production et le canal oral/écrit est limité, et ceci pour deux raisons. Premièrement, parce qu'il place dans une même catégorie des activités très différentes entre elles, par exemple une conversation présentielle et l'écoute d'un journal radio comme activités d'écoute ou une conversation via « chat » et la lecture d'un livre comme des activités de lecture. Deuxièmement, parce que ce découpage ne tient pas compte des conditions d'exécution de ces habiletés, comme si leur réalisation était possible dans le vide. De la même manière que dans le CECRL, ces auteurs proposent de penser aux habiletés (traditionnelles) en tant qu'« activités ou tâches spécifiques dans lesquelles la langue est utilisée pour accomplir des propos » (p. 56). Contre l'idée de définir les habiletés dans l'abstrait, ils considèrent qu'il est plus utile d'identifier des activités spécifiques d'utilisation de la langue et de les décrire à partir de leurs caractéristiques et des habiletés de langue qu'elles sollicitent. Les actions pour la mise en œuvre de la compétence langagière sont appelées activités langagières dans le CECRL. Ces activités peuvent relever de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation. Chacun de ces modes pouvant s'accomplir à l'oral, à l'écrit ou dans les deux canaux (p. 18).

Les nouvelles définitions sont issues de l'évolution de l'objectif social de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Ce changement, dynamisé en grande partie par le CECRL, a mené la didactique à adopter une perspective qui donne primauté à

l'action (Bourguignon, 2010 ; Conseil de l'Europe, 2001), aujourd'hui connue comme perspective actionnelle<sup>41</sup>. Cette orientation, qui se trouvait d'une certaine manière dans les principes de l'approche situationnelle des années 70 et du communicatif dans les années 80, a été recueillie et adoptée par le CECRL. L'objet social de référence, étroitement lié à l'intégration européenne, était de préparer les étudiants à vivre et à travailler avec des natifs des différentes langues et cultures, aux répertoires linguistiques divers, dans leur propre pays ou à l'étranger. Les besoins pratiques de communication entre des pays membres de l'Union ont donné lieu à des conditions réelles pour des échanges authentiques. Dans cette perspective, les documents et les activités proches de la réalité au-delà de la salle de classe visent le développement d'une compréhension réelle avec de nouveaux objectifs (comprendre et faire quelque chose avec cette compréhension) qui viennent s'ajouter à ceux déjà considérés dans les propositions antérieures.

Par ces voies, la sphère de la vie sociale et personnelle fait aussi partie de l'écriture universitaire des étudiants de licence en langues. Comme le déploiement de la compétence langagière touche toutes les sphères d'actuation, cela est naturellement compréhensible. Cependant, la didactique des langues doit tenir compte des contextes pour donner du sens à l'apprentissage en y intégrant dès le début, les besoins des étudiants dans leurs différents domaines d'actuation. L'enseignement de langues à de futurs enseignants de langues devrait intégrer les sphères de la formation et de la vie professionnelle. Étant donné que la compétence langagière de l'individu est constamment sollicitée dans le cadre de la formation pour comprendre, pour réfléchir, pour proposer, pour construire et reconstruire la pensée, le développement de la compétence langagière en langue étrangère peut trouver encore plus de sens si elle contribue à l'apprentissage et à la formation professionnelle.

La perspective actionnelle introduit un changement important, au moins théoriquement, dans le rôle des écrits dans l'enseignement d'une langue étrangère. Puren

---

<sup>41</sup> Bourguignon signale comment le changement dans les discours au niveau terminologique ne signifie pas forcément un changement dans les pratiques. La connaissance du cadre n'est pas garantie d'évolution car des interprétations fort divergentes sont possibles.

(2004) signale qu'alors que l'objectif social de référence consistait à préparer les étudiants pour le contact avec des documents en langue-culture étrangère, les textes étaient des supports autour desquels les professeurs structuraient les activités d'enseignement. Postérieurement, l'objectif a été de préparer les étudiants à la communication, entendue en tant qu'échange d'information en situation de contact avec des locuteurs natifs de la langue en apprentissage ; les textes authentiques en provenance de sources diverses servaient à s'informer, à informer et à donner de modèles de production. Dans une approche qui prend comme axe l'action au lieu de la communication avec les autres, il s'agit de faire avec les autres dans une langue étrangère. La langue n'est plus seulement un instrument de communication, mais aussi un moyen d'interaction sociale dans un sens plus large. Pour Bourguignon (2010), « la perspective actionnelle c'est inscrire l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières » (p.16).

Dans les orientations contemporaines de l'enseignement apprentissage de langues, les écrits se sont beaucoup diversifiés. L'éventail d'activités d'écriture s'est élargi aussi bien en ce qui concerne la production que la réception. Dans une approche qui vise le développement de compétences, tous les textes de la sphère de la vie sociale et les usages ludiques et esthétiques de la langue peuvent être exploités dans la classe. Ici encore, les technologies permettent la réalisation d'actions authentiques de communication, celle de tâches langagières de différents niveaux de complexité comme peuvent l'être des conversations asynchrones ou non, le sous-titrage d'une vidéo, l'offre d'un parcours touristique à un éventuel visiteur, la construction d'un blog ainsi que la création et diffusion en ligne d'un grand nombre de textes, ce qui équivaut d'une certaine manière à la publication quand il s'agit de documents scientifiques. Le CECRL propose comme exemples d'activités écrites de « remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour magazines, journaux, etc., produire des affiches, rédiger des rapports, prendre des messages sous la dictée... » (p. 51).

Il propose aussi les exercices et les compositions, l'écriture créative, les essais et les rapports. Cependant, « c'est seulement au niveau le plus élevé que ces activités peuvent rendre un apprenant capable de répondre aux exigences des études universitaires ou de la



formation professionnelle même si quelque capacité à traiter un stimulus textuel simple et à produire une réponse écrite peut se trouver à des niveaux plus modestes ». (p. 77). Cette affirmation laisse supposer que les usages ludiques du langage, ainsi que ceux ayant d'autres buts que la communication ne se mettent en place que lorsqu'il y a un développement général et important de la compétence langagière. Ceci soulève une contradiction dans une perspective d'apprentissage par l'action, pourtant il s'agit d'une constante dans la didactique des langues destinée à des publics ciblés, notamment en milieu universitaire et professionnel<sup>42</sup>.

Le cloisonnement des activités langagières présent dans l'approche communicative se relativise dans la perspective actionnelle, car les activités n'ont pas de sens en elles-mêmes, elles sont significatives dans la mesure où elles font partie de la réalisation d'une action qui sollicite la compétence langagière de manière plus globale. La vie sociale et les relations interpersonnelles continuent de participer largement comme thème et comme sphère d'activité dans la démarche actionnelle ; cette sphère personnelle s'ajoute à celles de la formation et de la vie professionnelle. La langue de cette sphère personnelle et sociale qui constitue un des objets d'apprentissage dans la formation à l'enseignement n'existe pas dans les cursus d'autres types de formation<sup>43</sup>. Deux observations s'imposent à cet égard. Il faut d'abord noter que dans la sphère de la vie sociale, tel qu'elle est représentée dans la classe de langue, la compétence langagière est le plus souvent sollicitée pour la communication. Même si la fonction communicative de la langue est évidemment nécessaire dans la salle de classe universitaire, d'autres fonctions entrent également en jeu. Nous avons déjà parlé de la valeur épistémique de l'écriture dans l'approche par compétences (p. 50). Il suffit de rappeler les liens étroits entre pensée et langage pour entrevoir l'importance capitale de la compétence langagière dans tout ce qui a trait à la construction de sens, la compréhension, les capacités d'analyse et de synthèse, la métacognition, la construction identitaire, la créativité, etc. Ensuite, la vie sociale et

---

<sup>42</sup> ESP, LEA, FOS, FOU...

<sup>43</sup> Les cours de langues étrangères pour d'autres filières universitaires sont souvent orientés à la compréhension écrite de textes de spécialité.

familiale de l'acteur social qui est l'étudiant continue de rentrer en langue étrangère comme une simulation ; elle rentre dans la sphère de la formation par le biais du dispositif d'enseignement qui prévoit de recréer des situations pour mobiliser les ressources et promouvoir l'apprentissage de la langue elle-même. Même la tâche la plus originale n'est qu'un prétexte pour apprendre la langue si elle ne remplit pas un objectif en dehors du cours de langue et, surtout, en dehors de l'évaluation. Pour parvenir à l'intégration de la compétence langagière en langues étrangères dans les compétences professionnelles des enseignants il faut donner du sens aux langues étrangères dans la sphère même de la formation. Or, cela ne serait pas possible sans un changement effectif d'approche didactique.

### **APPROCHE COMMUNIC'ACTIONNELLE ET LITTÉRACIES UNIVERSITAIRES**

Nous venons d'indiquer que dans la formation professionnelle des enseignants de langues, l'enseignement des langues ne tient probablement pas assez compte des différentes sphères d'actuation des apprenants. Pour un développement harmonieux de la compétence langagière permettant de l'intégrer pleinement comme compétence professionnelle dans le profil professionnel du futur enseignant, il serait nécessaire de considérer du début à la fin de la formation que la vie de l'acteur social étudiant se déploie dans trois domaines d'actuation : la sphère personnelle et sociale, la sphère de la formation et la sphère professionnelle. Ces trois « espaces » se distinguent, mais ils se côtoient, se touchent, s'assimilent parfois.

En revenant à l'importance des écrits et de l'écriture dans la sphère professionnelle et de formation disciplinaire, nous considérons que la didactique de langues étrangères doit s'interroger sur l'écriture universitaire et son enseignement. Après une définition de l'activité langagière d'écriture en tant que compétence, nous soutiendrons qu'en langue étrangère, l'écriture doit aussi être envisagée depuis la perspective des littéracies universitaires. Nous trouvons dans l'approche communic'actionnelle les repères pertinents pour faire évoluer les démarches d'enseignement et d'évaluation dans ce sens. Pour finir, nous ferons mention de la nécessité et de la difficulté du recensement, de la classification et la description des genres qui s'imposent dans ce type de démarche didactique.

Plus haut, nous avons vu comment l'écriture prend le statut de compétence pour la formation et la pratique professionnelle. En reprenant le modèle de compétence langagière de Bachman et Palmer (2010) et les définitions retenues plus haut, il est possible de considérer l'écriture en tant que compétence langagière. Après la définition de compétence comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p.15), le CECRL présente l'écriture comme une activité langagière qui se réalise dans le mode production à l'écrit et dans laquelle se met en jeu la compétence langagière :

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. [...] La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation [...], chacune de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit (Conseil de l'Europe, 2001, p.17-18).

On peut déduire de cette définition que si l'écriture n'est pas à elle seule la compétence langagière, elle en fait partie et le produit écrit, le texte, permet d'attester cette compétence, puisqu'il la met en œuvre. En outre, les composantes de la compétence (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et ses constituants (savoirs, habiletés et savoir-faire) se retrouvent tous, à différents degrés, dans chaque activité d'écriture et dans chaque production écrite, qu'elle soit courte ou longue, préparée ou spontanée, du domaine public ou personnel. Ainsi, l'écriture convoque les mêmes composantes que la compétence langagière et à ce titre, elle peut être considérée comme un sous ensemble, l'autre partie étant conformée par l'oralité.

Les habiletés nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments mentionnés font que l'écriture présente différents degrés de difficulté et qu'elle n'est en aucun cas une activité simple. Mettre l'écriture au même niveau que la réception et la production orale spontanée occulte la complexité qui est sans doute son attribut naturel. Souvenons-nous avec Walter Ong, que l'écriture n'est pas de la même nature que la langue orale. C'est une technologie extérieure et étrangère qui demande pour son apprentissage une étape de développement cognitif bien supérieur à celui de l'oralité, en plus d'une conceptualisation,

d'un enseignement et d'un outillage. Les recherches en écriture, autant en didactique des langues étrangères qu'en littéracies, mettent en évidence que l'écriture, comme la lecture d'ailleurs, est une pratique propre des communautés lettrées, ce sont des activités cognitives hautement complexes qui exigent de l'individu une grande implication consciente et un nombre de processus en relation non seulement avec le contenu, mais aussi avec les modes spécifiques d'expression et les cadres situationnels.

Pour la continuation de notre travail, nous adopterons le terme et la définition de Dabène qui ajoute aux composantes déjà mentionnées les représentations :

On peut maintenant définir plus précisément la compétence scripturale comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire. (1991, p. 15)

Dans cet esprit, nous parlerons de compétence scripturale en retenant que l'écriture est essentielle dans la formation professionnelle autant en réception qu'en production et que la deuxième est tributaire de la première en plusieurs sens, dépendante aussi de l'oralité, car inscrite dans des pratiques sociales variées. En suivant Dabène, chacune des composantes de la compétence scripturale est susceptible d'être analysée et de se constituer en objectif d'enseignement.

Nous avons avancé que dans la formation d'enseignants, une intégration plus harmonieuse de la compétence scripturale dans les langues de la formation, maternelle ou étrangères, se révèle fructueuse. Nous observons un certain cloisonnement des langues étrangères comme langues de communication, une représentation qui s'explique, au moins en partie, par la didactique des langues d'ancrage communicatif. Cette approche ne permet pas d'exploiter la compétence langagière en tant qu'outil épistémique. Il faut peut-être contextualiser ces propos dans les formations comme celle qui sert de terrain à ce travail de recherche, car il est possible que la situation se présente différemment dans d'autres contextes. Cette considération mise à part, l'intégration reste toujours souhaitable et elle devrait être encouragée au moins sous trois formes. D'abord, par une utilisation équilibrée des langues comme porteuses de connaissances disciplinaires et scripturales dans les cours de contenu disciplinaires et comme ressources pour l'apprentissage. Ensuite, par la prise en compte des contenus et des genres disciplinaires dans les cours de langue. Puis, par l'inclusion explicite de l'enseignement des écrits et de l'écriture, enseignement soutenu et

adapté tout au long de la formation et de manière transversale au cursus dans toutes les langues de la formation. De pareilles démarches donneraient du sens aux langues étrangères dans la sphère même de la formation et contribueraient par cette voie à élargir les compétences scripturales nécessaires dans les sphères de la formation et de la profession. Or, cela n'est pas possible sans un changement effectif d'approche didactique.

Dans la quête d'une option permettant d'intégrer la compétence scripturale comme objectif dans la formation des enseignants, nous nous tournons vers la démarche proposée par Claire Bourguignon. Cette didacticienne, dont l'expérience en formation d'enseignants et de formateurs s'est développée dans plusieurs contextes à niveau international, constate dix années après le CECRL, que l'approche communicative peut très bien coexister avec les postulats de l'approche actionnelle ou de l'approche par compétences. Elle en conclut que l'évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation peut être entravée par l'utilisation imprécise de la terminologie. Tout en reconnaissant que « La connaissance de la langue doit être la préoccupation première d'un enseignant de langue, même si cette langue est utilisée à des fins de communication pour accomplir des tâches » (p. 102), elle démontre que l'approche actionnelle n'est pas en contradiction avec l'approche communicative, mais qu'elle est plutôt en complémentarité. Elle propose une approche en accord avec une lecture actionnelle du CECRL dans laquelle les apprenants usagers interagissent dans le but d'accomplir des tâches communes qui sont naturelles dans leur entourage social ; ils établissent des relations présentes ou virtuelles avec d'autres cultures au moyen de canaux visuels (parmi eux, l'écriture qui est notre centre d'intérêt), audios et audiovisuels et ils construisent d'autres apprentissages pour la formation et la vie professionnelle. Nous trouvons que cette approche, appelée communic'actionnelle, permet de mettre en synchronie la didactique de l'écriture en langues étrangères avec celle proposée par et pour les littéracies universitaires. Quelques considérations nous semblent, dans l'immédiat, nécessaires pour justifier ce choix méthodologique.

Nous rappelons que dans le domaine des littéracies universitaires, les notions d'écriture et de compétence scripturale diffèrent de ce que l'on entend encore souvent en didactique de langues étrangères. Il ne s'agit plus de penser aux activités langagières de réception et de production de l'écrit comme à des compétences langagières autonomes.

L'écriture et la lecture sous l'angle de la littéracie universitaire ont une dimension épistémique et s'inscrivent également dans un contexte social, ce qui nous renvoie à la définition de compétence scripturale présentée ci-dessus. Pour les futurs enseignants de langues, l'apprentissage de l'écriture en langues étrangères consiste évidemment à apprendre à s'exprimer par écrit de manière à pouvoir répondre à l'ensemble des situations sociales requérant la maîtrise de l'expression écrite, mais à l'intérieur du système d'activité de la formation professionnelle, il s'agit aussi de faire usage des langues en apprentissage en les intégrant au répertoire de ressources pour apprendre et se former, c'est-à-dire maîtriser ce que Bronckart (1985) appelle un discours théorique, adapté aux contraintes académiques.

Incorporer l'écriture ainsi définie dans la démarche communic'actionnelle nous semble aisé du fait de la cohérence de cette démarche et de son adaptation aux circonstances et à l'activité scripturale dans la formation professionnelle. Bourguignon propose « l'unité d'action » comme « cadre d'apprentissage qui met l'apprenant en action autour d'une tâche qui se caractérise par une mission qui est confiée à l'apprenant pendant toute l'unité d'action en lien avec un objectif à atteindre » (p. 34) ; l'accent est mis sur ce qui concerne la tâche et ses objectifs qui ne sont pas seulement langagiers. Différentes activités de réception, d'interaction et de production sont nécessaires à l'atteinte des objectifs, mais finalement « C'est à travers la production que l'on pourra se rendre compte si l'objectif a été ou n'a pas été atteint » (p. 35). Nous voyons que l'unité d'action est un schéma facilement repérable dans la formation : les étudiants sont des usagers de la langue avec des missions clairement définies par le système d'activité universitaire ; les tâches proposées, voire imposées, aux étudiants dans les cours des différentes disciplines tributaires de la formation sont aussi naturelles et toujours présentes, à des degrés de complexité variable, elles font toujours appel à différentes capacités, connaissances et stratégies. Même si dans les cursus universitaires il s'agit prioritairement de tâches langagières, il y a deux aspects importants à souligner : d'abord que les buts ne sont pas seulement langagiers, il s'agit de comprendre, de rendre compte, de construire des propositions conceptuelles et d'action, enfin de participer en utilisant les dispositifs exigés par le système d'activité (l'université) et la (les) culture(s) disciplinaire(s). Ensuite, il faut savoir que l'objectif langagier de la tâche renvoie non à la maîtrise de la langue dans le vide,

mais à une maîtrise des genres comme instruments de participation dans l'activité sociale, activité qui les façonne et les transforme en tant que formes de communication propre des communautés professionnelles (Camps & Castelló, 2013 ; Russell, 2013).

Nous avons vu plus haut comment différentes sphères d'activité se retrouvent dans la formation et comment elles se manifestent dans la production de genres divers. Les compétences pour la formation et les compétences professionnelles réclament la maîtrise de ces genres de la part des enseignants. En conséquence, une didactique de l'écriture qui se propose d'outiller les étudiants pour répondre aux demandes académiques et professionnelles en écriture aura besoin de descriptions des genres que l'on demande de lire et d'écrire (Dezutter, 2015 ; Parodi, 2008, 2009 ; Rinck & Sitri, 2012 ; Russell, 2012). Ce travail qui se révèle fondamental pour une didactique de l'écriture repose sur la constitution des corpus. Il se heurte souvent à des difficultés étroitement liées aux dénominations et aux variations pour un même genre dépendant des disciplines et de sphères d'activité (Parodi, 2008 ; Rinck et coll., 2012). Ces difficultés sont déjà perceptibles dans ce que nous avons présenté au long de ce chapitre. Comment, par exemple, constituer un corpus de genres pour la formation ?

L'approche par compétences qui oblige à définir le profil du praticien en fonction de ce qu'il sera amené à faire dans sa vie professionnelle, nous permet de cerner une première opposition pour délimiter, d'une part, les écrits professionnels et, d'autre part, les écrits de la formation. Alors que les premiers correspondent aux textes qu'il faut apprendre à écrire à l'université pour continuer à les écrire dans la vie professionnelle, les deuxièmes serviraient d'instruments pendant et pour la formation. Pour donner des exemples, nous pensons aux programmes de cours, aux évaluations, aux barèmes d'évaluation, aux consignes de travail, aux préparations des séances de cours pour les écrits professionnels et aux résumés, aux synthèses, aux biographies langagières, aux comptes rendus, aux fiches de lecture pour les écrits de la formation<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Un genre qui dans une filière appartient à la formation peut correspondre à un genre professionnel dans une autre filière. Le compte rendu en entreprise est un exemple parmi d'autres.

Si cette classification permet d'identifier deux grands groupes de genres selon la sphère d'activité où ils accomplissent leurs fonctions, elle se révèle rapidement problématique. Où classer, par exemple, les écrits de formation à la recherche ? Puisqu'ils sont « de formation à », on a tendance à les classer dans les écrits de la formation, pourtant, si l'on attend des étudiants qu'ils deviennent des praticiens-chercheurs, les écrits de la recherche deviennent des écrits de l'activité professionnelle des enseignants. C'est le cas aussi des écrits réflexifs (journaux de bord, blogs, portfolios) qui peuvent accomplir des fonctions diverses entre supports pour objectiver les traces de l'action et s'observer soi-même, écrits d'accompagnement et formation à la recherche ou supports de recherche maîtrisés par le praticien. Est-il possible de différencier les genres de la formation et les genres professionnels dans la formation d'enseignants et de quelle manière ? À quelle(s) catégorie(s) appartiennent les écrits traditionnels des cours de langues étrangères ? Dans quelle mesure ces écrits de l'apprentissage des langues sont-ils affaires des littéracies universitaires ? Nous avons le sentiment que nous soulevons plus de questions que celles auxquelles nous pourrions répondre dans le cadre du présent travail.

---

## SYNTHÈSE

---

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons montré comment les concepts d'approche par compétences, de praticien réflexif et de formation à la recherche qui orientent la formation à l'enseignement renforcent la présence et la diversification de l'écriture pendant les études. Il s'agit ici de compétences pour la formation qui deviennent des compétences professionnelles comme la réflexion et la recherche. Les écrits y jouent un rôle de première importance, car l'écriture est une condition de construction pour ces compétences qui sont de l'ordre du conceptuel comme la métacognition et l'identité, par exemple. Les concepts présentés ont actuellement une forte présence et sont interdépendants entre eux. Ils insistent sur la transformation des positionnements identitaires des individus dans la formation.



Dans la deuxième partie, nous avons exploré la présence de l'écriture dans les composantes théoriques et langagières de la formation. En ce qui concerne les premières, une différence a été faite entre les écrits en réception et les écrits en production. Les premiers s'inscrivent dans un nombre limité de genres, mais ils constituent pourtant l'essentiel des contenus des cours, ils sont nombreux et ils appartiennent à des genres souvent complexes et spécialisés. Les écrits en réception demandent des dispositifs d'enseignement pour développer les habiletés de compréhension. Les deuxièmes sont les écrits de production des étudiants, la plupart, à des fins d'évaluation. Ils demandent des dispositifs d'enseignement. Tous les écrits disciplinaires sont censés contribuer directement au développement des connaissances et de compétences disciplinaires et indirectement à la transformation identitaire de l'étudiant en professionnel expert. Les écrits des étudiants dans cette composante semblent répondre principalement aux demandes des formateurs pour évaluer l'apprentissage des contenus, ce qui n'annule pas, mais limite énormément le potentiel épistémique et heuristique de l'écriture.

Dans la formation en langues, nous avons identifié une centration sur les écrits de la vie sociale et personnelle au détriment de ceux qui touchent les compétences en langues étrangères dans la construction de la pensée et les autres compétences sollicitées pour la formation et pour la profession. Nous avons procédé à définir la compétence langagière en prévoyant de choisir un modèle capable de contribuer postérieurement aux analyses et à la proposition didactique. Ce choix a été fait à partir d'un modèle récemment révisé qui se trouve en correspondance avec les notions de compétence scripturale et d'approche communic'actionnelle que nous avons présentées pour justifier la cohérence et l'intérêt de cette élection. Finalement, nous soutenons que pour un enseignement de l'écriture en langue étrangère tenant compte des orientations des littéracies universitaires dans la formation d'enseignants, il est d'abord nécessaire de reconnaître, de décrire et de rendre enseignables, aussi bien en réception qu'en production, les genres qui font partie de la formation et qui la construisent. En fin de compte, le fait que l'on n'écrive pas dans le cours de syntaxe comme on le fait en psycholinguistique est une évidence, par contre la description contextuelle des genres mise au service de l'enseignement et de l'apprentissage est de l'ordre de l'essentiel dans la construction d'une didactique de l'écriture capable de répondre aux besoins de la formation des enseignants de langues.

Les conclusions de ce chapitre ne peuvent que renforcer notre conviction selon laquelle la littéracie universitaire doit se fonder sur la reconnaissance des aspects contextuels et des dispositifs pédagogiques qui favorisent ou entravent les processus d'appropriation. Dans cette logique, il est important de connaître les participants des actions didactiques, leur rapport avec les objets de connaissance et les actions elles-mêmes. Le chapitre suivant définit les notions clés que nous avons utilisées pour réaliser les analyses des données du terrain.

### CHAPITRE 3 : QUELQUES NOTIONS CLÉS

---

Nous venons de présenter des champs d'études qui abordent l'écriture de façon diverse. La littéracie universitaire, la formation d'enseignants, la didactique des langues se retrouvent et leurs regards deviennent complémentaires dans la formation des enseignants des langues. C'est un terrain foisonnant de perspectives et de notions d'autant plus que chacun de ces champs est pluridisciplinaire en lui-même. Parmi les notions fréquemment employées dans ces champs d'études, qui ont été mentionnées dans les chapitres précédents, nous en avons sélectionné quelques-unes qui se sont révélées essentielles à un moment ou à un autre dans la construction des hypothèses de travail, pour mener les analyses ou pour avancer notre proposition de réponse aux besoins identifiés. Ces notions sont les suivantes : écriture académique, représentations sociales et rapport à l'écriture.

La première notion est celle d'écriture académique qui par sa force émiq sur le terrain en étude a été à l'origine de cette proposition de recherche. Nous trouvons l'examen de cette notion essentiel pour les études de l'écrit dans notre contexte autant du point de vue des réflexions théoriques que des témoignages des professeurs et des étudiants sur leur vécu. Ainsi, nous présentons dans ce chapitre une révision de la définition du terme tel qu'elle est posée par des auteurs qui travaillent pour la plupart dans les champs des littéracies académiques et universitaires. Cette perspective sera reprise par la suite lors des analyses du discours des participants.

La deuxième notion, en provenance de la psychologie sociale, est convoquée en tant qu'outil dans les analyses de la pensée des professeurs. En effet, les représentations sociales peuvent être utilisées en tant qu'approche de recherche à part entière ou en tant que stratégie méthodologique. C'est dans ce dernier sens que nous y aurons recours. Nous chercherons tout d'abord à justifier la pertinence des études des phénomènes mentaux des participants de l'activité didactique pour présenter ensuite la notion de représentation sociale que nous entendons utiliser. Nous montrerons également l'intérêt de cette notion dans les études de la pensée des professeurs et des étudiants et l'usage que nous en ferons.

Il faut noter par ailleurs que la notion de représentation sociale revient en tant que composante d'une autre notion que nous aborderons ensuite.

La troisième notion, le rapport à l'écriture, est considérée comme un système complexe, étant donné qu'elle intègre des facteurs individuels autant que des facteurs sociaux, mais aussi les circonstances actuelles de l'activité scripturale. Cette notion, provenant de la didactique du français langue maternelle, vient en appui aux études de l'écriture dans d'autres domaines, car elle est un instrument cohérent avec les études socioculturelles de l'écriture. Nous présenterons la notion, ses composantes, la pertinence de leur utilisation pour nos analyses et l'usage que nous en ferons.

---

### QU'EST-CE DONC L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ?

---

Dans le monde universitaire, depuis une vingtaine d'années, l'expression « écriture académique » devient de plus en plus présente dans les discours institutionnels et ceux des professeurs et des étudiants. Les textes académiques sont de plus en plus requis par les structures académiques et la recherche scientifique qui doivent répondre aux exigences de qualité et aux indices de certification et d'évaluation. C'est à travers les publications que les professeurs peuvent obtenir une reconnaissance en ce qui concerne la catégorie professionnelle et la participation dans la communauté scientifique ; la fonction des professeurs est en effet d'écrire, et bien sûr d'apprendre à écrire, de demander, de corriger, d'évaluer des écrits. L'écriture des étudiants est de plus en plus requise, car elle prouve non seulement qu'ils ont acquis les connaissances nécessaires, qu'ils savent faire de la recherche, qu'ils peuvent faire face aux exigences du monde professionnel, mais aussi qu'ils savent écrire. À ces constats s'ajoute l'importance des pratiques de l'écrit et de leur enseignement pour l'apprentissage et la formation professionnelle, ainsi que l'essor des études de littéracie que nous avons traité dans le premier chapitre. Mais, même si nous avons évalué l'importance de l'écriture académique en tant qu'objet d'étude et si nous avons dédié un chapitre aux littéracies universitaires, il nous reste encore à définir ce concept avec plus de précision.

Pourtant, dans un champ d'études aussi jeune et dynamique que celui des littéracies universitaires, la définition des concepts fondamentaux est un outil indispensable et il faut non seulement examiner ce qui est communément admis, mais aussi les nouvelles contributions et les plus récentes. Indépendamment du fait que l'on parle de *literacy studies*, d'*alfabetización*, de *cultura académica* ou de littéracies universitaires, l'écriture des universitaires est au centre des discussions et il nous semble important d'examiner ce qui est formellement admis pour mieux interpréter ce que cela signifie pour les participants dans des situations particulières.

L'ambiguïté du mot écriture a été signalée notamment par Barthes (2003 [1973]). Le fait que le mot écriture puisse renvoyer à l'acte matériel, mais aussi à un ensemble de valeurs abstraites et qu'elle soit également un moyen de communication tout en s'opposant au langage oral n'est pas sans conséquence lorsque l'on tente d'en faire la définition. Dans le même sens, Barre-De Miniac (1995) rappelle que :

ce mot peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final. (p. 94).

Cette polysémie qui reflète la complexité du concept devrait cependant se réduire lorsque l'on précisera qu'il s'agit d'écriture académique uniquement dans le domaine universitaire et de la formation professionnelle. Nous essaierons dans ce qui suit d'identifier les traits principaux de ce concept tel qu'il est défini par différents auteurs en provenance des horizons exposés dans le premier chapitre. Notre objectif est d'établir les repères à partir desquels peuvent se construire les significations de l'écriture académique et les représentations de ses pratiques.

Une définition commence par un descripteur qui permet de classer la nature de l'objet à définir. En ce qui concerne l'écriture, l'ambiguïté signalée plus haut est bien présente. On trouve dans la bibliographie deux grandes notions-descripteur : processus et produit. La première est assez claire et elle reste constante comme intérêt des études depuis les propositions cognitivistes. Quant à la deuxième, elle s'enracine dans la linguistique systémique fonctionnelle et la linguistique textuelle dont les concepts et les

descriptions nourrissent les études des productions écrites universitaires et scientifiques. En effet, la classification des processus d'écriture et autres travaux de Bereiter et Scardamalia et de Flower et Hayes dans les années 80 ont orienté toute une ligne d'études. Leurs propositions ont caractérisé le savoir-faire scriptural des experts pour l'enseigner aux novices, ce qui a donné lieu à une énorme quantité d'études diagnostiques et de propositions didactiques pour enseigner à écrire. Postérieurement, et selon Ortiz Casallas (2011), la contribution des disciplines comme l'anthropologie, la pragmatique, la sociologie et la psycholinguistique ont fait évoluer la conception de processus structural et individuel vers des processus d'écriture moins idéaux, mis en relation de dépendance vis-à-vis des situations de communication dans lesquelles et pour lesquelles on écrit et par conséquent, plus contextuelles et sociales. Castelló le conçoit ainsi :

Un processus flexible, dynamique et divers en fonction des différentes situations de communication dans lesquelles on doit écrire. Cela suppose que le processus de rédaction que suit un auteur ne peut être interprété que dans un contexte donné ; chaque scénario dessine un ensemble de conditions particulières et suggère une manière différente d'agir (Castelló, 2008, p. 76).

La notion d'activité proche de celle de processus par l'implication d'une action est également présente. Écrire est une activité habituelle des milieux universitaires et désigne ici les usages multiples du discours écrit. Carlino (2005) rappelle que l'écriture académique est une activité dont la pratique est indispensable pour l'apprentissage, elle est particulière à chaque contexte et en étroite relation avec le domaine disciplinaire.

La notion de produit est plus évidente lorsqu'il s'agit de caractériser les productions textuelles issues des processus scripturaux des universitaires. Le discours adopte des formes particulières conditionnées pour et par la situation de production. La relative stabilité de ces formes fait qu'elles deviennent des modèles de référence reconnus en tant que genres discursifs matérialisés dans les textes (Bazerman, 2012; Cassany, 1999). Les caractéristiques des textes sont déterminées par les disciplines et les objectifs ; la connaissance des propriétés, des contraintes et des usages de ces textes est utile à l'apprentissage et à l'enseignement de l'écriture autant qu'à l'évaluation des productions écrites. Dans ce sens, la notion de genre occupe une place d'exception reconnue dans différentes orientations théoriques : l'anglais à des fins spécifiques (ou ESP), la linguistique systémique fonctionnelle et la linguistique textuelle. Mais si l'idée de genre en tant que

type de texte est utile pour l'analyse des productions, elle devient limitée pour rendre compte de la complexité du concept d'écriture académique (Carlino, Iglesia, & Laxalt, 2013). Beaucoup d'autres études se sont tournées vers des conceptions de genre plus amples. À titre d'exemple, on peut mentionner Ciapuscio (2005) ; Parodi (2008, 2009) ; Reguera (2008, 2009) ; Narvaja de Arnoux (2010) ; Teberosky (2007) ; Rinck & Sitri (2012) ; Rinck (2006, 2013) ; Bazerman (2012). La double dimension de l'écriture, comme activité et comme produit de cette activité, est particulièrement mise en valeur dans des travaux récents qui prennent en compte des concepts comme celui de *texts as artifacts-in-activity* (Prior, 2006) et les définitions des genres comme des instruments de participation dans l'activité sociale qui les conforme et les transforme (Camps & Castelló, 2013 ; Castelló & Iñesta, 2012 ; Padilla, 2010, 2012 ; Russell & Donahue, 2014 ; Russell, 2012). Comme le montrent Lillis et Scott (2007), la pratique est liée à la langue et à ce que les individus font en tant qu'acteurs sociaux situés : d'abord la pratique montre que les textes (oraux et écrits) n'existent qu'en relation avec ce que les gens font dans le monde matériel et social ; ensuite que les manières de faire des choses avec les textes sont des routines quotidiennes des individus et des institutions sociales ; finalement que l'utilisation de la langue a besoin des ressources acceptées socialement et les pratiques sont donc entendues en tant que ressources.

Le genre, qui articule le processus et le produit, donne une notion plus complexe et plus appropriée pour étudier les écrits à l'université. Pour conclure le thème des descripteurs qui informent sur la nature du concept d'écriture académique, il faut préciser que l'on ne peut pas ignorer la notion d'écriture en tant qu'objectif de formation correspondant aussi, notamment dans la perspective de Carlino(2005, 2013), au contenu de la formation universitaire qui devrait être explicite dans tous les cours et dans toutes les disciplines. C'est dans le même sens que Lillis et Scott (2007) considèrent l'écriture comme l'une des multiples habiletés que les étudiants doivent acquérir et Thaiss et coll. (2012, p. 6) la conçoivent comme « un ensemble complexe d'habiletés à être apprises par les étudiants et à être utilisé en tant qu'outil indispensable pour l'apprentissage de leurs disciplines de formation ».

En ce qui concerne les traits caractéristiques de l'écriture académique, on trouve assez souvent des références à des contraintes. L'écriture, comme l'explique Ferreiro (2001), comprise comme un processus qui se développe en continuum devient plus complexe au fur et à mesure que le niveau d'études le requiert et c'est aussi un nouveau défi chaque fois qu'il faut écrire un type de texte avec lequel on n'a pas d'expérience préalable. Les écrits académiques possèdent des traits génériques, des spécificités rhétoriques, des manières particulières du dire et du faire dans les disciplines qui doivent être objet d'apprentissage pour ceux qui entreprennent une formation spécialisée (Carlino, 2005; Chanock, 2002; Defays, 2006; Grossmann, 2012; Narvaja de Arnoux, Di Stefano, & Pereira, 2002; Rinck & Sitri, 2012, parmi plusieurs autres). Si l'on tient compte des définitions de genre, on comprend aussi que les normes et les spécificités sont dynamiques, car elles s'adaptent aux situations et sont modelées par celles-ci. Dans ce sens, il ne s'agirait pas de respecter des codes rigides, mais d'agir en concordance avec les conditions relatives à une situation, un moment et une discipline précis, la stabilité des genres n'étant que relative, comme on le voit déjà dans la définition de Bajtin (1982 [1979]).

Le contexte et les fonctions des écrits méritent une attention particulière. Certains auteurs comme Russell (2012) et Camps et Castelló (2013) précisent l'idée de contexte académique et permettent de le démarquer de la notion très générale d'université ou de milieu universitaire que l'on trouve dans certaines définitions. Leurs propositions permettent l'identification d'une variété de fonctions. Les concepts de *sphère d'activité* (Bajtin, 1982 [1979]) et de *système d'activité* (Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999) mènent à considérer que les actions humaines sont articulées entre elles par le fait qu'elles s'appuient sur les mêmes motifs et qu'elles s'orientent vers les mêmes finalités. On comprend ainsi le contexte universitaire comme une intégration de différents systèmes d'activité qui entretiennent entre eux des relations diverses. Camps et Castelló (2013) proposent quatre systèmes ou sphères : la sphère de l'activité professionnelle, celle de l'enseignement et de l'apprentissage, celle de l'activité sociale et enfin, la sphère de l'activité proprement académique. Dans chacune de ces sphères d'activité ou à leur intersection, l'activité d'écriture prend du sens en tant qu'*action de participation sociale* (Russell, 2012). Dans le modèle de Camps et Castelló, *l'écriture proprement académique*



*désigne* les écrits produits à des niveaux avancés de la formation, de même que les écrits de recherche et les publications scientifiques. Dans la même ligne de travaux, Teberosky (2007) dans sa description du texte académique considère la publication comme un trait définitoire de ce type de texte. Cela exclut en partie la sphère de l'enseignement-apprentissage où d'autres auteurs placent l'écriture académique avec ses fonctions épistémiques, d'insertion disciplinaire et de construction identitaire.

En ce qui concerne le contexte et les fonctions, Delcambre & Lahanier-Reuter (2010) proposent que le terme d'écriture académique désigne trois types d'écrits : dans un sens restreint du terme, les écrits que les étudiants sont amenés à produire pendant leur formation académique ou professionnelle (écrits d'examen et écrits qui accompagnent la formation), les écrits produits dans le cadre de l'initiation à la recherche en tant qu'activité professionnelle et les écrits issus de l'activité des chercheurs ou écrits scientifiques. Il serait plus précis de parler d'écriture universitaire (Defays, 2006) à l'intérieur de laquelle les fonctions délimiteraient des lieux ou des sphères d'activité, comme nous venons de le voir : formation dans la discipline et validation des savoirs, formation au travail et exercice professionnel. Delcambre et Donahue (2011) considèrent comme écriture académique toute l'écriture des étudiants à l'université, mais établissent une distinction en considérant qu'il n'y aurait une vraie initiation à l'écriture avancée dans un champ disciplinaire que dans l'écriture de recherche, c'est-à-dire vers la fin du niveau de master et au-delà. Elles appellent écriture scientifique celle des experts tandis que l'écriture des étudiants de doctorat, par exemple, serait une initiation à cette écriture en tant qu'activité professionnelle. Cette différence entre écriture académique et écriture professionnelle revient souvent dans la littérature consultée en français. Les auteurs tendent à différencier les études universitaires entre formations académiques et formations professionnalisantes (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012 ; Lillis & Rai, 2012 ; Rinck & Sitri, 2012 ; Russell, 2012).

Le but et les significations des actions, traduits dans les fonctions attribuées à l'activité scripturale au sein de l'université, sont un trait saillant des écrits académiques. Comme il a déjà été mentionné plus haut, deux fonctions sont reconnues fondamentalement comme objectif des littéracies universitaires. Mais, en plus d'appartenir au grand contexte d'études supérieures, les genres qui se matérialisent dans

les textes écrits (ou oraux) s'inscrivent dans un (ou plusieurs) système(s) d'activité où ils répondent à une variété de situations et de finalités concrètes. Ainsi, les fonctions et l'importance que les individus leur attribuent peuvent varier. Les fonctions identifiées pour les écrits académiques dans les auteurs ici recensés sont effectivement celles de construction, de communication du savoir et de construction d'une identité personnelle et sociale (Camps & Castelló, 2013 ; Carlino, 2013 ; Defays, 2006 ; Lillis & Curry, 2006). Dans la fonction de communication, on peut classer l'écriture comme moyen de présentation de ce qu'on sait. Cela explique qu'elle soit si souvent utilisée pour l'évaluation, car d'après Marucco (2005), c'est un moyen d'objectiver l'apprentissage des étudiants. Pour Padilla (2010), l'activité scripturale aide à comprendre comment se produit, se légitime et se communique la connaissance scientifique tout en contribuant à cette connaissance.

Cette révision du concept écriture académique dans un ensemble de publications correspondant à un panorama déjà connu nous permet de reconnaître un ensemble de traits définitoires et de percevoir l'intérêt des définitions comme outils de travail dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'université. Le terme d'écriture académique est couramment utilisé dans le contexte universitaire comme objet de référence, d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation, de recherche. Ce n'est pas pour autant (à moins que ce ne soit au contraire à cause de cet usage généralisé) que le concept correspond pour tout le monde à une même réalité. Dans l'ensemble, les définitions retrouvées permettent d'identifier un nombre de traits important : descripteurs, contraintes, contexte, contenus et fonctions. Les références sont plus fréquentes pour certains traits qui sont d'une importance plus centrale pour les études de l'écrit selon différentes perspectives. Ce nombre de traits de la définition d'écriture académique confirme la complexité de cet objet social. Individuellement, il n'existe pas dans la littérature recensée de définitions tenant compte de la complexité du concept et y intégrant toutes les catégories identifiées dans l'ensemble. Par exemple, la psychologie cognitive centre l'intérêt sur les processus alors que la linguistique textuelle prend les productions textuelles comme objet et que la pragmatique s'intéresse aux fonctions. Il est vrai que certaines orientations des écrits universitaires tiennent compte de cette complexité et définissent le contexte en utilisant le concept de sphères d'activité, mais elles limitent les écrits académiques à des niveaux avancés de la formation (Camps & Castelló,

2013). En outre, les fonctions identifiées sont celles de construction et de communication du savoir et celle de la construction d'une identité personnelle et sociale (Camps & Castelló, 2013 ; Carlino, 2013 ; Lillis & Curry, 2006). Il nous semble que ces fonctions ne sont pas indépendantes les unes des autres et qu'il serait nécessaire de reconnaître d'autres fonctions présentes qui donnent du sens dans l'immédiat à chaque activité d'écriture.

Quant à l'intérêt de la définition comme un outil de travail de la didactique de l'écriture, une réflexion s'impose si l'on considère que toute médiation didactique porte sur un objet d'apprentissage : est-il possible de construire des apprentissages autour d'un objet social complexe sans disposer de définitions admises par tous sur les aspects essentiels ? Est-ce qu'une définition intégrale est possible et nécessaire pour avancer dans la didactique de l'écrit à l'université ? Pour l'instant, nous laissons ces questions sans réponses, mais nous réaffirmons notre conviction qu'en didactique le poids des discours théoriques doit être équilibré par rapport à celui des connaissances construites dans la pratique par les acteurs de l'action didactique. Ainsi, tout en reconnaissant les discours socialement partagés, il s'avère nécessaire d'explorer la pensée des professeurs et des étudiants en ce qui concerne les objets d'apprentissage. Nous adhérons à l'idée que les représentations sociales et le rapport à l'écriture sont des outils conceptuels pertinents pour approcher le monde mental des participants.

---

## REPRÉSENTATIONS SOCIALES

---

Les études qui ont pour objet la pensée des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage sont considérées d'un intérêt central pour la reconnaissance et la transformation des pratiques éducatives en accord avec les besoins de l'époque et des contextes. La pensée des enseignants et formateurs et celle des apprenants a été étudiée sous différents angles. Pajares (1992, p. 309) ayant consulté de multiples sources documentaires constate une grande variété de termes parmi lesquels attitudes, jugements, axiomes, opinions, idéologie, perceptions, conceptions, systèmes conceptuels, préconceptions, dispositions, théories implicites, théories explicites, processus mentaux

internes, stratégies d'action, règles de pratique, principes pratiques, systèmes de croyances, savoir professionnel, pour ne citer qu'un échantillon de cette variété.

L'attention portée aux représentations, aux conceptions, aux croyances et aux savoirs des participants de l'action éducative a pour objet de reconnaître les savoirs pratiques construits comme résultats de l'expérience dans un contexte donné. Il s'agit de contribuer grâce à ce savoir aux propositions didactiques adaptées aux besoins et aux objectifs des publics concernés. Les études de la pensée des professeurs ont été abordées par la psychologie cognitive et sociale, la pédagogie et la didactique de langues. Ces études portent sur ce que les professeurs pensent au sujet de ce qu'ils enseignent : comment doit-on enseigner ? Quels sont les besoins des étudiants et comment apprennent-ils ? Quel rôle jouent les contextes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? (Cambrá 2003).

Étant donné que les professeurs ont la plus grande part de responsabilité dans la prise des décisions des processus d'enseignement, ils ont un impact sur tous les niveaux de leur pratique depuis la préparation du programme jusqu'à la régulation des interventions des étudiants dans la salle de classe ; les représentations des professeurs influent sur leur propre manière d'agir et leurs actions exercent à leur tour une influence sur la pensée et les actions des étudiants. Les consignes d'écriture ou l'inventaire de genres proposés aux apprenants donnent une idée des décisions que les enseignants doivent prendre conformément à leurs conceptions et à la façon dont celles-ci ont une incidence sur ce que les étudiants doivent écrire et la manière dont ils doivent le faire. Selon Cambrá (2003), on s'accorde généralement à considérer que le monde mental des enseignants a un effet réel sur différents aspects de leur travail, en particulier sur ce qu'ils font dans la salle de classe. Richards et Lockhart (1996) affirment que les approches mises en œuvre par les enseignants de langues dépendent de leur conception de l'apprentissage des étudiants, ces auteurs montrent aussi comment la méthodologie peut aider les professeurs dans ces processus.

Même si la responsabilité de l'enseignement est attribuée quasi exclusivement aux professeurs, l'apprentissage réel des étudiants ne dépend pas seulement des dispositifs d'enseignement construits et mis en action. Différentes manifestations mentales des apprenants sont aussi reconnues comme facteur important dans les processus

d'appropriation de contenus et de construction de sens. La pensée des étudiants à propos des objets d'apprentissage exerce une influence sur les pratiques et les stratégies qu'ils développent. D'après Dabène (1997), les représentations des étudiants à propos des langues, leurs normes, leurs caractéristiques et leur statut exercent une influence sur les pratiques et les stratégies que les étudiants développent pour les apprendre et les utiliser. Ainsi il se pourrait par exemple qu'une écriture perçue comme difficile et dont l'utilité ne serait pas avérée ait moins de chances de devenir suffisamment attractive pour susciter l'effort nécessaire à l'apprentissage. En formation d'enseignants, les approches constructivistes, socioculturelles et réflexives attribuent un rôle très important aux expériences, aux savoirs et aux croyances des apprentis futurs professeurs, car l'apprentissage se construit sur la structure conceptuelle de chaque individu, ses idées et ses préconcepts (Cárdenas Ramos, 2009).

Pour aborder la pensée des professeurs et des étudiants, nous nous sommes intéressée dès le début de la recherche, voire dès la proposition de recherche, au concept de représentations. Deux sources ont été ici retenues : tout d'abord, la psychologie sociale avec le sens de représentation sociale comme une forme de connaissance élaborée et partagée par un groupe de sujets en raison de leur appartenance à un contexte social commun (Jodelet, 1989). Ensuite, à partir de l'intérêt pour les études de la pensée qui contribuent à la formation des enseignants, nous considérons le modèle Représentations, Croyances, et Savoirs — RCS — dans lequel les représentations sont aussi définies comme des aspects cognitifs partagés par un groupe et en relation étroite avec d'autres éléments (Cambrá, 2003). Cette brève revue bibliographique nous permet de poser l'écriture académique universitaire comme objet de représentations et d'avancer que l'ensemble de ces représentations organise la pensée et l'action conditionnant de ce fait l'appropriation des connaissances et le développement des habiletés d'écriture dans et pour la formation universitaire.

La notion de représentation sociale a été développée en psychologie sociale (elle trouve son origine dans les travaux de Durkheim ; Moscovici (1986) ; Jodelet (1989) ; Abric, (1994). Les représentations sociales sont basées sur le fait que la construction de la pensée n'est pas individuelle, mais que les gens s'influencent mutuellement au moyen des

vérifications partagées de manière collective à propos des objets qui conforment leur réalité. Ainsi, les représentations sociales sont des connaissances construites à partir des expériences, des informations, des connaissances et des modèles de pensée qui sont reçus et transmis par la tradition, l'éducation et les médias. Par leur statut de connaissances élaborées et partagées socialement sur plusieurs aspects, elles deviennent des catégories qui permettent de classer les circonstances, les phénomènes et les gens (Moscovici, 1986, p.472). Les représentations sociales intègrent une grande quantité d'informations, d'opinions, d'images, de coutumes, d'attitudes, de rituels, de techniques, de sentiments, de modes, de croyances et de peurs, parmi tant d'autres éléments qui nous permettent de vivre. Avec leurs multiples facettes, les représentations sociales sont des connaissances de type pratique dans la construction d'une réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1989, p.36) ; elles donnent du sens aux évènements habituels de notre vie ; elles nous permettent de comprendre et d'expliquer les faits et les idées, d'agir avec les autres ou sur les autres, de répondre à des questions qui nous sont posées, de comprendre la signification des découvertes de la science et de l'histoire pour notre vie.

Les représentations sociales portent sur des objets, des activités, des évènements, des personnages ou des sujets (individuels ou en groupes comme une famille, une classe) en relation avec un autre sujet (Jodelet, 1989 p. 43, 36). Ce qui caractérise avant tout la représentation sociale c'est le fait qu'elle est construite par rapport à un objet socialement significatif pour un groupe et au moyen des processus de communication particuliers. Selon Moscovici (1986), l'objet de la représentation doit avoir effectivement un caractère social, c'est-à-dire qu'il existe une relation entre l'objet et les personnes, car les groupes sociaux ne peuvent construire une pensée partagée qu'à propos des objets significatifs.

Étant donné que les représentations se manifestent dans le langage et dans les pratiques, qu'elles ont une fonction symbolique et qu'elles fournissent des cadres pour catégoriser le monde, elles conforment un outil théorique heuristique pour approfondir la connaissance des conceptions et des pratiques qui guident l'expérience de vie des groupes humains. En ce qui concerne l'écriture académique, nous constatons qu'il s'agit effectivement d'un phénomène qui est présent de manière importante dans différentes sphères d'activité de la vie universitaire des professeurs et des étudiants, qui a une

incidence sur les processus de communication, d'interaction sociale et de la vision du monde, de soi-même et des autres. Barré-De Miniac nous confirme que les représentations sociales sont utilisées par les approches qui considèrent l'écriture en tant que pratique sociale

À partir du moment où l'écriture est posée comme objet social, dans une définition qui articule les dimensions psycholinguistique, sociale et culturelle, la question de la représentation du sens commun devient un objet pertinent. La notion de représentation est utilisée comme concept explicatif des difficultés observées ou subjectivement ressenties par les scripteurs, ainsi que de fréquents échecs des actions en formation continue (Barré-De Miniac, 1995, p. 109).

La différenciation entre les concepts présentés par Pajares (1992) n'est pas toujours évidente, ce qui expliquerait la tendance à appréhender la pensée en tant que système complexe conformé par des composantes complexes en elles-mêmes. Ces systèmes cherchent à comprendre les raisonnements des acteurs et leurs relations avec l'activité d'enseignement-apprentissage, spécialement de la pensée des professeurs avec leur agir dans la salle de classe. Deux modèles théoriques avec ces caractéristiques sont mentionnés par Cambrá (2003). D'abord, le modèle proposé par Clark et Peterson (1986), avec trois composantes : d'une part les théories et les croyances, d'autre part les pensées avant et après l'action et finalement les pensées et les décisions interactives. D'autre part, le modèle de D. Woods (1996), appelé BAK (*Beliefs, Assumptions and Knowledge*), dans lequel les concepts sont considérés en tant qu'éventails de possibilités et chaque élément est également important, ainsi que les relations qui s'établissent entre eux.

À partir de ce dernier modèle, Cambrá, dans l'équipe de recherche PLURAL (Ballesteros & coll., 2001) propose le modèle RCS qui intègre représentations, croyances et savoirs. Dans ce système, les représentations sont des aspects cognitifs appartenant à une dimension sociale, c'est-à-dire partagés par un groupe, ce qui correspond à des représentations sociales. Les croyances sont définies comme des aspects cognitifs, qui ne sont pas toujours structurés et qui conforment la dimension personnelle ; les savoirs sont des structures cognitives établies conventionnellement dans un groupe social en relation avec l'enseignement et l'apprentissage. Les savoirs correspondent en grande partie à ce qui est acquis pendant la formation et ce qui est considéré socialement comme garantie du savoir-faire des enseignants.

Ces trois éléments constituent un continuum dans lequel il est possible de trouver des superpositions. L'ensemble renvoie à des manifestations qui permettent aux individus d'établir des rapports entre eux et avec des objets et qui contribuent à la construction d'une réalité commune. Les représentations apportent de l'équilibre au système en considérant avec les savoirs, la dimension sociale de la pensée tandis que les croyances représentent une dimension plutôt individuelle. Le système constitue « un ensemble de constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs, autrement dit, des manières de penser la réalité, plus ou moins organisées cognitivement, plus ou moins factuelles, plus ou moins consensuelles, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels, mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis » (Cambrá, 2003, p. 211).

Le système RCS est aussi compris comme un premier niveau d'activité qui permet au professeur d'exercer sa pensée critique avant l'activité d'enseignement qui correspond au deuxième niveau et qui est suivie de l'organisation externe (préparation) et interne (gestion) de la classe. Cambrá ajoute que dans l'analyse des données introspectives (comme celles obtenues par entretien), émergent non seulement les croyances et les représentations, mais aussi les relations entre elles. L'expérience en tant qu'apprenant, la formation initiale et l'expérience d'enseignement sont le moteur du système RCS.

Toujours avec Cambrá (2003), nous pouvons résumer les traits saillants proposés comme caractéristiques des représentations des enseignants : les représentations sont situées, construites et contraintes par le contexte, l'expérience et l'affectivité ; elles sont particulières et spécifiques et en même temps socioculturelles et partagées, diffusées par les réseaux et les institutions ; elles sont éclectiques, ce sont des synthèses de savoirs provenant de sources diverses ; elles sont implicites avec des éléments conscients et inconscients ; elles constituent des cadres pour l'action pratique qui permet de faire face à la complexité de la classe et elles peuvent évoluer à partir de nouvelles expériences. Identifier les représentations équivaut à parcourir le terrain en suivant les voies intimes de la pensée des individus et du groupe pour connaître ce que croient les étudiants et les professeurs, ce qu'ils savent et ce qu'ils font en rapport avec la lecture et l'écriture. Nous proposons la reconnaissance des représentations comme une condition préalable pour l'adoption ou la construction des perspectives visant l'amélioration des compétences en



littéracies universitaires. Les représentations, comprises comme un instrument de travail que l'individu utilise pour se situer dans l'espace social, pour le comprendre, l'interpréter, le construire et en faire partie, sont adoptées dans le cadre de ce travail, comme des indices pour rendre compte des relations qu'étudiants et professeurs entretiennent avec l'écriture académique universitaire.

Nous constatons que les recherches sur les représentations du lire/écrire sont au centre des débats actuels et répondent au besoin d'articulation de la dimension cognitive et de la dimension culturelle pour comprendre les processus d'accès à l'écrit et de l'usage de ce dernier. Les travaux qui s'intéressent aux représentations en relation avec l'écriture et son apprentissage sont fréquents en Amérique latine. On trouve un bon nombre d'articles scientifiques qui témoignent de cet intérêt dans la région. Nous n'en citerons que quelques-uns : Carlino, P. (2005) ; Pereira, C., et di Stefano, M. (1997) ; Ortiz Casallas, (2009) ; Vázquez, A., Novo, M. del C., Jakob, I., et Pelizza, L. (2010) ; González, B., et Vega, V. (2010) ; Marinkovich, J., et Salazar, J. (2011) ; Uribe-Álvarez, G., et Camargo M., Z. (2011) ; Pérez, M., et Rincón, G. (2013) ; Soler Castillo (2013).

Cependant, Ortiz Casallas signale dans un recensement d'études sur l'écriture académique universitaire (2011) que les études portant sur les représentations sociales s'orientent vers une perspective plus mentale et cognitive que sociale. Elle observe que la notion n'est pas définie ou que l'utilisation du terme est inconsistante (dans un même travail, plusieurs dénominations : représentations, conceptions, croyances, etc.) et que les relations avec les pratiques sont le plus souvent établies à partir des discours sollicités aux sujets, sans faire d'observation directe de ce qui arrive dans les salles de classe. Pour sa part, Barré-De Miniac (2015) signale que « Dans ces usages par les différentes sciences sociales, la notion de représentation est reprise dans une acception libre, dans laquelle le caractère social n'est pas toujours affiché ni étudié, voire explicitement non pris en compte » (p. 68). Cette auteure ajoute que dans son acception courante, la notion de représentation reste utile pour comprendre le rapport à l'écriture et pour la didactique.

Nous sommes convaincue que l'identification des représentations dans la licence en langues étrangères qui est notre terrain d'études permettra de mieux comprendre les pratiques et de travailler à répondre aux enjeux que pose l'écriture. Nous gardons

néanmoins dans l'esprit les autres composantes pouvant se révéler importantes quand il s'agit d'explorer la pensée des professeurs, car il sera certainement possible d'identifier des discours qui mêlent aux « savoirs conventionnels » les savoirs construits à partir de l'expérience quotidienne. N'oublions pas, en effet, que notre terrain est une structure académique qui s'occupe des savoirs scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Nous retrouverons les représentations et les croyances dans la notion de rapport à l'écriture, une notion riche en composantes que nous avons trouvée fructueuse pour nos analyses et que nous présentons à continuation.

---

## RAPPORT À L'ÉCRITURE

---

L'écriture est à la fois une technologie et un outil symbolique, elle appartient aussi bien à l'histoire de l'individu qu'à la collectivité et à la société en général, à ce titre, elle est un objet de nature complexe. (Barré-De Miniac, 2000). Malgré le poids des traditions scolaires qui continuent à établir un lien unidirectionnel étroit entre compétence langagière (parfois exclusivement linguistique) et écriture, divers courants des études de l'écriture et des écrits constatent que tout en étant indispensables, la connaissance et la maîtrise de la langue ne suffisent pas à celle de l'écriture. En effet, écrire mobilise non seulement des connaissances et des compétences, mais aussi des sentiments et des attitudes, aspects aussi bien d'ordre collectif qu'individuel. Ainsi, plusieurs auteurs et notamment ceux inscrits dans les études de littéracie estiment que les compétences langagières ne sont pas suffisantes pour produire et pour utiliser des textes écrits, pour interagir dans les cultures lettrées que sont les disciplines scientifiques (Barré-De Miniac, 2000 ; Lea & Street, 1999 ; Russell & Donahue, 2014). Pour aborder cet objet complexe qu'est l'écriture, Barré-De Miniac (2000)<sup>45</sup> développe la notion de rapport à l'écriture en

---

<sup>45</sup> Par la suite nos citations correspondent à la nouvelle édition revue et augmentée de cet ouvrage.

tenant compte des publics scolaires de tout âge et niveau ainsi que de milieux sociaux différents. Nous trouvons cette notion clé pour les objectifs de notre étude :

Cette notion de rapport à suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. Apprendre comment est fabriqué cet objet est une chose. Et la connaissance des règles de fonctionnement de la langue est certes indispensable à qui veut l'utiliser. Mais, s'agissant de l'écriture, outil symbolique inscrit si profondément dans l'histoire individuelle de chaque scripteur autant que dans l'histoire collective de la société et des groupes auxquels il appartient, son usage [...] ne peut être compris que situé dans le réseau complexe des dimensions marquantes de ces histoires individuelle et collective. À l'histoire il convient d'adjoindre le présent des situations d'écriture tel qu'il peut être vécu, perçu, plus ou moins bien compris, analysé plus ou moins consciemment par le scripteur. Globalement donc, le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De Miniac, 2015 p.15 et 16).

Le rapport à l'écriture permet une conception globale de l'écriture, car il tient compte des multiples facteurs qui entrent en jeu dans le développement des compétences scripturales. Cette notion intègre les représentations sociales et autres manifestations mentales comme « les images, conceptions, attentes et jugements, incluant les phénomènes de type attraction/rejet, envie/peur, etc.. ». (Barré-De Miniac, 1995, p.109). Ces composantes ont un caractère dynamique qui permet de tenir compte de la dimension historique et du moment présent, des aspects collectifs, donc sociaux, et des aspects individuels qui interviennent dans les constructions mentales des gens et influent, à différents degrés, sur la relation des sujets avec l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, dans notre cas au niveau supérieur.

Barré-De Miniac présente les composantes du rapport à l'écriture en deux volets. Le premier regroupe les aspects de l'écriture comme expression de l'individualité, ce sont les composantes psychoaffective, cognitive et sociocognitive. La deuxième partie regroupe les déterminants sociaux et culturels qui comprennent l'usage de l'écriture et les valeurs associées : les représentations sociales, la culture écrite et la culture scolaire. La notion ainsi développée par cette auteure a une visée résolument didactique. Elle encourage les expérimentations de recherches didactiques sur le terrain, inspirées des différentes sciences sociales, car les multiples facettes de la nature complexe de l'écriture ne devraient pas être abordées dans une seule perspective, nécessairement simplificatrice.

Le rapport à l'écriture en tant qu'instrument pour la recherche et la didactique de l'écriture est décrit comme un système ouvert, multidimensionnel. On propose quatre dimensions qui se conçoivent comme articulées entre elles de façon variable, ce qui rend compte d'un rapport à l'écriture particulier pour chaque individu : l'investissement de l'écriture, les opinions et les attitudes, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage et le mode d'investissement (mode de verbalisation) de l'écriture. Cet inventaire reste ouvert, car il est compris comme un ensemble de pistes pour le travail didactique, travail au cours duquel on pourrait identifier d'autres dimensions pertinentes. Il est entendu que le rapport à l'écriture ne se développe pas seulement en relation avec les apprentissages scolaires, toutefois l'auteure attribue explicitement à l'école la responsabilité de le connaître et de le développer, de l'infléchir et de le réorienter si nécessaire, de manière à faciliter aux apprentis le plus grand accès à l'utilisation de l'écriture avec des fonctions diverses qui comprennent communiquer, s'exprimer, enregistrer des connaissances et en construire de nouvelles. Ce dernier aspect est considéré le niveau le plus complexe et il est indispensable pour la réussite des études supérieures (Barré-De Miniac, 2002). Cette affirmation ne fait que confirmer l'intérêt de la notion pour l'enseignement apprentissage de l'écriture là où elle doit être intégrée comme outil.

Comme le déclarent Delcambre et Reuter (2002), approcher l'écriture oblige à la considérer sous l'angle de l'appréciation de celui qui écrit en tenant compte du sens qu'il lui donne, du contexte particulier de la tâche d'écriture, de l'engagement et de l'histoire personnelle de chacun, même si l'écriture est en partie construite socialement. En intégrant à la compétence langagière des facteurs psychologiques, sociaux et culturels, le rapport à l'écriture permet d'approcher les différentes dimensions (affectives, cognitives, sociales et culturelles) au centre desquelles se situe l'apprenti scripteur. Adopter cette notion en didactique de l'écriture oblige, d'une part, à tenir compte d'un réseau de facteurs avant la planification de toute proposition d'intervention. D'autre part, cela demande de mobiliser des représentations de l'écriture et des postures unidirectionnelles pour la didactique qui ne prennent pas assez en compte la complexité du phénomène.

Nous trouvons une correspondance entre le rapport à l'écriture et le système RCS. Dans ce dernier, l'expérience en tant qu'apprenant, la formation initiale et l'expérience d'enseignement sont une sorte de moteur. Ce système partage avec le rapport à l'écriture le fait de considérer des aspects individuels et sociaux, parmi lesquels les représentations sociales, le fait aussi d'avoir une composition variable à caractère dynamique et de permettre un abordage global de notre objet d'étude depuis plusieurs perspectives. Plus centré sur la pensée des enseignants, le système RCS nous rappellera qu'il faut tenir compte des éléments plus structurés, socialement partagés et voués à être transmis. Quoique les savoirs soient présents dans le rapport à l'écriture du point de vue de la composante culturelle, dans le cas des professeurs, il est important de souligner leur rôle, car ils ont un poids dans la relation didactique. C'est dans cette relation que nous parlerons de rapport à l'enseignement de l'écriture, compris comme une partie du rapport à l'écriture des professeurs.

Un nombre important de recherches a été inspiré par le rapport à l'écriture. Ces recherches ont été réalisées avec des publics d'âges et de niveaux scolaires divers (Barré-De Miniac & Guernier, 2009 ; Barré-De Miniac, 2002 ; Lebrun, 2007 ; Gerlaud, 2010). Par la suite, la notion a émigré naturellement vers les études de littéracies universitaires où le rapport à l'écriture en langue étrangère a aussi été exploré (Barré-De Miniac, 2002 ; Bellatreche, 2009 ; Bosredon, 2014 ; Daunay & Reuter, 2002 ; Delcambre & Reuter, 2002a ; Doré & Dezutter, 2006 ; Guillot, 2010). En ce qui concerne l'utilisation de la notion en Amérique latine, malgré la mention fréquente de *relación* et de *vínculo con la escritura*, à notre connaissance seul un projet important entre une université canadienne et quatre universités mexicaines définit la notion en se référant à la source principale (Barré-De Miniac) que nous utilisons ici (Cansigno, Dezutter, Silva, & Bleys, 2010 ; Cansigno, 2010).

---

## SYNTHÈSE

---

Dans ce troisième chapitre de la première partie, nous avons présenté des notions clés pour la réalisation de notre travail. L'écriture académique, les représentations sociales et le rapport à l'écriture sont des notions-concepts présentes dans les études actuelles de littéracie. Cette sélection, qui ne s'est pas configurée a priori, mais au rythme des lectures cherchées pour « interroger » les données, convoque au moins trois disciplines différentes. D'abord, le concept d'écriture académique, objet de recherches en littéracies universitaires a été scruté pour qu'il puisse aussi devenir un outil pour les analyses et les propositions de travail postérieures. En effet, s'engager dans la voie de la didactique de l'écriture exige des fondements fiables en ce qui concerne les sens communément admis des objets d'enseignement-apprentissage. L'écriture académique est le terme le plus utilisé pour faire référence aux écrits universitaires dans la littérature en anglais et dans le contexte en étude. La revue effectuée nous éclaire sur les définitions théoriques du concept. Ces définitions qui apparaissent comme incomplètes, car aucune ne réunit tous les traits que l'on retrouve dans l'ensemble. Elles sont aussi contradictoires sur certains aspects. Cette revue a également soulevé une série de questions que nous avons laissées en suspens pour l'instant.

Ensuite, nous avons emprunté les représentations sociales venant de la psychologie sociale. Cette notion fréquemment utilisée en études de littéracie est prise ici en tant que stratégie méthodologique. Elle se retrouve dans d'autres systèmes conçus pour la compréhension des manifestations mentales des individus et elle permet d'identifier par référence à un phénomène, un objet ou une manifestation, ce qui est partagé par un groupe social. En tant qu'instrument, les représentations nous permettront d'approcher la pensée des participants sur les différentes facettes de l'activité scripturale que nous voulons explorer. Nous en tiendrons aussi compte lors de l'analyse de données recueillies par observation directe des pratiques, ce qui nous permettra, dans une certaine mesure, d'atténuer la critique récurrente aux études sur les représentations qui ne travaillent que sur des données provoquées.

La dernière partie du chapitre est consacrée au rapport à l'écriture. Cette notion née au sein de la didactique de la langue maternelle s'étend aux littéracies au sens large, car elle permet d'approcher les pratiques scripturales du point de vue de l'individu, en tenant compte des facteurs psychoaffectifs, cognitifs et sociocognitifs, et du point de vue de la société, en considérant des facteurs sociaux et culturels comme les représentations sociales, la culture écrite et la culture scolaire. D'après ce que propose Barré-De Miniac, nous essayerons « Une démarche de recherche didactique qui intègre [un] processus d'allers et retours entre les apports de différentes sciences sociales et l'expérimentation didactique sur le terrain » (Barré-De Miniac, 2015). Lors de nos analyses, dans la troisième partie, nous nous servons de la notion d'écriture académique et des composantes du rapport à l'écriture à plusieurs reprises. Nous utiliserons ces éléments d'abord, en tant qu'outils conceptuels nous permettant l'analyse et l'interprétation de nos données de terrain qui comprennent des discours sollicités et des observations de cours. Ensuite, en tant que composantes pertinentes pour une proposition d'approche didactique située pour l'enseignement apprentissage de l'écriture universitaire. Avant de passer aux analyses, nous abordons la deuxième partie de ce travail pour présenter en détail la méthodologie et le terrain de la recherche.

## PARTIE II : UN TERRAIN ET DEUX DÉMARCHES EN COMPLÉMENTARITÉ

---

La deuxième partie de la thèse est consacrée au parcours d'élaboration du travail et au contexte de la recherche. Cette recherche concerne des études sur la didactique de l'écriture dans un cursus de formation d'enseignants de langues. Il s'agit donc de présenter le choix des approches, des outils et des procédés méthodologiques et de justifier leur pertinence et leur usage en fonction des objectifs et du terrain de l'étude.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons adopté une méthodologie agencée en deux temps : d'une part, une démarche ethnographique à travers les discours et les pratiques des participants afin de mieux comprendre les relations qu'ils construisent entre eux, les actions didactiques et les compétences qu'ils entendent développer. D'autre part, nous avons considéré aussi une visée praxéologique. En effet, la description détaillée de l'état de l'enseignement de l'écriture universitaire nous amène à une proposition de recherche-action afin de susciter l'intérêt des acteurs impliqués et de les engager à participer activement dans la transformation de la didactique de l'écriture universitaire au profit du développement et de l'appropriation des littéracies universitaires comme un fil transversal de la formation des enseignants de langues.

Trois chapitres composent cette deuxième partie. Le chapitre quatre présente le cadre conceptuel de l'éthographie éducative, le positionnement du chercheur ainsi que la démarche de construction des instruments de collecte et d'analyse des données. Le chapitre cinq définit la recherche-action et permettra de mettre en lumière la valeur et les caractéristiques associées à cette méthodologie dans notre contexte ainsi que de présenter les étapes que nous avons accomplies dans cette démarche. Le chapitre six présente le contexte général de la formation des enseignants de langues en Colombie et le contexte plus particulier de la licence en langues étrangères qui est le terrain concret de l'étude.



## CHAPITRE 4 : LA DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE

---

Nous dédions ce chapitre en premier lieu, à la définition d'ethnographie, à la modalité choisie ainsi qu'aux raisons de ce choix. En deuxième lieu, nous expliciterons notre positionnement en tant que chercheur, réflexion incontournable en concordance avec notre choix méthodologique et notre relation d'appartenance au terrain de l'étude. En troisième lieu, nous décrirons notre dispositif de recueil de données et la nature de notre corpus qui est multiple. Nous tiendrons compte, à chaque fois, de la conceptualisation, de la construction des outils et du déroulement de la constitution des données. Pour terminer, nous présenterons une description du traitement du corpus et des procédures utilisées pour l'analyser.

---

### DE L'ETHNOGRAPHIE À L'ETHNOGRAPHIE ÉDUCATIVE

---

L'ethnographie est une option méthodologique très utilisée dans de nombreuses orientations disciplinaires, parmi lesquelles on peut dénombrer l'anthropologie culturelle, l'interactionnisme symbolique, l'ethnométhodologie, la sociologie de l'éducation et divers courants des sciences du langage qui s'intéressent aux événements communicatifs quotidiens dans des contextes particuliers (ethnographie de la communication, anthropologie linguistique, analyse conversationnelle). Cette forme de connaissance, considérée empirique, naturaliste, phénoménologique et non aprioriste (Cambrá, 2003), permet de parvenir à des descriptions en profondeur des communautés, qui se définissent en tant que telles par le fait de partager une culture.

La notion de culture constitue la caractéristique la plus importante de l'ethnographie (LeCompte & Schensul, 1999). En suivant ces auteurs, ethnographie est

L'écriture sur la culture des groupes de personnes [...]. La culture comprend les croyances, les comportements, les normes, les attitudes, les conventions sociales et les formes d'expression qui conforment des traits identifiables dans la vie des membres d'une communauté ou d'une institution (p.21).

L'ethnographie permet la découverte des manières particulières (émiques) que les gens se donnent pour construire et catégoriser leurs interprétations à l'intérieur de leur contexte culturel. Ces auteurs mettent l'accent sur l'application de la recherche ethnographique afin de chercher des solutions à des problèmes humains. L'ethnographie s'occupe de comprendre des problèmes socioculturels et d'utiliser cette compréhension pour produire des changements positifs à l'intérieur des communautés, des institutions ou des groupes. Par ethnographie on désigne autant le processus de découverte que le résultat. Comme produit du processus ethnographique, l'on obtient un modèle théorique complexe de la culture qui comprend la description et l'interprétation des significations des actions et du langage d'un groupe social dans un temps et un espace défini (Cambrá, 2003; Creswell, 1998; LeCompte & Schensul, 1999).

L'unité sociale ou le groupe humain objet de l'ethnographie peut être délimité à différentes échelles et selon différents contours. Ainsi, il existe des ethnographies d'ensembles d'institutions, d'institutions prises de manière individuelle ou d'unités plus restreintes comme un cursus ou une classe. On trouve aussi d'autres découpages (par stratification sociale, identité ethnique, genre, âge, etc.) de groupes de personnes à l'intérieur d'un groupe social majeur. Si nous tenons compte de la notion de culture, les entourages éducatifs peuvent facilement être adoptés comme des terrains pour l'ethnographie : les éléments de l'interaction quotidienne comme les pratiques, les productions, les attitudes, les conventions, ainsi que d'autres aspects moins perceptibles, comme les croyances, les représentations, les savoirs et les objectifs partagés par le groupe, sont des éléments que nous retrouvons dans les institutions éducatives, là où il y a des étudiants et des professeurs.

Les pratiques éducatives des sociétés traditionnelles, objet de nombreuses monographies en anthropologie culturelle, sont considérées par Goetz et LeCompte (1988) comme les premières manifestations de l'ethnographie en éducation. L'évolution de l'ethnographie éducative a été marquée par l'interdisciplinarité avec les apports de la psychologie, la sociologie et l'évaluation éducative. Le but de l'ethnographie en éducation c'est d'apporter des données descriptives des lieux, des activités et des croyances des participants dans des contextes éducatifs et dans des conditions naturelles. Ces études sont

variables par leur approche, leurs limites et leurs méthodes de réalisation. En ethnographie éducative, comme proposée par Cambrá (2003), l'institution éducative, les programmes d'étude et les salles de classe sont considérés comme des cultures. Cambrá focalise l'ethnographie éducative sur la classe en tant que groupe social et communauté culturelle dans le but « de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir des données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs » (Cambrá, 2003, p. 18). Cette focalisation n'isole pas le groupe-classe de son entourage, tout au contraire, elle tient compte des perceptions, des représentations et de la culture partagée par les participants dans des cercles sociaux plus larges, enchâssés les uns dans les autres.

Dans ce travail, qui cherche dans un premier moment à décrire la didactique de l'écriture universitaire (pour ensuite intervenir) dans un programme de formation professionnelle, nous délimitons l'unité sociale comme la Licence en langues étrangères (anglais-français) de l'Université du Valle. Les sujets participants sont les étudiants et les professeurs de ce programme d'études. Parmi les multiples usages possibles de l'ethnographie, nous choisissons celui permettant une meilleure compréhension d'une situation, car nous entendons cette démarche comme non interventionniste, donc, peu apte à introduire des changements dans les pratiques des participants. Nous cherchons à construire une explication du fonctionnement des représentations et des pratiques des participants autour du concept *écriture académique universitaire* dans un temps défini de deux ans, pendant lesquels l'information a été collectée. Nous entendons que la réalité est une construction sociale et, en tant que telle, elle n'est pas immuable : ce sont l'interaction et le partage d'activités qui la construisent et la font évoluer vers de nouvelles constructions, de nouveaux points de vue et de nouvelles formes d'agir. Nous nous plaçons de ce fait dans un paradigme interprétatif, phénoménologique ou constructiviste.

Nous avons postulé dès le début de la recherche que la connaissance du contexte et la compréhension en profondeur des situations étaient des conditions préalables et indispensables à la construction et à la mise en fonctionnement de propositions didactiques réellement adaptées à des situations concrètes. En explorant la recherche ethnographique, nous trouvons qu'elle s'avère appropriée pour obtenir la description en

profondeur de faits éducatifs en contexte. Nous comptons utiliser cette description pour entreprendre une démarche de recherche-action visant à intervenir de manière directe sur la didactique de l'écriture.

Après avoir défini ce que nous entendons par démarche ethnographique et expliqué la portée de notre proposition, nous présenterons notre posture en tant que chercheur appartenant au terrain en étude et expliquerons certains enjeux de cette appartenance.

---

## POSITIONNEMENT DU CHERCHEUR

---

Plus qu'un choix méthodologique cette option représente pour moi une posture de praticienne-chercheuse qui veut comprendre et qui cherche à se former pour dépasser les limitations identifiées dans ses propres pratiques et celles de ses étudiants. J'appartiens en tant que professeur au programme de licence qui est le terrain de mon étude. Ma formation a été en sciences du langage et je prends appui sur des travaux de différentes orientations disciplinaires telles que la didactique des langues, la formation d'enseignants et les littéracies universitaires pour interroger la didactique des écrits dans la formation des enseignants des langues. Le sujet et les options méthodologiques choisies font partie des savoirs et des savoir-faire enseignés dans la formation de licence. Mon sujet d'étude se configure dans mes interactions pédagogiques et mes besoins professionnels. Vis-à-vis des participants, j'assume un rôle de chercheuse qui vient se juxtaposer aux rôles qui me sont propres dans cette communauté : professeur, collègue, copine, amie. Ainsi, même si je dois porter sur le terrain un regard d'intruse, ce terrain ne m'est pas complètement inconnu, je ne suis pas une étrangère pour les participants et cela n'est pas sans conséquence.

Contrairement à l'image que l'on a de l'anthropologue qui étudie des groupes humains qui lui sont étrangers, en ethnographie éducative le chercheur porte son regard sur des terrains qui lui sont familiers. Cette condition présente des avantages et des inconvénients. D'une part, le fait d'appartenir au terrain en étude assure un accès facile qui va jusqu'à effacer la possibilité d'établir un moment précis d'entrée et de sortie du terrain.

D'une certaine manière, on était déjà sur le terrain avant d'adopter un regard de chercheuse et on évolue vers ce rôle guidée par la réflexion sur le terrain ; les pratiques, les conventions, les règles de la culture sont aussi les nôtres, on fait partie du paysage ; on n'est pas un étranger qui vient se faire une place, ou qui peut être perçu comme un élément perturbateur. D'autre part, l'appartenance au terrain impose des obstacles à la prise de distance nécessaire pour ne pas participer, ni juger, ni intervenir, pour garder sa posture d'observateur distancié, pour limiter ses préjugés et pour reconnaître l'importance de ce qui lui est si connu et familier qu'il peut passer inaperçu. Le rapport avec les participants peut aussi être perturbé si, dans le rôle de chercheur, le collègue est perçu comme quelqu'un qui pose des questions et qui observe pour porter un jugement. Du choix des instruments de collecte des données à la perspective de l'analyse, en passant par le rapport avec les participants, tout peut représenter une position théorique et culturelle particulière qu'il est important d'identifier.

Nous nous reconnaissons comme faisant partie du terrain en étude et, même s'il nous est impossible de nous en détacher complètement, nous avons au moins le devoir d'être en permanence attentive aux dangers liés à notre condition. En essayant de construire des connaissances à partir des déclarations et des pratiques des participants, en faisant reposer nos interprétations uniquement sur les données récoltées et non sur nos propres préconcepts et positions, nous avons tenu dans la mesure du possible à éviter les déviations. Quelques exemples peuvent illustrer certains moments où cette prise de conscience est survenue ou bien a été requise :

Déjà tout au début du travail de terrain et toujours de manière amicale, pendant le premier tour d'entretiens, quelques collègues se sont excusés de ne pas être « assez préparés pour l'entretien » ou de ne pas être « l'informant idéal » car, d'après eux, ils n'étaient pas des spécialistes du thème. Il n'y avait pas de refus de participer à ces échanges, mais il y avait quand même un malaise, l'expression d'une certaine anxiété vis-à-vis de ce qu'on pourrait leur demander au sujet de leur savoir professionnel. J'ai compris que j'étais perçue comme une spécialiste du sujet et que cela intimidait et pouvait empêcher les participants de s'exprimer ouvertement. C'était, en tout cas, une représentation incorrecte et peu adéquate que les participants construisaient de la

chercheuse. Pour ne pas causer cette impression, j'ai bien pris garde par la suite de mieux expliquer l'objectif de mon travail, ce que j'attendais des entretiens et surtout de préciser que je ne cherchais pas à évaluer des savoirs, mais à connaître l'expérience personnelle des participants. J'ai bien spécifié que pour ce faire, il ne fallait pas préparer un discours ni être un spécialiste du sujet.

L'appartenance au terrain confronte aussi le chercheur à des questionnements éthiques. Partageant implicitement certaines valeurs et pratiques professionnelles, parfois nous nous retrouvons cependant entre nos propres représentations des collègues et l'image qu'ils livraient d'eux-mêmes à travers leurs discours. Les entretiens sont des occasions privilégiées de contact avec les collègues, car la parole leur est donnée pour qu'ils répondent à nos questions, et les collègues sont conscients de la valeur de leurs discours et de l'importance de ce qui est révélé à travers leurs paroles. Parfois, les déclarations différaient beaucoup de l'image que j'avais de l'interviewé ou du statut de cette personne à l'intérieur de la communauté. La valeur de vérité était mise en doute et c'était à moi de suspendre mes jugements personnels pour recevoir ce que la personne interviewée donnait comme représentation d'elle-même quitte à soumettre l'information postérieurement à triangulation avec d'autres données.

Le fait de partager des implicites culturels configure une autre dimension. Dans les réponses des interviewés, on trouve du lexique spécialisé, des termes et des expressions d'usage fréquent dans la communication professionnelle. On croit que tout le monde est d'accord sur la signification de ces termes même s'ils n'ont pas été objet de discussion. Le chercheur peut être tenté d'inférer des informations à partir de ces significations supposées. Lorsqu'on demande d'explicitier la signification des termes fréquents dans les discours, on découvre des différences importantes dans les représentations et les pratiques didactiques des participants.

---

## DE LA DÉFINITION DES INSTRUMENTS À L'ANALYSE DES DONNÉES

---

Les outils primaires de collecte de données en ethnographie utilisent les yeux et les oreilles du chercheur (LeCompte, Schensul, et Schensul, 1999). Le terrain constitue une mine potentielle d'informations pour les chercheurs qui s'y confrontent, toute situation et tout entourage sont virtuellement porteurs de significations, mais il est impossible au chercheur de tout retenir. Les possibilités débordent en effet la capacité des sens humains, et c'est une des raisons pour laquelle il est indispensable pour le chercheur de mettre en œuvre un dispositif de recueil des informations en vue de constituer des fragments de réalité en suspens sur lesquels il puisse opérer ses analyses. Pour appréhender ces morceaux de réalité dans les conditions naturalistes, avec un minimum d'intrusion et de manipulation, le chercheur dispose de méthodes ouvertes et variées qu'il peut adopter, adapter ou créer de telle sorte qu'elles soient appropriées à ses propos dans un contexte déterminé. Une autre caractéristique importante de l'éthnographie c'est l'utilisation d'une variété d'instruments qui sont utilisés en complémentarité. Nous présenterons, tout d'abord, les instruments et les méthodes qui ont été utilisées pour la collecte des données. Une définition précèdera la description de l'instrument effectivement proposé et le déroulement de la collecte des données. Ensuite, nous décrirons le corpus constitué, le traitement des données et les options méthodologiques pour l'analyse.

---

## ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS

---

Pour caractériser cet instrument et assurer sa pertinence dans notre dispositif de recueil de données, nous faisons appel à Blanchet (Blanchet et Chardenet, 2011) pour qui il y a deux types d'enquêtes : semi-directives et directives. Les deux ont en commun d'être basées sur des questionnaires qui cherchent à interroger des informateurs pour recueillir leurs réponses. La différence réside dans le type de questions : pour les premières, des questions ouvertes permettant des réponses peu contrôlées, et pour les secondes, des questions fermées où les choix de réponse sont limités. L'intérêt de l'enquête directive est

qu'elle permet la collecte de données ciblées dans un cadre préétabli avec un nombre de participants qui peut être important et difficile à atteindre par d'autres moyens. Pour Van de Maren (2003) les questionnaires fermés (à choix multiple, d'échelle) produisent des données provoquées, « ... un type de données peu pertinentes en recherche pédagogique » (p. 140). Cet auteur considère que les questionnaires fermés, basés sur le modèle ou la théorie préalable, qui requièrent un procédé long et l'intrusion sur le terrain, ne sont pas compatibles avec la recherche ethnographique. Néanmoins, il est d'accord avec le fait d'y recourir si on le trouve utile et de se faire aider par des spécialistes de ce type d'instruments. Dans notre cas, nous retournons à Blanchet (Blanchet & Chardenet, 2011) qui considère « des cas de figure intermédiaires » entre questionnaires ouverts et fermés. En effet, nous avons identifié certains traits importants qu'il convenait de cerner pour fixer un point de départ. Nous voulions une description d'ensemble assez représentative du rapport à l'écriture des étudiants de la licence et nous avons décidé d'enquêter auprès d'un échantillon important de la population. En outre, les données démographiques étaient intéressantes pour mieux décrire le public étudiant du programme de licence. Nous avons conçu un questionnaire qui combine les deux types de questions et qui, de ce fait, a requis deux types d'analyse.

### DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE

L'enquête par questionnaire a été réalisée tout au début du travail sur le terrain. Le questionnaire a été utilisé comme un premier outil pour recueillir des informations sur le rapport à l'écriture des étudiants dans les trois langues du programme d'études. Pour la construction du questionnaire, nous avons tenu compte, en premier lieu, des questions et des objectifs proposés dans le projet de thèse ; en deuxième lieu, nous avons tenu compte des travaux préalables consultés. Ces lectures ont permis de dresser d'abord une liste de sujets à aborder qui s'est ensuite divisée en deux groupes et transformée en questions<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Le questionnaire utilisé par Cansigno, Y., Dezutter, O., Silva, H., et Bleys, F. (2010) a été d'une grande aide.



Après l'entête, le questionnaire est suivi d'une courte présentation des objectifs de l'enquête et des données démographiques qui permettent de mieux décrire la population visée. Cette présentation fait aussi un appel à répondre de manière réfléchie et sincère, et remercie les répondants à l'enquête de leur coopération. Le questionnaire peut être consulté dans les annexes (cf. Annexe 1 : Enquête auprès des étudiants). Le premier groupe de questions s'intitule *L'écriture et moi dans différentes langues*. Il explore la relation des individus avec l'écriture dans leur langue maternelle et les deux langues étrangères en apprentissage. Les huit questions de cette partie portent sur la perception de la capacité à écrire et le rapport à l'écriture dans les trois langues, la définition d'écriture, l'utilité de ces langues dans leurs projets personnels et la fréquence des pratiques scripturales. Six questions de ce groupe sont fermées à choix multiple, de gradation ou du type échelle de Likert et deux questions demandent une réponse ouverte. Le second groupe de questions s'appelle *L'écriture académique dans la licence en langues*. Il porte sur l'écriture dans le programme de licence : qu'est-ce que l'écriture académique, les types de textes les plus demandés, les plus pertinents et les plus difficiles, les fonctions de l'écriture et les manières de production des textes à l'intérieur de la licence. Cette partie comporte sept questions dont trois sont de gradation et quatre sont ouvertes.

Une première version du questionnaire a été mise à l'essai avec un échantillon de 11 étudiants de différents niveaux (3 de deuxième année, 3 de troisième année, 2 de quatrième année, 3 de cinquième année). L'essai du questionnaire a conduit à ajouter une question pour les données démographiques ainsi qu'à améliorer les instructions pour quelques-unes des questions.

### DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

Le questionnaire, rédigé en espagnol, a été distribué entre le 25 février et le 27 mars 2013. Sur 452 étudiants inscrits et actifs pendant le premier semestre de cette année, nous avons décidé d'enquêter le plus grand nombre possible d'individus ayant fait au moins une année d'études et se trouvant minimum en troisième semestre d'une des deux langues étrangères du programme : anglais ou français. La population cible totale était ainsi de 323 étudiants. La responsable du projet, étant professeure dans la licence et connaissant un

bon nombre d'étudiants, a demandé aux collègues de lui permettre de passer dans leurs classes de langues pour solliciter la collaboration des groupes. Dans quelques cours, les professeurs ont donné le temps d'une heure pour répondre *in situ* à l'enquête ; dans d'autres, on a distribué les questionnaires et on a fait des visites successives dans la même semaine pour collecter les réponses. D'autres étudiants ont été abordés dans les couloirs universitaires ou contactés par courriel, particulièrement ceux qui avaient fini les niveaux des langues et qui, de ce fait, ne pouvaient pas être rencontrés dans les cours visités. Tous les étudiants ont été informés du cadre dans lequel se proposait le questionnaire, de l'implication en tant que répondants et de l'intérêt des réponses pour identifier les besoins en écriture et pouvoir ainsi fournir, dans le futur, des propositions pédagogiques adaptées.

Le taux de réponse effective a beaucoup dépendu de la façon dont les étudiants ont été contactés. Même s'ils voulaient participer et s'ils ont fait preuve de bonne volonté, quand le remplissage ne se faisait pas en tête à tête, le taux de retour des questionnaires était faible. Au bout de six semaines (le 5 avril), 221 questionnaires ont été retournés remplis des 317 qui avaient été distribués, ce qui correspond à 68,4 %, un taux de réponse assez représentatif de la population visée.

### DESCRIPTION DE LA POPULATION ENQUÊTÉE

Parmi les étudiants ayant rempli les questionnaires de l'enquête, nous dénombrons 133 femmes et 88 hommes. Les femmes représentent un pourcentage de 60,2 % de l'échantillon et seulement une étudiante n'est pas originaire de la Colombie et parle une langue maternelle différente de l'espagnol. 57,9 % des répondants ont entre 17 et 23 ans ; 29,4 % ont entre 24 et 29 ans ; 5,9 % ont entre 30 et 35 ans et un autre 5,9 % a plus de 30 ans.

En relation avec le temps consacré aux études, 132 étudiants (soit 59,7 % de l'échantillon) ont dit ne pas avoir d'activité salariée ou d'autre activité importante à part les études. 76 étudiants (soit 34,4 % de l'échantillon) exerçaient un travail à temps partiel et 12 étudiants (soit 5,4 % de l'échantillon) exerçaient un travail à temps complet en même

temps qu'ils poursuivaient leurs études, ce qui indique que 88 étudiants (soit près de 40 % de l'échantillon) ont d'autres responsabilités importantes en dehors des études.

Au moment de répondre à l'enquête, 59,3 % des étudiants prenaient les cours le matin et 40,7 % suivaient leurs études dans les cours offerts l'après-midi et le soir ; 65 étudiants se trouvaient au début de leur deuxième année (soit 29,4 % de l'échantillon) ; 62 étudiants se trouvaient en troisième année (soit 29 % de l'échantillon) ; 57 étudiants en quatrième année (soit 26 % de l'échantillon) et 37 répondants avaient déjà fini les niveaux de langues (soit 17 % de l'échantillon).

### ENTRETIENS AVEC LES PROFESSEURS

---

Selon Patton (1980 dans Deslauriers, 1991), le principe fondamental de l'entretien est de fournir un cadre à l'intérieur duquel les interviewés peuvent exprimer ce qu'ils comprennent à leur façon. Comme l'explique Deslauriers (1991, p. 34), ce principe permet que le chercheur accepte sans condition ce que dit l'interviewé et l'encourage à parler davantage pour « saisir la façon dont la personne définit la réalité et les liens qu'elle établit entre les événements ».

Dans la littérature, on trouve une variété de classifications des entretiens selon que l'on considère l'objectif, le format, le type et l'ordre des questions, la façon de poser les questions et d'enregistrer les réponses. L'une des classifications les plus fréquentes renvoie au type de questionnaire. Pour Blanchet et Chardenet (2011), l'entretien s'apparente à l'enquête par questionnaire, celui-ci et la façon de diriger la rencontre permettraient de classer l'entretien comme directif, semi-directif ou non directif. La classification proposée par Van der Maren (2003) repose aussi sur le type et l'utilisation des questions : « le style de l'entrevue devra se situer entre deux extrêmes : quelque part entre la conversation et le questionnaire » (p. 155). Lorsque l'entretien est proche d'une conversation, elle est appelée libre, non directive ou informelle. Ce type d'entretien donne plus de liberté à l'interviewé pour construire son discours et introduire des thèmes non prévus ; la rencontre peut se dérouler à partir d'un thème sans questions préétablies. À l'opposé, l'entretien directif ou structuré se rapproche plus de l'enquête par questionnaire, dans

celui-ci les questions sont préétablies et gardent un ordre fixe. Dans l'entretien semi-structuré ou semi-directif, le chercheur formule les questions ou propose les sujets à partir d'un guide de thèmes qui doivent être abordés avec tous les interviewés. Même si les thèmes doivent être respectés, le déroulement de la rencontre détermine l'ordre des questions, l'apparition des nouvelles questions et des précisions qui font que chaque entretien est différent de l'autre. L'entretien permet d'approcher les perceptions que les sujets construisent des objets et des processus, car elle met en relation intersubjective le chercheur et le participant : « Il entend favoriser l'émergence d'interactions, qui permettent au sujet de mettre en scène des dialogues multiples et des discours sociaux auxquels il participe en tant qu'interlocuteur » (p. 77). Pour explorer les représentations et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture avec les professeurs, nous avons décidé de leur demander des entretiens. L'entretien semi-directif nous a semblé le plus adapté aux objectifs poursuivis et à notre positionnement.

#### DESCRIPTION DES GUIDES D'ENTRETIEN

Les entretiens ont été conduits en deux tours. Pendant le premier tour, les entretiens ont été guidés par un questionnaire semi-structuré de 21 questions autour de deux thèmes : *le rapport des professeurs à l'écriture et les perceptions des pratiques d'écriture dans le programme* (cf. Annexe 2 : guides d'entretien). Pour la construction du guide, on a tenu compte du questionnaire pour l'enquête auprès des étudiants, les deux instruments ont été construits en parallèle pour quelques aspects, de manière à permettre une triangulation dans la phase d'analyse<sup>47</sup>. Le guide a été mis à l'essai avec une collègue-amie avec qui on avait déjà travaillé avec des entretiens pour d'autres projets. Quelques remarques ont suggéré de réduire le nombre des questions en fusionnant quelques-unes dans d'autres de portée plus générale. Néanmoins, une fois entreprise l'analyse des données, nous nous sommes rendu compte qu'il manquait des informations pour mieux décrire les pratiques de classe. Nous avons donc décidé de contacter de nouveau les

---

<sup>47</sup> Le guide d'entretien utilisé par Delcambre & Reuter (2002) a été particulièrement utile.

professeurs pour leur proposer deux nouvelles questions et nous appelons cette étape le second tour des entretiens. Nous avons intégré aux données obtenues lors des entretiens, les commentaires des collègues dont nous avons eu le réflexe de faire un registre écrit après certaines conversations riches et pertinentes qui se sont produites spontanément.

### DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

Les entretiens ont commencé en mars 2013, en parallèle avec l'enquête aux étudiants, et ils ont terminé en octobre 2014. Tous les entretiens se sont déroulés individuellement à un moment accordé lors des contacts initiaux où nous avons expliqué leur finalité dans le cadre de cette recherche. La plupart des entretiens se sont déroulés dans les bureaux des professeurs, pendant la journée de travail. Tenant compte des caractéristiques de notre public, nous n'avons pas proposé de signer un consentement informé, car les professeurs sont familiarisés avec cette méthode de recherche et connaissent ses implications. Nous avons quand même tenu à les rassurer en nous engageant à utiliser leurs témoignages tout en respectant leur anonymat.

Pendant le premier tour d'entretiens, nous avons interviewé 28 professeurs, la durée moyenne des rendez-vous a été de 50 minutes. Pendant le deuxième tour, 26 professeurs avec des entretiens de 25 minutes en moyenne et deux questions principales (cf. Annexe 2 : guides d'entretien). 17 professeurs du deuxième tour avaient déjà été interviewés lors du premier tour, cette nouvelle rencontre était avec eux une continuation de l'entretien. Pour 13 professeurs c'était une première entrevue, l'occasion pour nous de les rencontrer, d'intégrer leurs discours aussi et de partager les intérêts de la recherche, étant donné les objectifs prévus pour la deuxième partie de celle-ci.

Nous avons utilisé un enregistreur vocal numérique très léger ou l'enregistreur d'un téléphone portable pour l'enregistrement des entretiens, toujours avec l'accord des interviewés. Lors de l'entretien, nous avons une copie du guide, mais nous n'avons pas suivi strictement l'ordre des questions. Parfois, en laissant parler les professeurs, les réponses venaient avant que les questions n'aient été posées. L'écoute attentive et active a permis d'avancer et de poser d'autres questions qui étaient appropriées et avaient un rapport avec les réponses. Lorsqu'on facilite l'enchaînement de la discussion, les informations surgissent d'une manière naturelle et sont certainement plus complètes.

## DESCRIPTION DU GROUPE DES PROFESSEURS INTERVIEWÉS

Les professeurs appartiennent aux départements de l'École de sciences du langage qui servent le programme de licence : département de linguistique et langue maternelle et département de langues étrangères ; trois professeurs étaient proches de la retraite au moment des entretiens, on a voulu les interviewer, car l'influence de leurs opinions avait certainement marqué le curriculum et les pratiques de groupe autour de l'écrit. Le groupe complet de professeurs qui ont été interviewés formellement parce ce qu'on leur avait demandé ou parce qu'on a tenu registre de leurs propos lors des conversations spontanées est de 41 personnes. Le tableau suivant dresse un profil général du groupe de professeurs participants.

**Tableau 1** : Professeurs de la licence et professeurs interviewés

Période 2013-2014	Effectifs	Interviewés
Nombre total de professeurs	45	41
Département de linguistique, philologie et espagnol	13	13
Département de langues et cultures étrangères	32	28
Femmes	26	23
Hommes	19	18

## OBSERVATIONS

---

Nous avons été avertis des bontés et des limitations des données recueillies par enquêtes et par entretiens. Ce genre d'outils s'appuie sur des discours sollicités et des pratiques déclarées, et l'on connaît les limites de la méthode. Ainsi, avons-nous cherché à constituer d'autres données qui permettraient, par des processus de triangulation, de faire des constatations ou d'approcher autrement les aspects sous analyse. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'observation.

L'observation en ethnographie est appelée participante. Selon Deslauriers « l'observation participante est une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie

*quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier* »<sup>48</sup> (1991, p. 46). Il est admis, par plusieurs auteurs, parmi lesquels Blanchet et Chardenet (2011), LeCompte et coll. (1999), que l'observation est la méthode ethnographique par excellence. Deslauriers signale, en citant Fortin (1982) que l'observation participante peut être considérée plus une approche qu'une méthode, car de par sa présence sur le terrain, le chercheur serait en attitude d'observateur, mais que cette observation peut se traduire en utilisant des méthodes ou des techniques comme l'entretien, l'assistance à des réunions, la consultation des documents, etc. Les auteurs s'accordent sur l'importance de la présence et de la participation de l'observateur dans des situations naturelles dont il doit produire un registre en limitant au maximum son intrusion. L'observation participante peut avoir différents niveaux d'implication, produire différents types de registres et servir également des propos variés dans la recherche. Suivant la relation d'appartenance et la connaissance que l'observateur a du terrain, Blanchet (2011) et Van de Maren (2003) distinguent entre *observation participante* et *participation observante*, allant d'une implication participative faible où l'observateur est présent parce qu'il est venu observer, jusqu'à une implication participative forte, où l'observateur appartient naturellement au groupe et aux activités en observation. Le type de registre ou trace de l'observation est défini en fonction des conditions du terrain, de la relation de l'observateur avec celui-ci, de l'objet et des objectifs de la recherche. Cela peut se présenter aussi bien comme des notes à la volée que comme de longues descriptions détaillées, des comptes-rendus de réunions, des grilles structurées ou des journaux de bord. L'observation et les données qu'elle permet de recueillir sont utiles pour différents propos dans le processus de recherche à des moments différents de ce dernier. En plus de constituer des données objet d'analyse, les annotations peuvent servir entre autres pour documenter l'entrée dans le terrain, définir l'objet de recherche, fournir une information descriptive pour compléter ou trianguler d'autres sources. Dans notre dispositif de recueil de données, nous avons inclus un journal de bord et des observations de cours.

---

<sup>48</sup> En italiques dans l'original.

## JOURNAL DE BORD

Le journal de bord, au départ un grand cahier fourretout, est devenu au fil des mois un registre partagé entre le cahier et un logiciel qui permet de tenir un registre en ligne et d'y accéder depuis n'importe quel point raccordé au réseau internet. La relecture fréquente a permis de classer avec un code de couleurs les différents types de notes : nous avons une étiquette bleue pour les notes qui correspondaient à des *données*. Après relecture, nous avons opéré une sélection des notes les plus pertinentes et nous les avons intégrées en tant que données pour l'analyse avec trois comptes rendus de réunions de professeurs de langues et trois notes de conversations avec des étudiants

## OBSERVATIONS DE COURS

Nous avons tenu à faire des observations dans des cours pour identifier et caractériser les pratiques d'écriture. L'objectif était, en termes de Van Der Maren (2003), de compléter et de trianguler avec des « données invoquées » les représentations et les pratiques déclarées des étudiants et des professeurs obtenues avec des « données provoquées » par enquête et des « données suscitées » par entretiens.

Compte tenu du contexte, il ne nous était pas facile de faire un nombre suffisant d'observations directes pour conformer un corpus représentatif des activités d'écriture dans les classes. Nous ne pouvions pas assister à plus d'un cours en même temps et il fallait suivre chaque cours pendant un certain nombre de sessions. Les activités d'écriture pouvant survenir à n'importe quel moment d'une séance, être absentes ou proposées comme travail en dehors de la salle de classe, on risquait de faire des observations qui n'offriraient pas de données pertinentes. En outre, lors des trois premières observations, nous n'avons pas réussi à avoir une présence assez discrète pour ne pas devenir intrusive : les professeurs-collègues me considérant comme leur interlocutrice et les étudiants éprouvant la présence de deux professeurs dans la salle de classe, dont l'une jouait le rôle d'espionne. C'est avec la participation d'étudiants que les inconvénients de l'observation se sont résolus. Nous avons contacté des étudiants qui avaient déjà été familiarisés avec les techniques d'observation dans leurs cours de formation à la recherche,



neuf étudiants ont accepté<sup>49</sup>. On a demandé aux étudiants-observateurs de dresser des rapports d'observation narratifs de certains cours où ils étaient inscrits et de commenter ces registres postérieurement. Une rencontre préalable avec chaque étudiant a assuré que tous les observateurs avaient la même information : le cadre de la recherche, ses objectifs et les objectifs de l'observation. Un guide d'observation a été rédigé à leur intention. Ce guide donnait des orientations pour focaliser l'observation, plutôt sous forme de questions qui n'étaient pas à répondre en tant que questionnaire, mais à considérer (cf. Annexe 3 : Guide pour l'observation de pratiques). Les étudiants racontaient dans leurs registres le déroulement des sessions de cours, de façon plus ou moins détaillée, et les disposaient dans des documents partagés en ligne avec la responsable du projet. Ils recevaient des demandes de précisions pour certains aspects et d'autres questions auxquelles ils répondaient dans le même registre (cf. Annexe 4 : Échantillon registres d'observation de pratiques).

Cette stratégie a permis de faire des observations naturelles, non intrusives et d'intégrer le point de vue des étudiants en tant que participants de l'interaction didactique. Cambrá (2003) préconise une « immersion prolongée du chercheur dans le contexte objet d'étude », car « d'une part, il faut pouvoir se placer dans la perspective des participants afin de comprendre ce qui se passe à partir de leur point de vue (...) d'autre part, il est nécessaire de respecter la culture du groupe en gardant un certain recul » (p. 98). En effet, cette stratégie nous a permis d'être présente sur les lieux de l'observation, qui nous étaient déjà familiers en tant que professeur, et d'introduire le point de vue des acteurs, observateurs participants, avec un certain recul rendu possible par le dialogue postérieur avec la chercheuse.

---

### DESCRIPTION ET TRAITEMENT DU CORPUS

---

Comme nous venons de le voir, nous avons dû recourir à des instruments variés pour la constitution du corpus afin d'identifier et de décrire les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture académique universitaire et de ses

---

<sup>49</sup> Une rémunération économique par heure a été accordée.

pratiques. Trois instruments de collecte de données ont été utilisés : enquête, entretiens semi-directifs et non directifs, observation participante. En suivant la classification des données proposée par Van Der Maren (2003), nous constatons que notre recherche fait appel aux trois types définis par cet auteur : les données invoquées (traces des activités qui se déroulent naturellement sans être produites à des fins de la recherche), les données suscitées (construites pour la recherche dans des situations naturelles comme la conversation) et les données provoquées (produites pour la recherche grâce à une instrumentation qui n'est pas naturelle au contexte). Nous précisons que toutes nos approches pour le traitement des données ont été de type qualitatif même si nous avons réalisé des statistiques descriptives et des comptages quantitatifs afin de mieux classer le contenu de notre corpus. Le tableau 2 permet un aperçu de l'ensemble du corpus avec les instruments utilisés, les sujets et les activités visées, la nature et le type de données retenues et le type d'analyse opéré.

**Tableau 2** : Corpus de la démarche ethnographique

Instrument	Source	Nature des données	Type de données	Type d'analyse
Enquête par questionnaire (questions fermées et ouvertes)	220 étudiants	Questionnaires sur papier	provoquées	Statistique et analyse de contenu
Entretiens semi-directifs et non directifs	41 professeurs	Enregistrements audios	suscitées	Analyse de contenu
Notes de terrain	Étudiants et professeurs	Registres écrits	invoqués	Analyse de contenu
Observations	8 cours (120 séances)	Registres narratifs écrits	invoquées	Analyse de contenu Analyse thématique

En suivant Van der Maren (2003), nous proposons de faire l'analyse de contenu en adoptant la démarche d'analyse systématique de l'information (p. 164). L'auteur prévient qu'il s'agit d'une démarche idéale susceptible d'être modifiée pour s'adapter aux circonstances et qui comporte cinq phases.

Nous avons d'abord traité les données par groupes selon l'instrument utilisé pour les collecter et ensuite, selon les outils d'analyse choisis. Pour les données obtenues par enquête nous avons opéré deux types de traitement. Une fois décidée une date limite pour le retour des questionnaires, nous avons procédé à vérifier la présence des réponses sur

les questionnaires et à effectuer le comptage par sous-groupes de participants du nombre de réponses validées. Les questionnaires illisibles ou avec plusieurs réponses manquantes ont été éliminés (3 questionnaires). Ensuite, pour les questions fermées nous avons utilisé le logiciel d'analyse SPSS (version 18.0) qui a permis de créer des tables de fréquence et des graphiques. Nous avons élaboré une narration descriptive pour chaque table obtenue (réponse à une question) en y ajoutant des graphiques. Pour les réponses aux questions ouvertes, nous avons utilisé le logiciel ATLAS.ti (version 7.0) destiné au traitement des données qualitatives. Pour les données suscitées par entretiens nous avons procédé à coder les enregistrements audios et à les logger dans ATLAS.ti. Cette opération s'est faite au fur et à mesure qu'on obtenait les entretiens. Nous avons aussi construit des grilles d'analyse après plusieurs écoutes et lectures des premières données collectées, pendant lesquelles nous avons établi des codes.

Les entretiens se sont réalisés en espagnol qui est donc la langue du corpus. Étant donné le volume des données, nous avons décidé de ne pas transcrire en entier les entretiens et les observations. Nous avons seulement traduit le plus fidèlement possible les fragments de discours nécessaires pour illustrer nos synthèses.

### **ANALYSE DE CONTENU**

Pour la plupart des données qualitatives, nous avons utilisé l'analyse de contenu. Les questions ont été initialement utilisées en tant que catégories ou thèmes. Par la suite, quelques-unes de ces catégories ont donné lieu à d'autres niveaux de catégorisation ou à la mise en place de relations avec d'autres catégories, notamment en rapport avec les notions clés que nous avons présentées dans la première partie. Pour les analyses des entretiens nous avons conformé trois groupes selon la langue de travail des professeurs, ce qui a permis d'établir des comparaisons pour certains aspects.

L'analyse de contenu (désormais AC) consiste à lire tout le corpus pour repérer ce qui a été dit, le noter et repérer les idées clés ou les thèmes développés dans le texte. Pour réussir cette réorganisation, il est nécessaire d'adopter une démarche organisée en plusieurs étapes : tout d'abord la définition d'une unité, ensuite l'établissement des catégories, après la comparaison et l'interprétation et enfin la validation. Les notions clés que nous avons choisies ont guidé la définition d'une partie des catégories, notamment les

dimensions du rapport à l'écriture. Nous avons repris nos grilles pour l'analyse des synthèses réflexives ainsi que pour celle de nos notes d'observation de terrain. Afin de concilier nos différentes données, nous avons fait appel à la triangulation.

### TRIANGULATION DES DONNÉES

Van Der Maren (2003) considère que tous les instruments de collecte de données ont leurs faiblesses et que par conséquent « aucune collecte de données n'est parfaite » (p. 143). Pour atténuer cette situation, tout comme d'autres auteurs, il propose la triangulation. Cette technique fait appel à la variété pour compenser par différents procédés les défauts d'un ensemble de données par les qualités des autres. On appelle triangulation les procédés de croisement et de comparaison de techniques, d'instruments, d'informateurs, etc. afin de renforcer l'interprétation et de réduire les biais dans les opérations d'analyse et de synthèse des données.

Allwright et Baily (1991, p.73) proposent de distinguer entre différents types de triangulation tout en précisant que chaque recherche peut en adopter plusieurs : la triangulation des observateurs, la triangulation des données et la triangulation méthodologique qui consiste à faire appel à différentes méthodes d'investigation pour recueillir les données. Dans notre cas nous considérons avoir employé ces trois procédés, car nous avons eu recours à des données invoquées, provoquées et suscitées provenant des documents, des professeurs et des étudiants, des discours et des pratiques. Nous avons aussi utilisé des méthodes variées et confrontées des analyses des différentes sources pour éclairer un même aspect. En outre, les observations de cours faites et enregistrées par des étudiants ont permis d'introduire le regard d'autres observateurs.

---

### SYNTHÈSE

---

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'approche méthodologique choisie pour construire une compréhension de l'état de l'enseignement de l'écriture dans une licence en langues. Nous avons proposé les principes de l'ethnographie dans des contextes éducatifs comme fondement pour construire un dispositif de recueil de données

pertinentes pour nos objectifs. Nous avons pris soin de bien expliciter notre relation avec le programme en étude afin de signaler que même si notre subjectivité ne peut pas être exclue, nous sommes consciente du besoin d'établir la distance que la recherche demande.

Parmi les différentes méthodes communément acceptées en ethnographie, nous en avons choisi trois pour assurer la présence des voix des différents acteurs sur le terrain de la recherche. Articuler un dispositif avec des observations, des entretiens et une enquête a permis de conformer un corpus multiple de données invoquées, suscitées et provoquées. Nous avons décrit les instruments, raconté le déroulement de la démarche sur le terrain et les procédés d'analyse effectués.

Au point où nous en sommes, nous estimons que l'approche ethnographique nous a permis de récolter des données pertinentes pour décrire les représentations et les pratiques scripturales dans le programme de licence. Les données déclaratives et les données issues de l'observation s'enrichissent mutuellement pour contribuer à dresser une description qui tente d'élucider la complexité du phénomène social en étude.

Cambrá (2003) considère que l'objet de l'approche ethnographique ne s'arrête pas à une description empirique des actions pédagogiques, mais qu'elle a pour objectif de changer « nos conceptions de l'acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues » (p. 13). Toutefois, malgré l'étendue de la description et la complexité perçue, la démarche ethnographique est limitée pour les propos de notre recherche qui ambitionne modifier, même modestement, la didactique de l'écriture dans un contexte particulier. N'étant pas interventionniste, la démarche ethnographique en elle-même ne peut que procurer une connaissance en profondeur de l'état des choses à un moment donné et interroger les conceptions de gens impliqués directement dans la recherche, dans ce cas le responsable du projet et ceux qui seraient intéressés à le lire. Nous plaçant dans une perspective praxéologique permettant d'intervenir dans les pratiques et les représentations afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture universitaire, nous avons entrepris dans une deuxième étape, une autre démarche qui tirerait profit et valoriserait les résultats de la première. Dans le chapitre suivant, nous présentons la démarche de

recherche-action articulée à la démarche ethnographique pour une sensibilisation au besoin d'intervention en didactique de l'écriture universitaire.

## CHAPITRE 5 : LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION

---

La démarche ethnographique nous aura permis de répondre à notre première question de recherche. La deuxième question que nous nous sommes posée portait de l'hypothèse selon laquelle les transformations dans la culture scolaire sont possibles à condition d'y intervenir de manière collective et partagée et de ne rien tenter d'imposer arbitrairement. En effet, la mobilisation des représentations sociales permettant une transformation des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture universitaire ne pourra aboutir que grâce à des efforts individuels, mais articulés et mis en synergie. Faire participer activement les acteurs impliqués pour mobiliser leur intérêt pour la transformation de la didactique de l'écriture universitaire nous a poussée à adopter la démarche de recherche-action que nous voulons présenter dans ce chapitre. En premier lieu, nous définirons brièvement cette approche, la modalité que nous entendons développer et le parcours adopté. En deuxième lieu, nous retracerons les étapes parcourues. Pour chaque étape, nous exposerons les réflexions initiales, les instruments et les actions mises en œuvre, puis nous présenterons brièvement les résultats qui ont motivé les décisions pour les phases postérieures.

---

### LA RECHERCHE-ACTION EN DIDACTIQUE DE LANGUES

---

Depuis ses origines (elles se situent aux États-Unis entre 1943 et 1945 avec les travaux du psychologue Kurt Lewin et du sociologue John Collier, respectivement) la recherche-action est issue de la volonté d'intervention sociale dans une réalité observée, susceptible de changements ou d'améliorations. Elle repose sur l'idée que les acteurs peuvent être les protagonistes des changements avec leurs propres actions en tant que groupe. Dans les travaux qui encouragent la recherche-action en éducation, les enseignants sont présentés comme des individus qui ont le pouvoir de planifier leurs décisions, qui sont réflexifs et qui établissent des liens entre leur formation, l'actualité et la conscience historique de leur contexte.

Les conceptions de la recherche-action sont nombreuses, les principes et les caractéristiques attribués par les différents auteurs également, comme on peut le constater dans des ouvrages telles que *Research Methods in Education* (Cohen, Manion, et Morrison, 2000). La revue critique effectuée par ces auteurs nous permet de définir la recherche-action comme une méthodologie à la fois flexible et rigoureuse ; elle est adaptable à des situations variées ; elle permet l'expression de l'authenticité et de la voix des sujets impliqués et elle peut mener les acteurs à réaliser de véritables changements durables dans leurs représentations et leurs pratiques. Selon Montagne-Macaire

La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables (2007, p. 94).

De l'avis de cette même auteure, en didactique des langues la recherche-action intervient dans les pratiques d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement, de manière collaborative et dans le but de produire des modifications, non dans le sens d'une révolution, mais plutôt d'une évolution. Parmi nos sources bibliographiques en français, nous trouvons aussi Nancy Combes (2005) qui considère que la recherche-action est la méthodologie de recherche la plus adaptée à la pratique sociale de l'enseignement apprentissage des langues.

En Colombie et spécialement dans le contexte de formation des enseignants des langues, la recherche-action est reconnue et perçue comme une méthodologie qui favorise la formation initiale des enseignants autant que le développement professionnel. Elle fait partie des cursus dans l'axe de formation à la recherche dans la salle de classe, on la retrouve dans le stage d'enseignement et elle est aussi fréquemment utilisée comme méthodologie de recherche dans les mémoires de fin d'études. La recherche-action est considérée d'utilité dans la qualification des futurs professeurs, car elle fait appel aux compétences qui favorisent la réflexion, l'analyse et la quête de moyens de perfectionnement de leur pratique professionnelle (Cárdenas-Ramos & Faustino, 2003; McNulty & Usma, 2005; Orrego & Mesa, 2005). Cependant, les travaux de recherche-action



entrepris par des groupes de professeurs de la licence à l'intérieur même du cursus sont peu fréquents.

Parmi les différentes modalités de la recherche-action, nous proposons une option participative et collaborative où un groupe cherche à développer un projet conjoint qui permet de planifier, d'agir, d'observer de manière individuelle et collective et de réfléchir ensemble pour faire évoluer des situations ou des pratiques (Phillips et Carr, 2003). En effet, nous cherchons à passer du niveau de conscience des besoins à l'action par l'intermédiaire du travail collectif, réfléchi et partagé des enseignants-chercheurs. L'action collective prend ses racines dans la clarification des préoccupations partagées du groupe qui sera ensuite convié à entreprendre des propositions de changement. Cette dynamique met l'accent sur le développement professionnel des professeurs. Il est admis que l'action collective, en plus d'une meilleure relation au savoir, favorise un regard réfléchi, critique et collectif vis-à-vis de la mise en pratique des innovations dans des situations concrètes. De ce fait, elle permet de construire des connaissances pédagogiques et didactiques contextualisées et solides. L'expérience proposée dans ce projet se veut aussi collaborative dans le sens où la proposition initiale est née dans ce travail de thèse, initiative personnelle de l'auteure, placée dans une certaine mesure à l'extérieur du groupe. Cette position transitoire d'agent externe nous permet initialement de promouvoir et de coordonner la réflexion sur l'écriture.

Les questions principales qui nous poussent à entreprendre un cycle de recherche-action comme partie de la thèse sont les suivantes : comment contribuer à améliorer les compétences en écriture académique universitaire des étudiants de la licence en langues étrangères ? Quelle didactique de l'écriture pour des enseignants en formation de langues ? Cette question était déjà à la source de notre proposition de recherche. La démarche ethnographique nous a permis de découvrir une voie initiale d'intervention. Nous considérons que pour faire évoluer la didactique de l'écriture et les compétences des étudiants, il faut intervenir de manière collective, mais, que pour y arriver il faut d'abord et surtout que le rapport à l'écriture et les pratiques des professeurs soient mises en question de manière individuelle et collective. C'est pour provoquer la réflexion à ce sujet et pour

gagner l'engagement des collègues que nous proposons d'entreprendre un cycle de recherche-action.

La démarche comprend trois phases. La première vise la description de l'état de l'enseignement de l'écriture académique universitaire dans la licence, l'analyse des besoins et l'établissement des objectifs. C'est à partir des résultats de l'ethnographie que nous sommes parvenue à proposer une action collaborative qui pourrait à son tour mener à une prise de conscience et à de nouveaux cycles de recherche-action. La deuxième phase correspond à la construction et à la mise en épreuve d'un référentiel de compétences pour l'écriture dans la formation des enseignants de langues. La troisième phase correspond à l'évaluation de la proposition et de la démarche même, ainsi que de l'intérêt soulevé chez les professeurs par la construction d'une didactique de l'écriture universitaire dans le cursus. Cette évaluation permettra d'améliorer le référentiel et de proposer un nouveau cycle de recherche-action qui donnera une projection au travail de thèse.

---

## ÉTAPES DE LA RECHERCHE-ACTION

---

### PHASE 1 : L'ETHNOGRAPHIE COMME PHASE DIAGNOSTIQUE

---

L'ethnographie nous a permis de dresser un portrait complexe, mais objectif (qui montre aussi bien les points forts que les faibles) et pertinent de la situation de l'enseignement de l'écriture académique universitaire dans la licence en langues. Nous avons constaté que le rapport des professeurs à l'enseignement de l'écriture a des traits forts et positifs comme l'investissement, les opinions et les attitudes. Il est aussi teinté des représentations parmi lesquelles quelques-unes pourraient représenter des obstacles à l'enseignement. Un manque de connaissances et des savoir-faire partagés par le groupe apparaît comme la situation la plus urgente d'attention. L'observation, l'expérience du terrain et les multiples voix écoutées au cours des entretiens ainsi que la discussion de résultats avec les collègues professeurs permettent l'accès à une compréhension située du phénomène. Le travail ethnographique permet ainsi de mieux saisir les aspects susceptibles de changement. Néanmoins, reconnaître la situation ne changeait rien et nous voulions

intervenir pour essayer de faire évoluer l'état de choses. Étant convaincue que le changement nécessaire ne pourrait se faire que de manière collégiale et réfléchi, nous voulions proposer un travail collectif. L'ethnographie s'est ainsi réinvestie pour donner lieu à la première phase d'une stratégie d'intervention qui vise avant tout à faire réfléchir sur le besoin d'un enseignement conscient, intentionnel et systématique de l'écriture académique universitaire dans la formation de licence en langues.

## PHASE 2 : UN RÉFÉRENTIEL POUR L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE

---

Nous avons travaillé à la construction et à l'évaluation d'un référentiel de compétences pour l'écriture académique. Le référentiel a été conçu comme un dispositif avec une double fonction. D'une part, il était évident que dans la licence l'enseignement de l'écriture avait besoin d'un outil de référence permettant aux étudiants d'atteindre le niveau attendu dans les compétences scripturales et que cet outil, pour être compris et accepté, devait être construit avec la participation du groupe. D'autre part, il nous fallait problématiser la situation, réussir à ce que le groupe social devienne conscient de la problématique et décide d'intervenir de manière concertée. D'ailleurs, le référentiel n'a pas été proposé comme une solution, un tel outil n'étant dans le meilleur des cas qu'un instrument en complément d'une démarche d'enseignement apprentissage. La demande d'évaluation du référentiel aux collègues professeurs a été conçue et présentée comme une action collective qui ferait de cet outil une construction collégiale. Il s'agissait en même temps d'une stratégie pour susciter la réflexion et promouvoir l'intérêt pour la construction d'une didactique de l'écriture académique universitaire au sein de la licence en langues. Les opinions et les positions des participants ont été collectées par courriel, au moyen d'un questionnaire, lors de conversations et d'une séance de discussion de groupe avec les professeurs de la section de français.

Les données ethnographiques ont été à la base de la construction initiale du référentiel. Pendant la construction les professeurs ont aussi été consultés à différents moments. Avec la participation effective de quelques-uns et leur avis favorable à l'adoption

d'un tel outil, une troisième version a été mise en évaluation en janvier 2015. Un document de présentation et une guide d'évaluation accompagnaient l'envoi du référentiel. Les objectifs du référentiel étaient définis et explicites dans le document de présentation. Le document les invitait à contribuer au perfectionnement de la description des niveaux de compétence, à identifier les possibles inconsistances, à apporter des exemples de tâches dans les différentes unités d'enseignement et, d'un point de vue plus général, à évaluer l'utilité du référentiel pour la didactique de l'écriture dans la licence.

### PHASE 3 : UNE ÉVALUATION COLLABORATIVE

---

Dès le départ, nous étions consciente du fait que dans une recherche-action il est peu probable d'obtenir la participation active d'un grand nombre de personnes. Comme il s'agissait à la fois d'évaluer un outil de référence et de problématiser l'enseignement de l'écriture académique, l'indifférence et le refus devaient être pris en compte en tant que données pour une intervention postérieure. Le guide d'évaluation tentait de récupérer les indifférents et les opposants avec la question suivante : si vous n'avez pas tenu compte du référentiel, pourriez-vous exprimer vos raisons ?

Malgré une réception chaleureuse de la proposition d'évaluer le référentiel comme outil pour l'enseignement de l'écriture, la collecte d'information n'a pas été aisée. Toutefois, nous avons réussi à collecter des réactions par courriel, des enregistrements lors de rencontres personnelles avec quelques professeurs et très peu de questionnaires. Des trois sessions de groupe prévues pour la fin du semestre, seulement une, avec les collègues de français, a eu lieu effectivement. Le corpus final de données est composé de la façon suivante :

**Tableau 3** : Corpus de la démarche de recherche-action

Données	Nombre
Courriels de réaction à la demande	8
Entretiens personnels (enregistrements Mp3)	5
Session de groupe (Enregistrement Mp3)	1 (10 participants)
Réponses par écrit (Guides d'évaluation)	2

Quant à la caractérisation de ce corpus, nous pourrions le considérer plutôt composé de données provoquées par l'instrumentation introduite (Van der Maren, 2003). Toutefois, les discussions qui se sont produites, dans le groupe focal ainsi que dans les rencontres plus personnelles, correspondaient à des situations ordinaires dans ce contexte. Elles sont caractéristiques des échanges qui se donnent naturellement à propos du travail académique et administratif de l'École de sciences du langage en général et plus particulièrement de la licence. Cette naturalité des rencontres estompe un peu les caractéristiques des données provoquées et les rapproche des données suscitées. La réunion la plus importante quant au nombre de participants c'est un groupe de discussion ou groupe focal. Cette activité nous a permis de recueillir des données avec une interaction riche et variée dans un temps donné avec 10 personnes. Les participants ont exprimé leur satisfaction d'avoir eu un espace de réflexion et de discussion sur un sujet qu'ils trouvent pertinent et même urgent et sur lequel ils n'ont jamais ou rarement eu l'occasion d'échanger et de travailler.

Nous avons réussi à compter sur la participation de 18 professeurs dans l'évaluation du référentiel. Pour l'analyse des données, nous avons procédé de manière similaire à celle de la première partie : analyse de contenu avec utilisation du logiciel Atlas ti et quelques grilles ad hoc. Aux catégories d'analyse prévues initialement dans le guide d'évaluation se sont ajoutées des catégories émergentes.

Les résultats de cette analyse sont présentés au chapitre 12 : *Une validation collaborative*. D'une part, ces résultats nous ont permis de valider la pertinence d'un instrument d'aide à la didactique de l'écriture dans notre licence et d'avancer dans sa construction. D'autre part, ces résultats nous donnent un nouveau point de départ dans la logique en spirales de la recherche-action. C'est cette logique que nous voudrions adopter comme projection des recherches entreprises dans le cadre de cette thèse de doctorat. Nous présentons la proposition dans le chapitre 13 : *Pour une didactique de l'écriture*.

---

## SYNTHÈSE

---

Dans ce chapitre, nous avons défini la recherche-action, nous avons justifié la pertinence de son utilisation dans le cadre de notre recherche et présenté l'instrumentalisation que nous en avons faite dans la licence en langues terrain de notre travail. Pour ses fondements, sa flexibilité et parce qu'elle jouit d'acceptation au sein du programme d'études, la démarche de recherche-action nous a semblé adéquate pour susciter des réponses à l'une des questions de notre proposition de thèse : Comment contribuer à améliorer les compétences en écriture académique universitaire des étudiants de la licence en langues ?

La recherche-action est une démarche interventionniste qui favorise la participation des sujets comme acteurs et comme agents de changement. Elle est reconnue comme une méthodologie qui soutient la formation initiale des enseignants autant que leur développement professionnel. Nous trouvons ces caractéristiques d'une grande valeur pour l'action didactique à l'échelle d'un programme, car nous sommes convaincue que les évolutions en didactique ne sont possibles qu'à condition qu'il existe une réflexion individuelle, mais partagée en équipe. Nous trouvons dans la recherche-action une méthodologie qui prend en considération la voix des sujets impliqués et qui de ce fait, permet la prise de conscience et, nous l'espérons, la mobilisation du rapport à l'enseignement de l'écriture.

Parmi les différentes possibilités méthodologiques de recherche-action communément utilisées en didactique, nous avons choisi une option participative et collaborative. Nous tenions à faire participer le plus grand nombre possible de professeurs de la licence dans une première étape qui cherchait à susciter la réflexion sur l'enseignement de l'écriture, c'est-à-dire le regard des professeurs sur leur propre rapport à l'enseignement de l'écriture et sur leurs pratiques d'enseignement au sein de la licence.

Nous avons présenté les trois phases proposées pour ce cycle de recherche-action. La première phase réinvestit les résultats de la démarche ethnographique. Prenant comme point de départ les descriptions obtenues au cours des analyses, nous proposons la

construction et l'évaluation d'un référentiel de compétences scripturales comme stratégie pour convoquer au travail personnel et collectif. Cette évaluation pendant un semestre académique correspond à la deuxième phase. Les communications personnelles avec les professeurs, une séance de groupe ainsi que les réponses à un questionnaire écrit constituent les données à partir desquelles s'effectuent l'analyse, la réflexion et la proposition d'un nouveau cycle. Nous avons expliqué la démarche suivie et les outils adoptés. La présentation détaillée de la construction du référentiel, de l'engagement des professeurs dans la construction d'une didactique de l'écriture et la proposition d'un deuxième cycle sont objet de la quatrième partie de notre travail.

Nous avons présenté, dans les deux chapitres précédents le choix méthodologique et les démarches effectuées. Pour finir cette deuxième partie, dans le chapitre six nous allons présenter le terrain de la recherche et les différents acteurs impliqués.

## CHAPITRE 6 : LE TERRAIN DE LA RECHERCHE

---

Ce chapitre exposera en premier lieu le contexte plus large de la recherche, c'est-à-dire la formation des enseignants en Colombie, en second lieu, le contexte particulier de la licence en langues étrangères qui constitue le terrain délimité pour le développement de l'étude proposée. Nous verrons tout d'abord la réglementation en vigueur pour la formation des enseignants en Colombie. Dans ce cadre légal, nous pourrions mieux situer la licence et comprendre comment elle est conçue, discerner ses points forts et ses enjeux face à la réalisation de ses objectifs. Le chapitre présentera ensuite une caractérisation des acteurs impliqués : les étudiants et les professeurs. Ces éléments nous permettront par la suite de mieux situer les choix méthodologiques, les données et leur analyse.

---

### FORMATION DES ENSEIGNANTS EN COLOMBIE

---

Le système d'éducation supérieure colombien est constitué par des institutions de l'État ou publiques et des institutions privées appartenant à des corporations, des fondations ou des institutions d'économie solidaire. Il existe quatre types d'institutions d'éducation supérieure (IES) : institutions techniques professionnelles, institutions universitaires ou écoles technologiques et universités. Toutes les institutions d'éducation supérieure sont régies par le ministère de l'Éducation nationale (MEN), chargé de garantir la qualité des programmes et du service éducatif<sup>50</sup>. Les universités publiques, au nombre de 32, font partie du *Sistema Universitario Estatal* (SUE). Tous les cursus de formation professionnelle à l'enseignement durent cinq ans et ce sont les universités et les institutions universitaires qui sont autorisées à les offrir<sup>51</sup>. Les cursus destinés à la

---

<sup>50</sup> Article 16 de la loi 30 de 1992 concernant l'organisation du service public de l'éducation supérieure.

<sup>51</sup> Article 5 du décret 272 de 1998 qui établit les conditions de création et de fonctionnement des programmes académiques offerts par les universités et les institutions universitaires, et définit la nomenclature des titres et autres dispositions réglementaires.



formation d'enseignants sont appelés *licenciaturas* ou licences. Ces cursus sont généralement rattachés aux facultés d'éducation ou de sciences humaines.

Dans le but de répondre aux nouveaux besoins imposés par la mondialisation, la loi colombienne<sup>52</sup> a établi l'obligation, pour les programmes de formation d'enseignants, d'obtenir une accréditation de base (qui s'intitule à l'heure actuelle « registre qualifié »). Le décret 272 de 1998, expédié par le MEN, a exigé l'évaluation et la restructuration des programmes de licence existants et a établi les conditions de création et de fonctionnement pour les nouveaux programmes. L'inclusion de la pédagogie et de la recherche en éducation a été exigée, car elles sont considérées des disciplines fondamentales de la formation des enseignants. Ce même décret a établi que les programmes de licence devaient comprendre des axes de connaissances disciplinaires (objets essentiels de connaissance), de connaissances professionnelles (théories, méthodologies, stratégies, techniques de la profession) et des aspects complémentaires comme le sport et les réglementations nationales en matière d'éducation. Les licences doivent inclure dans leur cursus un stage d'enseignement et exiger un mémoire de fin d'études. À l'heure actuelle, les programmes académiques sont soumis à des évaluations continues et à des processus de certification réguliers.

L'admission dans les universités publiques se fait sur concours. Les candidats doivent être titulaires du diplôme de fin d'études secondaires et avoir passé l'examen de l'État, intitulé « Épreuves *Saber 11* », équivalent administratif du baccalauréat français. L'inscription se fait sur demande via le Web auprès de la Division d'admissions. Ensuite, les candidats doivent passer un examen spécifique au programme d'études. Pour la licence en langues il s'agit d'une épreuve d'aptitude linguistique.

Le nombre de places est souvent très limité par rapport à celui des candidats. À titre d'exemple, pour le premier semestre de 2015, la licence en Langues étrangères a évalué 585 candidats pour 90 places disponibles. L'étudiant doit payer les frais de dossier (une fois) et l'inscription chaque semestre. Les frais de dossier sont les mêmes pour tous les

---

<sup>52</sup> Article 113 de la Loi 115 de 1994 ou Loi Générale de l'Éducation.

étudiants, mais le prix du semestre est différent. Celui-ci est calculé en fonction de la situation socioéconomique de l'étudiant<sup>53</sup>. Faire des études n'est pas à la portée de tous et le redoublement ou la non-validation de certains cours sont coûteux en temps et en argent par rapport au niveau de vie de la plupart des Colombiens. À titre d'exemple, un étudiant de niveau socioéconomique trois (classe moyenne-basse selon la stratification utilisée en Colombie) inscrit en licence en langues doit payer en 2015, environ 300.000 pesos (106 euros) pour le semestre (le salaire minimum mensuel étant de 644.350 pesos colombiens (environ 227 euros). Nous verrons ensuite l'application concrète de ces dispositions nationales dans la licence en langues qui est l'objet de notre étude.

---

## LA LICENCE EN LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DU VALLE

---

Cette recherche est conduite à l'Université du Valle, la troisième université publique la plus importante du pays. Cette université est aussi considérée comme le premier centre de recherche de la région sud-ouest de la Colombie et comme l'un des plus importants du pays<sup>54</sup>. En 2014, l'Université du Valle a obtenu la rénovation de l'accréditation de haute qualité pour 10 ans, période maximum d'une accréditation délivrée par le CNA et par le MEN. Cette accréditation avait été accordée une première fois à l'Université du Valle en 2005. Le site principal de l'université se trouve à Cali. L'Université du Valle est présente également dans neuf autres villes du département du Valle du Cauca où il existe des antennes régionales. Actuellement l'université compte plus de 30.000 étudiants ; elle offre 252 formations, dont 90 de troisième cycle. Elle compte aussi 244 équipes de recherche reconnues par Colciencias. La formation des enseignants de langues existe à l'université du Valle depuis de nombreuses années. Dans les dernières décennies, les cursus ont été

---

<sup>53</sup> Il existe un système de stratification socioéconomique par quartiers et lieux de provenance. L'école dans laquelle l'étudiant a fini ses études secondaires compte aussi pour ce calcul.

<sup>54</sup> La troisième des universités publiques selon SCImago Journal & Contry Rank <http://www.scimagojr.com>, consulté le 16 mars 2015.

transformés pour s'adapter aux dispositions du MEN, du SUE, ou à de nouvelles réglementations de l'université. Le diplôme actuel s'intitule *Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés — francés* (Licence en langues étrangères [anglais, français]). Cette formation, assurée par l'École de sciences du langage qui appartient à la Faculté d'Humanités, a débuté en l'an 2000. Elle remplace le diplôme antérieur intitulé *Licenciatura en Lenguas modernas* qui a été modifié pour répondre aux dispositions incluses dans le Décret 272 de 1998. Le nouveau cursus a été habilité par le Ministère d'éducation nationale [MEN]. Par la suite, ce cursus *Licence en langues étrangères (anglais, français)* a été soumis à une évaluation de qualité basée sur un processus d'autoévaluation et a reçu, en février 2015, l'accréditation de haute qualité du Conseil National d'Accréditation — CNA pour une période de six ans.

### LE CURSUS

---

Selon le projet éducatif du cursus, *Proyecto Educativo del Programa – PEP*<sup>55</sup> :

L'objectif de la Licence en langues étrangères (anglais, français) est de former un professionnel muni de solides fondements théoriques, conceptuels, d'un bon entraînement à la recherche, et à la pratique de l'enseignement lui permettant, entre autres, de faire des études de troisième cycle. (Escuela de ciencias del lenguaje, 2014, p. 12)

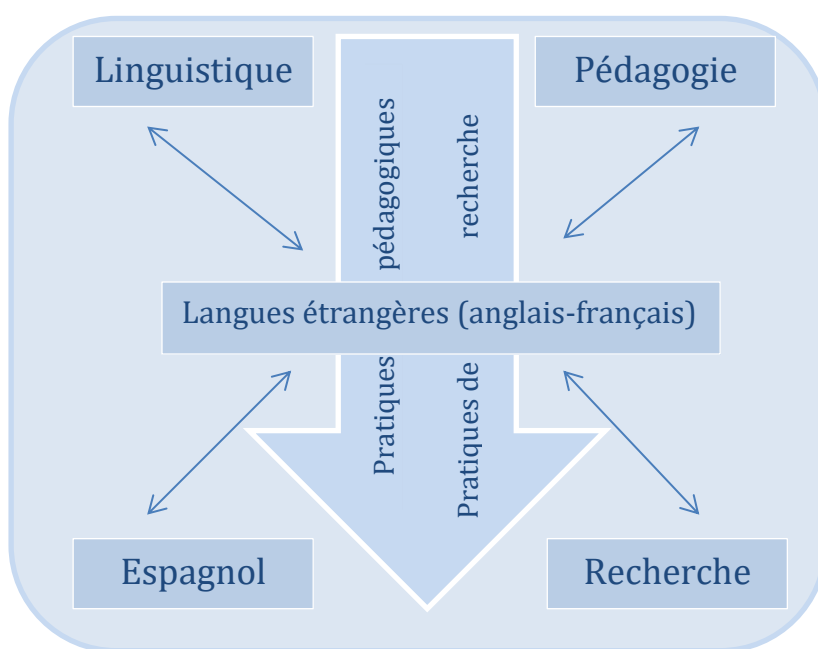
La rentrée en premier semestre a lieu seulement une fois par an au mois de février et les cours sont programmés annuellement. C'est ainsi que durant le premier semestre de chaque année, ce sont les cours de niveaux impairs (1, 3, 5, 7, 9) qui sont programmés et durant le deuxième semestre, du mois d'août au mois de décembre, ce sont les cours pairs (2, 4, 6, 8, 10). Le cursus est offert avec deux horaires différents : le matin et l'après-midi, ce qui laisse le choix à l'étudiant d'organiser son parcours à sa convenance, malgré la structure assez rigide du cursus. D'autre part, bien que cette licence soit censée être destinée à former des enseignants pour le niveau secondaire, les étudiants qui obtiennent leur licence peuvent trouver un emploi dans l'éducation primaire, les collèges techniques, les instituts de langue, et même les universités, et cela aussi bien dans le secteur public que privé.

---

<sup>55</sup> Document qui explique le contenu, les orientations théoriques du cursus et le modèle pédagogique.

Le modèle de formation proposé par la Licence en Langues étrangères (anglais, français) comprend cinq axes essentiels pour la formation des professeurs de langues : la connaissance des langues et des cultures qui constitue le contenu disciplinaire ; la compétence langagière dans les langues étrangères, les connaissances en pédagogie et en didactique des langues étrangères, la connaissance du contexte éducatif et du curriculum et les connaissances et compétences pour la recherche, la solution de problèmes et la prise de décisions. Ces cinq axes du cursus sont illustrés dans le diagramme suivant :

**Figure 2** : Axes du curriculum de la licence en langues étrangères (traduit du PEP, p. 38)



Nous ferons maintenant une description des axes du cursus à partir du projet éducatif du programme — PEP, des programmes des cours, des recherches conduites sur cette licence et de la connaissance que nous en avons en tant que professeure.

### LES LANGUES ÉTRANGÈRES : L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS

Selon le projet éducatif, l'un des objectifs du cursus est que les étudiants développent, aussi bien en anglais qu'en français, les compétences suivantes : une compétence communicative dans des situations de nature et de complexité variées, une compétence scientifique qui consiste à comprendre la structure et le fonctionnement des langues, une compétence culturelle qui leur permet d'être réflexifs et critiques envers

d'autres cultures et la leur, une compétence littéraire, c'est-à-dire la capacité d'être des lecteurs dotés de connaissances sur les différents genres littéraires et la littérature des langues étrangères qu'ils étudient, dotés aussi de notions théoriques pour analyser les textes et capables d'écrire des textes critiques, une compétence pédagogique et didactique qui leur permet, dans un premier moment, de réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage et postérieurement, de trouver des solutions adaptées aux contextes d'enseignement, une compétence investigatrice qui leur permet d'améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Les langues étrangères comprennent neuf semestres et sont regroupées en trois étapes : développement des compétences langagières de base (semestres 1 à 4), approfondissement dans l'étude des textes oraux et écrits (semestres 5 à 7) et littérature (semestres 8 et 9). Les cours obligatoires sont les mêmes et ont les mêmes objectifs pour les deux langues. Parallèlement, il y a des cours et des ateliers à option que les étudiants peuvent prendre pour approfondir une capacité (prononciation, compréhension orale, lecture, grammaire, etc.) ou élargir leurs connaissances en culture et en littérature.

### LA PÉDAGOGIE ET LA DIDACTIQUE

La didactique des langues et la pédagogie, disciplines essentielles selon les orientations du MEN pour les programmes formateurs d'enseignants, constituent un axe qui sous-tend toute la formation. Cet axe d'enseignement comprenant des aspects théoriques, des aspects pratiques et des éléments de formation à la recherche se développe tout au long du cursus et se structure en trois volets : « Le premier volet comporte trois cours qui présentent une perspective générale de la pédagogie et de l'éducation (les phénomènes éducatifs, les acteurs de l'éducation, les contextes d'enseignement en Colombie, les modèles pédagogiques, les théories de l'apprentissage) » (PEP, p. 41). Le deuxième volet comprend trois cours dont l'objectif principal est d'articuler la théorie et la pratique, les savoirs disciplinaires (les langues) et la réflexion pédagogique. Ils sont orientés à l'analyse des implications du savoir-faire didactique dans l'enseignement des langues inscrit dans leur contexte social. « Le troisième volet est constitué par un stage pratique d'enseignement des langues. Ce stage est conçu comme un espace d'analyse des

situations dans des contextes réels d'enseignement et d'apprentissage des langues » (PEP, p. 41). Il est voué à mettre les futurs enseignants en contact avec le milieu scolaire et la salle de classe. Le stage se déroule sur une année avec une première période d'observation où l'étudiant est un assistant du professeur titulaire dans un cours. La seconde période est d'intervention, elle comporte un nombre défini d'heures planifiées et développées par l'étudiant avec l'accompagnement d'un professeur tuteur.

### LA FORMATION À LA RECHERCHE

Cet axe d'enseignement est obligatoire pour les cursus préparant au métier d'enseignant, elle est donc présente d'une manière ou d'une autre dans toutes les licences de langues étrangères du pays. Dans celle qui nous occupe, cet axe tient une place importante puisqu'il traverse le cursus du début à la fin. La séquence des unités d'enseignement qui le constituent a été modifiée à partir des résultats des évaluations, cependant ces modifications se sont exécutées au niveau opératoire sans altérer ni les objectifs ni l'organisation originale conçue en trois étapes. Dans la première étape de la formation à la recherche, les futurs enseignants doivent effectuer une réflexion sur leurs propres processus d'apprentissage dans la salle de classe, et de manière plus générale sur les processus d'acquisition et les aspects didactiques et pédagogiques liés à l'enseignement des langues. Il s'agit d'une première approche à la recherche en salle de classe qui s'effectue pendant les cours de langue du premier au cinquième semestre. Cette réflexion est l'occasion de reconnaître et d'utiliser des supports variés qui sont aussi des instruments de collecte de données faisant partie de la méthodologie de recherche : journaux d'apprentissage, biographie langagière, grilles d'observation, questionnaires, entretiens...

Dans la deuxième étape, il s'agit d'une formation théorique et pratique en méthodologie de la recherche en éducation. Deux cours de recherche en salle de classe s'articulent d'une part, avec les pratiques développées pendant la première étape et d'autre part, avec les cours appartenant à l'axe de pédagogie et de didactique. Dans ces cours, on aborde la recherche qualitative en éducation et les instruments de collecte et

d'analyse de données ; ces éléments sont ensuite appliqués dans une micro recherche conduite par l'étudiant. Un troisième cours complète la formation en présentant d'autres approches qualitatives et quantitatives et une variété d'orientations de recherche appartenant à différents courants des sciences du langage.

La troisième phase de l'axe de formation à la recherche est destinée à l'élaboration du mémoire de fin d'études. L'étudiant prépare et effectue pendant un an un travail de recherche sous la direction d'un professeur. Le projet peut découler du stage d'enseignement, dans ce cas-là, l'étudiant propose un sujet en réponse à un besoin concret identifié dans un contexte éducatif. Le choix du thème de la recherche peut aussi répondre à l'intérêt de l'étudiant pour d'autres orientations des études du langage. Les étudiants ont la possibilité de participer aux équipes de recherche de l'École de sciences du langage<sup>56</sup> et de faire partie du programme *Pépinière de recherche*. Dans leur étude sur la formation à la recherche, Cárdenas Ramos et Faustino (2003) ont conclu que cette formation contribue effectivement à ce que les étudiants acquièrent des bases solides leur permettant de développer des processus de haute qualité dans leurs stages d'enseignement et leurs mémoires de fin d'études.

## LA LINGUISTIQUE

Cet axe entend construire les bases nécessaires à l'analyse des langues et des discours. D'après le PEP, « l'axe linguistique doit permettre aux étudiants de conceptualiser et d'analyser le langage en tant que système et en tant que faculté humaine recréée à travers l'histoire, la société et la culture » (p. 44). À travers les unités d'enseignement de cet axe, les étudiants commencent à connaître la linguistique et son objet d'études ainsi que les fondements théoriques et méthodologiques qui lui sont propres. Ils abordent ensuite l'étude de la langue en tant que système et ses différents niveaux de description. L'objectif est de développer une culture linguistique qui inclut des perspectives historiques,

---

<sup>56</sup> Il y a six équipes reconnues qui travaillent en linguistique appliquée, éducation et bilinguisme, textualité et cognition, linguistique amérindienne et afro-américaine, lecture, écriture et pensée, traduction et terminologie.

psychologiques, sociales et culturelles. Six unités d'enseignement intègrent l'axe de linguistique : Introduction à l'étude du langage, Phonologie et morphologie, Syntaxe et sémantique, Analyse du discours, Psycholinguistique, Sociolinguistique. Cet axe se trouve dans la première moitié de la formation.

### L'ESPAGNOL

Dans le projet éducatif de la Licence en langues étrangères, nous pouvons lire au sujet de l'espagnol (p. 45) : « Cet axe d'enseignement cherche à générer une ample réflexion de type interdisciplinaire pour donner aux futurs enseignants de réelles possibilités d'engager des processus de transformation pédagogique, conceptuelle, éthique et politique dans leur activité en tant qu'enseignant engagé avec le pays, la société et les développements de la connaissance ». Cet axe cherche aussi à approfondir les connaissances du fonctionnement de la langue maternelle dans différents contextes de communication. L'on part en effet du principe que les étudiants atteindront ainsi un meilleur développement de la compétence métalinguistique qui favorise l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères.

Trois unités d'enseignement constituent cette discipline dans le cursus : Langage et créativité, Composition en espagnol I et Composition en espagnol II. La première aborde l'étude de la langue dans une perspective ludique pour stimuler le développement de la compétence poétique à travers l'exploration de récits quotidiens et littéraires qui mettent en jeu différents modes de signification. La deuxième a pour objectif d'aider l'étudiant à développer l'utilisation appropriée du langage afin qu'il devienne un lecteur et un producteur de textes capable de comprendre les contenus, d'avoir accès à la connaissance et d'assumer la réflexion sur son propre processus d'apprentissage. Ce cours propose un travail sur des stratégies cognitives et métacognitives pour reconnaître, comprendre et produire différents genres et types de textes. L'unité de Composition en espagnol II vise à approfondir les notions abordées dans le cours antérieur. Il se centre surtout sur l'écriture de « textes académiques », sur l'organisation discursive de type argumentatif et sur les stratégies de lecture et d'écriture. Dans le document du projet éducatif, la description des unités d'enseignement d'espagnol ne mentionne pas la didactique de la lecture et de l'écriture. Pourtant cette didactique devrait se retrouver dans toutes les unités puisqu'il est nécessaire pour les étudiants et pour les professeurs. Les premiers doivent lire et d'écrire



en espagnol afin de s'appropriier des contenus des différentes matières, les deuxièmes doivent donner du sens à la production des étudiants et évaluer leur apprentissage.

Il faut noter par ailleurs que dans la quatrième partie du document intitulée « Pratiques, approches pédagogiques et didactiques dans la licence », le projet éducatif envisage les pratiques de lecture et d'écriture académiques et professionnelles en tant que tâches vues du point de vue de l'approche par résolution de problèmes. Le projet pédagogique considère cette approche comme un élément important des didactiques et des pédagogies socioconstructivistes et s'identifie avec les principes cognitifs et sociocognitifs qui la sous-tendent. Nous pouvons donc dire que l'écriture est considérée comme une pratique qui contribue à améliorer des compétences de différents ordres et qu'elle joue par conséquent, un rôle important dans la formation des étudiants. La figure 3 permet une vue d'ensemble du cursus de la licence.

Les éléments décrits antérieurement sont considérés dans une perspective pédagogique qui propose l'articulation entre une approche constructiviste sociale et une approche axée sur la formation du sujet et de la subjectivité. Cependant, ce terreau à priori favorable pour mener à bien l'ambitieuse mission de « former un enseignant de langues étrangères (anglais-français) en tant que professionnel intégral, autonome, créatif, avec un excellent niveau académique ; qui puisse orienter les élèves adéquatement dans l'éducation secondaire ; qui ait une vision de la fonction sociale du langage ; qui connaisse la réalité éducative du pays et qui développe son activité académique avec une conscience critique et un engagement éthique en tant que personne respectueuse et tolérante envers les idées d'autrui » (PEP p. 11,12) n'est pas une formule infaillible.

Figure 3 : Maquette de la licence en langues étrangères (Prise des documents de la licence)

MALLA CURRICULAR PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS										
AREAS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
<b>Inglés</b> 36 créditos	Habilidades Integradas en Inglés I (204184M) 4	Habilidades Integradas en Inglés II (204185M) 4	Habilidades Integradas en Inglés III (204186M) 4	Habilidades Integradas en Inglés IV (204187M) 4	Tipol. Disc Orales Inglés V (204194) 4	Tipol. Discur Escritas Inglés VI (204195M) 4	Composición Inglés VII (204196M) 4	Literatura Inglés VIII (204197M) 4	Literatura Inglés IX (204191M) 4	
<b>Francés</b> 36 créditos	Habilidades Integradas en Francés I (204201M) 4	Habilidades Integradas en Francés II (204202M) 4	Habilidades Integradas en Francés III (204203M) 4	Habilidades Integradas en Francés IV (204204M) 4	Tipol. Disc Orales Francés V (204205M) 4	Tipol. Discu. Escritas Francés VI (204206M) 4	Composición Francés VII (204207M) 4	Literatura Francés VIII (204208M) 4	Literatura Francés IX (204209M) 4	
<b>Electiva prof. (inglés francés)</b> 18 créditos	* 3	* 3		* 3	* 3		* 3			* 3
<b>Lengua Materna</b> 12 créditos	Lenguaje y Creatividad (204241M) 3	Composición en Español I (204243M) 3	Composición en Español II (204244M) 3							
<b>Fundamentos Lingüísticos</b> 18 créditos	Introducción al estudio del lenguaje (204245M) 3	Fonología y Morfología (204246M) 3	Sintaxis y Semántica (204247M) 3	Análisis Del Discurso (204248M) 3	Socioling. (204249M) 3					
<b>Pedagogía Didáctica</b> 24 créditos			Sem. de Pedagogía I (204180M) 3		Sem. de Pedag. II (204181M) 3	Sem. Ling. Aplicada (204219M) 3	Didáctica Lenguas Ext.I (204220M) 3	Didáctica Lenguas Extranjeras II (204221M) 3	Introduc. Práctica Docente (204222M) 3	Práctica Docente (204223M) 3
<b>Investigación</b> 15 créditos						Investigación en el Aula I (204224M) 3	Investigación en el aula II (204225M) 3	Seminario Investigac. (204226M) 3	Seminario Trabajo de Grado (204227M) 3	Trabajo de Grado (204228M) 3
<b>Electivas Comp.</b> 12 créditos		* 3		* 3				* 3		* 3
<b>TOTAL CREDITOS</b> 171	17	20	17	20	17	14	20	17	17	12

Nous verrons par la suite quelques aspects du programme qui ont été identifiés comme de possibles points d'intervention. Parmi ces points, certains sont en étroite relation avec l'objet de nos études de doctorat. Nous reviendrons postérieurement sur ces points.

### L'ÉCRITURE UNIVERSITAIRE DANS L'ÉVALUATION DE LA LICENCE

L'autoévaluation de la licence, et plus particulièrement le projet de recherche intitulé *Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Universidad del Valle* (Faustino, Kostina & Vergara, 2012)<sup>57</sup> nous ont permis de parvenir à une vision assez complète du fonctionnement du cursus. D'une part, l'analyse des programmes des unités d'enseignement ainsi que celle des interventions des étudiants et des professeurs, lors des groupes de discussion, permettent d'attester l'existence, dans la pratique, des deux tendances pédagogiques décrites dans le projet

<sup>57</sup> Une recherche évaluative qui a mis en synergie une dizaine de travaux de mémoire de fin d'études. Les résultats ont été pris en compte pour l'auto-évaluation dans le cadre du processus d'accréditation du Programme.

éducatif du cursus : une approche d'orientation constructiviste sociale et une approche axée sur la formation du sujet et de la subjectivité. Dans cette analyse, apparaît clairement comme un point fort l'objectif de contribuer à la formation des professionnels de l'enseignement de langues, conçus comme des acteurs sociaux préparés pour intervenir en tenant compte des caractéristiques des différents publics et contextes. D'autre part, la structure et la dynamique du groupe de professeurs ainsi que l'implémentation du curriculum apparaissent comme les catégories où se concentrent les points d'intervention. Pour les points d'intervention en relation avec l'enseignement disciplinaire délivré par la licence, nous ferons ici une révision des résultats de la recherche évaluative mentionnée antérieurement en tenant compte des différents axes de la formation.

Dans l'axe de langues étrangères, la culture, la littérature et l'évaluation sont les aspects identifiés comme ayant besoin d'attention et d'amélioration. L'intention de former les étudiants dans une compétence communicative orale et écrite se manifeste clairement à travers les objectifs des cours de langues (anglais et français), ainsi que celle de les sensibiliser aux phénomènes culturels et de les outiller pour intervenir en tant qu'enseignants de langue. Toutefois, les objectifs d'apprentissage manquent souvent de clarté et de précision pour indiquer ce que l'étudiant doit savoir et savoir-faire à la fin de chaque étape. Malgré la présence de contenus d'ordre divers (fonctionnels, linguistiques, culturels, littéraires, textuels, pédagogiques, etc.) et l'intention explicite d'un développement intégré des habiletés, il y a une tendance à réaliser une évaluation séparée pour chaque habileté et à privilégier la grammaire et les habiletés écrites. Dans le descriptif du curriculum, les professeurs manifestent le besoin d'un système d'évaluation. Ce système devrait inclure les types d'évaluation, des descriptifs et des critères d'évaluation par phases, par habiletés et par compétences. Les professeurs ont manifesté que l'évaluation ne rendait pas compte de manière vraisemblable des compétences des étudiants et que, comme conséquence, à des moments avancés de la formation on retrouvait des étudiants avec des niveaux de langue très faibles. Les étudiants, pour leur part, ont laissé voir qu'ils ne reconnaissaient pas clairement les critères avec lesquels ils sont évalués et qui déterminent le passage d'un niveau au suivant.

Les unités d'enseignement de linguistique et d'espagnol se trouvent au début de la formation (jusqu'au cinquième semestre), même si l'écriture en espagnol continue d'être présente jusqu'à la fin du cursus dans les unités d'enseignement de pédagogie, de didactique et de recherche, l'écriture et les écrits ne se retrouvent en tant qu'objet d'apprentissage ni dans les objectifs ni dans les contenus des programmes de ces cours. Les étudiants manquent de fondements solides dans leur langue pour un meilleur apprentissage et développement des connaissances disciplinaires. On peut identifier clairement la présence de perspectives différentes pour l'abordage des unités d'enseignement d'espagnol selon les professeurs en charge : métacognitive, socioculturelle et de linguistique textuelle, sans qu'une intégration de perspectives soit envisagée ou une explicitation de ces perspectives permette aux étudiants de comparer ou de choisir le cours en fonction de leurs intérêts et besoins personnels. Les programmes de cours mettent en évidence une absence de contenus en relation avec l'étude des aspects formels de la langue (grammaire, syntaxe) et une disparité dans les contenus, les objectifs, les activités proposées et les critères d'évaluation des différents programmes pour une même unité d'enseignement. Les autres unités d'enseignement de linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique) sont déficientes en ce qui concerne l'articulation avec les langues étrangères en apprentissage ; dans presque tous les cas, la présence de la grammaire contrastive serait souhaitable pour établir cette relation. On trouve aussi un déséquilibre entre la pratique et la théorie des écrits que les étudiants doivent aborder. Les théories d'analyse du discours et de linguistique textuelle ainsi que les pratiques de compréhension et d'analyse de textes semblent privilégiées face aux pratiques d'écriture.

L'analyse des documents et celle des interventions des participants permettent de dire qu'il existe une articulation des axes de pédagogie et de recherche avec les autres axes de la licence. L'intention de former un enseignant *réflexif, critique et proactif* aboutit, en partie, grâce au contact avec la réalité des institutions éducatives et à l'expérience d'y mener des observations systématiques et des travaux d'initiation à la recherche qui intègrent les programmes des cours. Toutefois, on identifie une surcharge de travaux similaires dans des cours parallèles et des différences importantes entre les professeurs en ce qui concerne le niveau d'exigence et les critères d'évaluation pour les travaux d'écriture

dans les différentes unités d'enseignement. Cela semble aussi indiquer que l'écriture académique universitaire, et plus précisément celle de la recherche, ne bénéficie pas de la place qu'elle mérite en tant que discours particulier qui construit et qui compose la formation de futurs enseignants. Alors que l'université établit que l'étudiant a un an pour rédiger le mémoire de recherche, dans les faits 29 % des étudiants ont besoin d'un an et demi et 48 % de deux ans ou plus. Parmi les raisons données par les étudiants pour expliquer ces délais supplémentaires, l'on trouve principalement des aspects directement liés à l'écriture comme le recensement de la littérature et la rédaction des différentes parties du mémoire de fin d'études (Candelo N. & Gutiérrez G, 2012).

Cette dernière partie nous permet un premier diagnostic sur quelques aspects en relation avec l'écriture académique universitaire au sein du cursus. Nous y reviendrons postérieurement dans les analyses. Afin de compléter le profil du terrain de notre recherche, nous décrirons à continuation les acteurs sociaux : étudiants et professeurs.

## LES ÉTUDIANTS

---

Nous allons présenter ici un profil des étudiants de la licence en langues étrangères de notre université. La caractérisation du groupe d'étudiants participants de l'enquête fait partie du chapitre 4. Quelques données ont déjà été mentionnées en relation avec la formation d'enseignants (p. 140) La plupart des étudiants commencent leurs études de licence directement après le baccalauréat (entre 17 et 19 ans) ; d'autres sont déjà à l'université, ou bien ils ont voulu changer de formation ou bien ils suivent parallèlement d'autres études en même temps que celles de langues étrangères. Un troisième groupe commence ses études universitaires après une pause plus ou moins longue, généralement parce qu'ils ont dû attendre d'être admis à l'université où les places sont comptées, ou parce qu'ils ont dû faire des économies pour financer leurs études. Précisons que la grande majorité des étudiants ont suivi leur scolarité de 11 ans en espagnol et que dès la première année de l'enseignement primaire (qui débute en Colombie entre 6 et 7 ans), l'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire. Dans la plupart des institutions

scolaires publiques et privées, l'anglais est synonyme de langue étrangère et il est très rare que l'on propose une autre langue<sup>58</sup>.

Ainsi, peut-on affirmer que la grande majorité des étudiants débute à l'université avec des connaissances en anglais, même si le niveau de langue reste très varié. Dans le cas du français, la plupart des étudiants auront leur premier contact avec cette langue en commençant leurs études de licence.

Traditionnellement la licence en langues compte avec une population très majoritairement féminine. La différence entre nombre de filles et de garçons tend à diminuer, mais elle est encore observable : dans le premier semestre 2013, il y avait 116 filles et 86 garçons pour un total de 202 inscrits dans le cours du matin et 93 filles et 81 garçons pour un total de 174 inscrits dans les cours de l'après-midi et soir.

Nous rappelons que l'entrée en licence se fait sur dossier et examen d'admission. Pourtant, les résultats de l'épreuve nationale et de l'épreuve d'aptitude linguistique ne garantissent pas les conditions de réussite. Des facteurs économiques, familiaux, motivationnels, de travail et de mobilité (dans l'ordre de majeur à mineur) ont été identifiés comme étant les causes les plus fréquentes d'abandon des études dans cette licence en particulier. La moyenne du taux d'abandon, cependant, est inférieure à celle de l'université en général : 37 % face au 47 % pour la période 2000 à 2009 (Moncada R & Ospina B, 2012). Le deuxième et le troisième semestre ont le taux le plus haut d'abandon ; les semestres quatrième, septième, huitième et dixième ont le taux le plus important de reprise des études. D'autres facteurs, notamment la qualité de l'éducation primaire et secondaire<sup>59</sup> sont signalés comme coupables du manque de préparation nécessaire pour poursuivre des

---

<sup>58</sup> Malgré le caractère multiethnique et pluriculturel de la population colombienne et la diversité de langues existantes. La Constitution Politique de 1991 reconnaît 64 langues amérindiennes sur le territoire national groupées en 13 familles linguistiques.

<sup>59</sup> Rendue médiocre par les transformations imposés en matière d'évaluation sans changements de modèles pédagogiques et sans formation aux enseignants, changements au gré des administrations du Ministère de l'éducation nationale sans évaluation des politiques antérieures.

études universitaires. D'après des études menées entre autres par Tenorio, M.C. dans l'Institut d'éducation et pédagogie de l'Université del Valle

les étudiants, surtout ceux en provenance des écoles publiques, ne sont pas assez préparés pour le travail intellectuel qui demande de suivre attentivement de longues expositions, un bon niveau de lecture compréhensive, logique pour comprendre des arguments, des démonstrations orales et écrites, savoir identifier ce qui est fondamental pour arriver à schématiser, savoir écrire et s'exprimer en bonne syntaxe, avec un lexique riche et bonne compétence en espagnol standard (p. 16 dans Rubio, 2015).

La mauvaise préparation académique et le manque de discipline d'étude sont, en tout cas, la plainte constante des professeurs universitaires. Malgré ces diagnostics décourageants, d'autres faits mettent la balance en faveur des diplômés de ce programme. D'abord, ces enseignants, qui sont souvent embauchés avant de finir ces études, sont très appréciés dans le marché du travail dans la région et ailleurs. Ensuite, ceux qui partent pour continuer des études de troisième cycle à l'étranger se retrouvent en conditions de préparation académique satisfaisantes pour la poursuite des études et souvent mieux préparés, face à d'autres systèmes de formation, dans certains aspects comme l'initiation à la recherche ou le niveau de compétence en langues étrangères.

### LES PROFESSEURS

---

En 2013, au moment où se sont réalisés les premiers entretiens pour la collecte de données de ce travail, il y avait 45 professeurs qui donnaient des cours dans la licence, dont 32 recrutés par concours pour une période indéfinie. Chaque semestre il y avait une moyenne de 13 contractuels chargés de cours<sup>60</sup>. Le manque de professeurs titulaires de leur poste se faisait ressentir depuis quelques années, ce qui a été mis en évidence dans l'évaluation des processus académiques de la licence en langues étrangères (Faustino, Kostina & Vergara, 2012). Même si les étudiants ont mentionné qu'ils percevaient l'équipe de professeurs comme bien qualifiée, avec une longue expérience dans l'enseignement et la recherche, ils ont observé que les effectifs étaient insuffisants pour répondre aux nombreuses obligations de l'École de sciences du langage et de ses programmes. Les étudiants ont également signalé certaines inconsistances et déficiences dans l'articulation

---

<sup>60</sup> Un peu l'équivalent d'un attaché temporaire d'enseignement et de recherche.

entre les axes de la formation. Ils les ont attribuées à un manque de communication entre les professeurs à propos des savoirs disciplinaires et des pratiques pédagogiques. En effet, nous avons pu constater, dans les différentes unités d'enseignement du programme, que le descriptif de base existant pour chaque cours n'est pas toujours respecté, car les professeurs sont libres de leurs choix pédagogiques. Pour garantir l'exécution du programme, il serait souhaitable de consolider le travail de préparation et de suivi des cours en équipe.

Récemment, comme conséquence des politiques de l'université et des remplacements d'enseignants partis à la retraite, de nouveaux professeurs ont été recrutés, ce qui a un peu changé ce panorama concernant les effectifs. Le taux de doctorats en Colombie étant encore assez bas<sup>61</sup>, dans certains concours de recrutement de professeurs universitaires, le diplôme exigé aux candidats est un master recherche. Les professeurs universitaires en exercice ayant rempli certaines conditions peuvent demander un congé d'études rémunéré pour suivre des études de doctorat. Dans la période de nos recherches, 12 professeurs avaient un diplôme de doctorat et trois avaient le doctorat en cours.

---

## SYNTHÈSE

---

Nous avons voulu faire une description du contexte où s'inscrit la culture objet de nos études. En tenant compte des réglementations nationales de l'éducation en matière de formation des enseignants, des caractéristiques particulières du programme objet de notre étude et du public concerné, nous croyons avoir présenté un portrait assez complet pour situer et pour comprendre les deux parties suivantes de notre travail. Ainsi, nous arrivons à la fin de la deuxième partie, dédié à présenter la méthodologie et le terrain de nos recherches. Dans les chapitres sept à dix, nous analysons des données de la démarche ethnographique pour répondre à nos questions sur l'état de l'enseignement de l'écriture au sein de la licence.

---

<sup>61</sup> Les couts élevés des droits de scolarité sont un obstacle. Les seuls droits de scolarité pour quatre ans peuvent dépasser les 15 mil €.



### PARTIE III : DES REPRÉSENTATIONS AUX PRATIQUES

---

La troisième partie de ce travail est consacrée au compte rendu analytique de la recherche entreprise sur le terrain. Pour rédiger cette analyse, nous faisons appel à des notions clés empruntées aux recherches antérieures présentées dans la première partie de ce travail et à la méthodologie présentée dans la deuxième partie. Les notions de représentations sociales et de rapport à l'écriture sont utilisées comme des outils conceptuels qui permettront de rendre compte de l'état de l'écriture universitaire et de son enseignement dans la licence en langues étrangères.

Nous allons regrouper les analyses réalisées pour essayer de répondre à nos questions initiales en quatre chapitres. Nous sommes partie des discours des acteurs, étudiants et professeurs, qui nous ont permis d'explorer la réalité la moins tangible. Nous avons tenu compte des pratiques observées directement en salle de classe par les étudiants qui sont également des acteurs. Notre objectif est d'avoir un portrait du contexte en étude concernant l'écriture et son enseignement. Bien que cette description soit forcément partielle et manque parfois de précision à cause de l'ampleur du champ à étudier, nous sommes parvenue à dresser un tableau riche en détails, complexe, avec ses coïncidences et ses contradictions. D'ailleurs, ce n'est pas le tableau terminé qui est intéressant. Il est, en effet, pratiquement impossible qu'il soit définitif, mais il suffit de quelques lignes, de quelques détails pertinents pour obtenir de nouveaux éclaircissements permettant d'esquisser de nouveaux tableaux.

Le chapitre sept étudie les représentations de l'écriture académique qui circulent dans le programme de licence en langues étrangères et qui apparaissent dans les définitions élaborées par les participants. Les traits définitoires qui constituent les définitions sont apparus en tant que catégories émergentes et ont entraîné d'autres questions et d'autres réponses pour enrichir l'analyse. Le chapitre huit place le rapport à l'écriture des étudiants de la licence dans une triple dimension tenant compte des répertoires linguistiques et culturels qu'ils construisent dans le cadre de leur formation en tant qu'usagers des langues et en tant que futurs enseignants. Le chapitre neuf est consacré

au rapport à l'écriture des professeurs qui comprend l'expérience personnelle d'apprentissage, l'exercice actuel de l'écriture et le rapport à l'enseignement de l'écriture. Le sous-ensemble rapport à l'enseignement l'écriture est considéré comme fondamental pour la construction de la didactique de l'écriture. Le chapitre dix examine les pratiques d'enseignement de l'écriture à travers les discours des professeurs et les observations directes des cours. Les pratiques sont ainsi étudiées depuis des perspectives diverses qui se complètent et s'entrecroisent.

## CHAPITRE 7 : REPRÉSENTATIONS D'ÉCRITURE ACADÉMIQUE À TRAVERS UNE DÉFINITION

---

Dans cette étude, les définitions « d'écriture académique » données par les professeurs et les étudiants ont d'abord été examinées à partir de l'analyse de contenu puis comparées. Les résultats révèlent un concept incomplet d'écriture académique, une absence de définition partagée et des différences importantes entre les représentations des étudiants et celles des professeurs, notamment pour l'attribution des fonctions de l'écriture. Les implications possibles de ces représentations pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture académique sont considérées dans les conclusions du chapitre.

Les définitions, qu'elles soient spécialisées ou non, sont des éléments essentiels pour la compréhension, la construction des connaissances et pour la communication, car elles permettent de délimiter et de fixer le contenu des concepts, tout en établissant des différences avec d'autres concepts. Le terme « *escritura académica* » est d'usage courant dans nos programmes d'études universitaires. Dans ces circonstances, le concept semble désigner un savoir théorique spécialisé, une construction partagée par un groupe d'individus qui ont en commun un contexte social et qui n'ont donc pas besoin de se mettre d'accord sur la signification des mots. Dans une situation d'entretien ou d'enquête, répondre à une question qui demande de construire une définition oblige le répondant à faire appel de façon immédiate à ses connaissances ou à ses savoirs. Mais les réponses se construisent aussi à partir de l'expérience et des valeurs attribuées par les individus à leurs activités et aux produits de ces activités. En cela, les définitions demandées sont considérées comme porteuses et révélatrices des représentations sociales.

Nos instruments de collecte de données (questionnaire d'enquête et questionnaire d'entretien semi-directif) comprenaient une question sur la définition du concept : qu'est-ce que l'écriture académique ? Dans le cas des entretiens, une question antérieure portait de manière générale sur la définition de l'écriture : qu'est-ce que l'écriture ? Très souvent, la réponse donnée à cette question portait déjà sur l'écriture académique. Ceci est compréhensible puisque l'intervieweur et les interviewés partagent le même contexte de travail, que le sujet de l'entretien avait été mentionné lors de la prise de rendez-vous et

que le réfèrent le plus proche d'écriture pour les professeurs est celui de leur écriture professionnelle. L'analyse des données s'est faite en deux sous-groupes de professeurs, d'une part les professeurs de langue maternelle et de linguistique et d'autre part les professeurs de langues étrangères. Les résultats ont montré plus de similitudes que de différences entre les deux sous-groupes d'interviewés. Nous présenterons l'analyse de l'ensemble des réponses des professeurs aux deux questions en ne soulignant que les oppositions.

Pour analyser les définitions, nous avons commencé par écouter les réponses des professeurs aux deux questions mentionnées plus haut. Étant donné que la formulation des questions conduisait à la construction de définitions, nous avons pu construire un système de catégories émergentes orienté par les caractéristiques du concept présentes dans les réponses. Le système a été appliqué ensuite aux réponses des étudiants. À ce moment-là, il a été nécessaire d'ajuster le système de catégories pour intégrer des aspects qui n'avaient pas été repérés dans les données du groupe des professeurs. Les catégories identifiées et retenues comme des traits définitoires du concept écriture académique sont les suivantes : descripteur, contraintes, contexte, contenu et fonctions. À partir de ces catégories, nous avons fait émerger les représentations des deux groupes de participants et nous les avons comparées entre elles. Dans certains cas, les analyses des réponses à d'autres questions sont venues s'ajouter à celles concernant le rapport à l'écriture des professeurs et des étudiants. Le tableau suivant présente un premier aperçu comparatif de la fréquence des traits définitoires dans les deux groupes :

**Tableau 4** : Fréquences des traits définitoires du concept écriture académique

	28 professeurs		220 étudiants	
	fréquence	%	fréquence	%
Descripteur	21	75	150	68
Contraintes	17	61	58	26
Contexte	12	43	46	21
Contenu	7	25	27	12
Fonctions	4	14	142	65

Les catégories ou les traits identifiés sont les mêmes dans les deux groupes. Cependant, quand on considère la fréquence, la place donnée aux fonctions est différente. L'ordre du plus au moins fréquent pour les professeurs serait : descripteur, contraintes,

contexte, contenu et fonctions. Pour les étudiants, les fonctions occupent la deuxième place, ce qui leur donne une importance particulière dans les représentations de l'écriture des étudiants, alors que pour les professeurs c'est le trait le moins mentionné. Inversement, le pourcentage de la présence des autres traits est inférieur chez les étudiants en comparaison avec les professeurs.

---

## LE DESCRIPTEUR-REPRÉSENTATION

---

Nous avons signalé au chapitre trois que la définition du mot écriture devait tenir compte du fait que ce mot renvoie non seulement à l'acte matériel, mais à un ensemble de valeurs abstraites, qu'elle est un moyen de communication et qu'elle s'oppose au langage oral. Cette évidence que l'on trouve dans la théorie est présente dans le contexte en étude. Le descripteur est la catégorie qui regroupe les mots et les expressions et qui caractérise d'une manière globale tout le contenu de la définition permettant ainsi d'inclure le concept dans une classe. Les descripteurs utilisés par les professeurs renvoient à l'écriture en tant que produit et en tant que processus. Même si la notion de processus est majoritaire, les deux notions sont fréquemment évoquées l'une après l'autre dans des affirmations successives qui cherchent à rendre une définition plus complète ou plus précise :

« ... c'est le procédé essentiel de communication et de réflexion dans le milieu académique [...] c'est aussi l'outil qui me permet de communiquer et de vérifier la cohérence de mes pensées... »  
P 2 : P1 LE.MP3 - 2:16 [P1 LE.MP3] (0:17:33. 87 [0:01:34.65]) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]<sup>62</sup>

« C'est un mélange d'aspects théoriques déjà proposés par des auteurs associés à des réflexions sur le même travail, d'une manière ordonnée sans perdre de vue le destinataire à qui on s'adresse... c'est un processus énormément laborieux ». P 9 : P15 LE.MP3 - 9:7 [P15 LE.MP3] (0:10:08.42 [0:02:44.09]) Códigos : [Definición EA – Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« L'écriture académique est un document qui rend compte d'un processus systématique, souvent de recherche, mais pas nécessairement, il peut s'agir aussi de réflexion, de recensement

---

<sup>62</sup> Information attribuée par le logiciel d'analyse aux segments des données. Contient numéro de fichier, code du participant, indication du format du fichier, étiquette du fragment, place exacte du fragment dans le fichier et filiation du code dans l'ensemble des données.

documentaire, qui ont comme finalité d'être divulgué ». P17 : P4 LE.MP3 - 17:7 [P4 LE.MP3] (0:10:38.82 [0:00:40.23]) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

Les étudiants définissent l'écriture en tant que produit, en tant que processus et en tant qu'habileté. Dans l'ensemble des réponses, les deux premières notions ont à peu près la même fréquence. La notion d'habileté est moins fréquente. De plus, il est assez rare qu'une même réponse porte sur plus d'une de ces trois notions :

« C'est un texte sérieux qui suit des normes pour atteindre une cohésion et une cohérence qui le rendent lisible pour celui qui va le lire. D'habitude c'est un texte qui va être évalué ». P37 : 2-37:3 [forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

« C'est un exercice pédagogique orienté au développement des capacités d'analyse et de construction de textes cohérents à partir d'un thème ». P161 : 126-161:3 [Forme-Familia : Déf. Étudiants EA]

« Une habileté qu'on doit développer. Cela demande du temps, de la pratique, de la motivation, car c'est difficile au début, mais sans doute nécessaire ». P116 : 81 — 116:3 [forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

La notion de processus est mentionnée à peu près de la même façon par les deux groupes, à travers des mots comme exercice, exercice pédagogique, façon de faire, élaboration, organisation mentale, activité, pratique, entre autres. Mais nous venons de signaler que les professeurs mentionnent davantage la notion de processus que les étudiants. En effet, tous les professeurs sont d'accord pour caractériser la pratique de l'écriture comme un processus ; ils utilisent explicitement le mot dans leurs définitions ou à un autre moment de l'entretien. S'il est impossible de nier le statut de processus pour l'écriture au sein de la licence, il paraît intéressant d'identifier l'origine de cette adhésion et de mieux discerner sa signification, car ce mot fonctionne comme un terme utilisé d'une manière conventionnelle pour faire référence à un savoir qui se considère partagé.

En ce qui concerne l'origine, nous constatons que la notion de processus s'inspire du courant cognitiviste de la psychologie (Flower et Hayes), notamment des travaux de Scardamalia et Bereiter. Même si la mention des auteurs ou les références bibliographiques ne sont pas présentes dans les données provoquées, la notion de processus est parfois précisée dans les discours mentionnant les étapes de textualisation, scription et révision. Dans certains programmes des cours avancés de langues étrangères (typologies discursives

écrites et composition des semestres six et sept, respectivement), on trouve ces références dans la bibliographie des cours d'anglais de même que dans les publications des professeurs. Même si ces travaux semblent bien connus dans la licence, en ce qui concerne la signification de processus nous découvrons encore une variation sémantique. L'analyse des pratiques permet d'établir trois conceptions de processus d'écriture en tenant compte des rôles et de la participation assumés par les professeurs et les étudiants dans les pratiques d'écriture demandées à ces derniers. Nous reviendrons sur cette question au chapitre dix, car elle est très significative dans le rapport des professeurs à l'enseignement de l'écriture.

Lorsqu'ils la considèrent en tant que produit, les professeurs reconnaissent l'écriture comme *le résultat matériel du processus d'écriture, comme une technologie, un mode de communication, voire une représentation graphique*. Elle permet de matérialiser les idées et la pensée et de les rendre accessibles au-delà de l'espace et du temps de production ; pour certains professeurs, l'écriture c'est ce qui est observable et c'est à partir de l'écriture que l'on peut juger de la qualité du processus. Les étudiants parlent de l'écriture-produit en mentionnant : *textes, types d'écrit et d'écriture, manifestation ou production écrite, registre ou résultat d'une production, expression de la connaissance, composante de la formation professionnelle, groupe de genres textuels*, entre autres. La notion de produit est souvent accompagnée de caractéristiques des productions textuelles exprimées comme des contraintes. La présence de cette notion semble enracinée, au moins dans le cas des professeurs, dans la linguistique systémique fonctionnelle et la linguistique textuelle (Halliday, Cummins) dont quelques concepts sont mentionnés dans les entretiens et dans les programmes des cours, ainsi que dans les références bibliographiques qui en font partie et dans le document PEP.

La notion d'habileté est exprimée par les termes : *habileté* ou *savoir-faire*. Cette vision de l'écriture est toujours liée aux attentes de la formation professionnelle. Étant donné que celle-ci est traversée par les textes écrits, il en découle tout naturellement que le savoir écrire est nécessaire à la réussite des études. C'est la raison pour laquelle il nous faudra nous interroger au sujet des attentes des étudiants quant au moment et à la manière de développer cette habileté.

Selon leurs réponses, les professeurs semblent plus conscients de la complexité de l'écriture, car ils cherchent à utiliser plus d'une notion descripteur dans leurs définitions. Toutefois, les étudiants identifient cette complexité à partir de la notion d'habileté et la variété d'images qui renvoient à la notion de produit. Ces résultats permettent d'entrevoir que les étudiants ont une représentation plutôt unidimensionnelle de l'écriture ce qui ne favorise pas la reconnaissance de toute la richesse et du potentiel de l'écriture dans la formation universitaire. D'autre part, nous nous interrogeons sur la relation entre les discours des professeurs et leurs pratiques d'enseignement en identifiant de possibles variations conceptuelles désignées par un même terme.

---

### CONTRAINTES : LES NORMES ET LA MÉTHODOLOGIE

---

Les contraintes font partie des caractéristiques qui définissent l'écriture académique. Elles sont dénommées par les participants : *obligations, règles, normes à respecter*. Il est fréquent que les professeurs définissent l'écriture académique en l'opposant à l'écriture dite *créative, personnelle, pour le plaisir* qui a pour vocation de permettre *l'expression des sentiments, de l'imagination et de l'originalité*. L'écriture académique est considérée alors comme *complexe* (voire *compliquée*), *difficile, rigoureuse et exigeante*. Les étudiants sont d'accord aussi sur ces caractéristiques, mais ils trouvent en plus l'écriture académique nécessaire et formatrice dans les études universitaires :

« C'est douloureux, car ce n'est pas facile. L'écriture exige de l'organisation dans le discours, de la concentration et des efforts. Il y a un abc de l'écriture académique. Peut-être pas des universaux, chaque langue a sa dynamique propre, mais il y a des aspects essentiels qu'il faut respecter, il y a des protocoles à suivre, les textes obéissent à des structures préétablies ». P 1 : P6 LE.MP3 - 1:9 [P6 LE.MP3] (0:14:40. 93 [0:01:30.50]) (Admin) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« C'est un moyen d'expression strict et contraignant, mais qui conduit à la production d'une connaissance et à la matérialisation d'une recherche » P114 : 9 — 114:3 [forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

« L'écriture académique est une écriture analytique et précise avec laquelle on répond aux questions et aux problématiques des travaux de recherche. Elle n'est pas aussi libre que l'écriture d'un autre type et elle doit suivre un certain nombre de critères, de normes et de procédés afin d'être acceptée et validée par la communauté académique ». P245 : 210 — 245:3 [forme — Familia : Déf. Étudiants EA]



La complexité de l'écriture académique est attribuée à des facteurs que l'on peut classer en deux catégories : les facteurs normatifs et les facteurs méthodologiques. Tandis que les premiers sont aisément visibles dans le produit écrit, les deuxièmes ne sont pas clairement repérables dans le texte et sont liés aux notions d'écriture-processus et d'écriture-habilité.

Pour les participants, toute écriture exige une organisation du discours, de la concentration et de l'effort de la part du scripteur ; l'écriture académique requiert également que l'on suive avec rigueur *des règles établies* pour que les productions soient *dignes d'être prises en compte et acceptées par la communauté académique*. Le texte académique est perçu comme un texte *extrêmement structuré* qui doit obéir à des normes déterminées par le genre et la fonction, la langue, la culture et la discipline. Alors que les professeurs de langues mentionnent l'existence de *normes plus ou moins universelles* et d'autres *particulières à la langue et à la culture*, les professeurs de langue maternelle insistent plutôt sur des *différences liées aux disciplines*. Cependant, ces normes sont presque toujours évoquées de manière générale. Dans les réponses, on n'y fait pas référence de façon concrète ni à l'aide d'exemples, il en va de même dans les réponses des étudiants. Pour ceux-ci, les contraintes normatives sont liées à l'idée d'une structure rigoureuse (*hautement régie par des règles, normes, paramètres, exigences plus grandes que pour les autres textes*), formelle (*rigide, formatée, systématique*), orientée vers un objectif et un destinataire spécifiques, *précise et de contenu spécialisé* :

« L'écriture académique, c'est une configuration établie par un groupe académique qui définit des schèmes auxquels il faut obéir, des structures qui correspondent aux genres ». P 4 : 11 LE.MP3 - 4:11 [P11 LE.MP3] (0:07:04.47 [0:01:52.63]) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« C'est l'écriture qui doit répondre à certains paramètres établis qu'il faut suivre obligatoirement. C'est une écriture très ordonnée, précise et très bien renseignée ». P178 : 143 - 178:3 (8:8) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] [Forme - Familia : Déf. Étudiants EA]

Quant aux facteurs méthodologiques, les professeurs considèrent l'écriture académique comme un processus qui doit être *systématique, rigoureux, en dépendance étroite avec la lecture, demandant des révisions et des corrections et qui est toujours inachevé*. Les étudiants parlent d'un exercice *formateur, utile au développement de*

*l'efficacité communicative, précis, standardisé, analytique. Cet exercice est en soi un outil que l'on peut perfectionner avec la pratique.*

« Un processus qui demande de la documentation, l'intériorisation de l'information, de la planification, des brouillons, des révisions, jusqu'à arriver à un texte qui communique ce que je veux exprimer ». P171 : 3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

« Un processus qui implique tout d'abord la lecture pour s'imprégner du contenu ainsi que des schémas correspondants selon le genre et le destinataire. C'est un processus complexe de recherche qui demande des révisions multiples et qui n'est jamais complètement fini, on pourrait continuer à corriger les écrits ». P33: P17 LE.mp3 - 33:4 [P17 LE.mp3] (0:03:39.61 [0:01:35.15]) (Super) Códigos : [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

Il faut tenir compte ici de l'identité des groupes de participants pour essayer de comprendre les représentations qu'ils verbalisent. Pour les étudiants, il est entendu que l'écriture est un apprentissage en cours ; elle fait partie de leur activité académique. Pour les professeurs, elle a un caractère un peu différent, elle fait partie de leur activité professionnelle. Les professeurs sont supposés être des experts qui connaissent les textes et savent les écrire. Mais on remarque chez les enseignants interviewés l'absence de mention de certaines qualités importantes de l'écriture académique qui ont été identifiées par les étudiants : *nécessaire et formatrice dans les études universitaires.*

---

## CONTEXTE : UN LIEU COMMUN

---

Le lieu, les auteurs et les genres sont des éléments qui configurent le contexte de l'activité d'écriture qui doit répondre aux questions « où, qui et quoi ». Les écrits académiques sont associés au *niveau et à l'espace universitaire, aux cours, à l'éducation supérieure*. Les expressions tautologiques qui définissent l'écriture académique par le lieu de production sont nombreuses chez les étudiants et se trouvent aussi dans les réponses de certains professeurs. Quelques participants vont jusqu'à définir l'écriture par rapport à son contexte d'élaboration sans apporter d'autres traits définitoires. On trouve le plus souvent *milieu (entourage, niveau) académique* sans que la signification de cet adjectif soit précisée.

« Ce terme définit de manière simple qu'il s'agit d'un type de textualité qui fait référence à des produits académiques travaillés, produits dans l'institution académique ». P18: P4 LM.MP3 - 18:7 [P4 LM.MP3] (0:15:13. 65 [0:02:02. 97]) (Super) Códigos: [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] entourage

« Ce sont les textes du milieu académique ». P113: 78 - 113:3 (8:8) (Super) Códigos:[Ámbito de uso - Familias (2): Déf. Étudiants EA, Déf. Prof.EA] [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

L'écriture académique est associée au milieu de travail ou à l'activité professionnelle dans le cas du professeur-chercheur. C'est l'appartenance en même temps à l'institution universitaire et à une discipline *scientifique* qui définit l'écriture comme académique et qui fait que dans les niveaux de scolarité antérieurs les écrits ne se considèrent pas comme académiques :

« C'est un type d'écriture qui répond aux exigences spécifiques des différentes disciplines d'étude... qui répond aussi à différents genres de discours. C'est quelque chose de spécifique aux institutions d'éducation supérieure, liée aux disciplines ». P16 : P3 LM.MP3 - 16:6 [P3 LM.MP3] (0:12:17.76 [0:03:06.46]) (Super) Códigos:[Definición EA - Familias (2) : ESCRITURA, Survey Items]

« L'écriture encadrée dans le milieu académique demande une réflexion sur les sujets traités dans les cours universitaires ». P198 : 163 - 198:3 (8:8) (Super) Códigos : [Ámbito de uso - Familias (2) : Déf. Étudiants EA, Déf. Prof.EA] [Definición EA - Familias (2):ESCRITURA, Survey Items]

Écrire est une activité habituelle des milieux universitaires et désigne ici les usages multiples du discours écrit. Il semble y avoir unanimité sur le lieu où se pratique ce type d'écriture, par contre il y a des aspects à analyser concernant les auteurs et les genres. Alors que certains participants considèrent que *tout ce qui est écrit pour et dans les situations d'enseignement et d'apprentissage des disciplines* correspond à de l'écriture académique, d'autres placent les genres académiques seulement à un niveau avancé de la formation, ou les limitent à des écrits destinés à être publiés, issus des travaux de recherche.

« Je pouvais écrire des travaux pour les cours pendant la licence quand j'étais étudiant, mais je ne considère pas cela comme une vraie écriture académique, je dirais que l'écriture académique c'est vraiment à partir du master et ensuite les articles pour la publication... ». P3 :P10 LE.MP3 - 3:3 [P10 LE.MP3] (0:08:23. 38 [0:00:44. 78]) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Je la définis comme tout ce qui est en relation avec le travail : c'est l'article pour une revue, les matériaux qu'on prépare à l'intention des étudiants, les projets de recherche, les rapports... tout

cela fait partie de l'écriture académique parce que c'est notre espace académique. Les étudiants font de l'écriture académique quand ils écrivent dans leurs disciplines de formation, c'est leur écriture académique à eux ». P14 : P2 LM.MP3 - 14:3 [P2 LM.MP3] (0:02:26.74 [0:01:12.79]) (Super) Codes : [Definición EA - Family: ESCRITURA]

« C'est la production d'écrits de tous les types de textes et de genres qui sont nécessaires à la vie universitaire comme les articles, les essais, les résumés, les comptes rendus, les descriptions qui vont du plus simple au plus élaboré comme peut l'être un mémoire de fin d'études ou une thèse de doctorat. L'écrit académique s'apprend au cours de l'éducation universitaire, cela s'apprend seulement dans une institution éducative ». P12 : P2 LE 2-3.MP3 - 12:5 [P2 LE 2-3.MP3] (0:07:42.93 [0:01:19.50]) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

Seulement deux professeurs circonscrivent l'écriture académique des étudiants à l'activité intentionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture pour apprendre à l'intérieur des cours de différentes disciplines dans la formation professionnelle, ce qui correspond aux démarches conscientes et explicites de littéracies universitaires (Carlino, 2013).

« C'est l'écriture qui se fait là où l'enseignement et l'apprentissage se font présents, là où se construisent des connaissances et où se trouve la formation professionnelle... nous avons le concept, mais pas encore la pratique, les textes et les examens sont inutiles si la construction de connaissance n'existe pas ». P28 : P1 LM.MP3 - 28:8 [P1 LM.MP3] (0:10:31.89 [0:00:56.56]) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

Il semblerait qu'écriture académique et écriture universitaire soient synonymes, cependant le paysage universitaire est trop vaste pour que de telles généralisations permettent d'approfondir et de fixer les repères nécessaires à l'action didactique située de l'enseignement de cette écriture.

---

## CONTENU : LIÉ À DISCIPLINE

---

Ce trait définitoire est lié à l'objet sur lequel porte l'écriture, aux thèmes qui incitent à écrire. Les contenus n'apparaissent pas fréquemment dans les définitions apportées par les professeurs. On remarque néanmoins la présence de ce caractère définitoire dans le discours du groupe des professeurs de langue étrangère. Ces contenus des textes académiques sont mentionnés de manière très générale comme *connaissances*

*professionnelles et scientifiques* dans une variété de genres et de sujets qui appartiennent clairement à des disciplines spécifiques. La qualité des contenus de l'écriture académique est perçue comme un élément important. Les contenus doivent *appartenir clairement à une discipline, être spécialisés, être présentés avec une argumentation solide et avoir des supports dans la réalité ou dans les théories exposées dans d'autres textes*. En plus, ils doivent *apporter quelque chose d'original, d'important et de pertinent*. Les fonctions de communication et de partage de ce que l'on écrit font que l'engagement vis-à-vis de ce qu'on écrit est très important :

« Un type d'écriture qui répond aux exigences spécifiques des différentes disciplines et genres qu'elles utilisent ». P16 : P3 LM.MP3 - 16:6 [P3 LM.MP3] (0:12:17.76 [0:03:06.46]) (Super) Códigos:[Definición EA - Familias (2) : ESCRITURA, Survey Items]

« L'écriture académique est liée à un sujet appartenant à un domaine de connaissance. On doit être très clairs, cohérents respectueux des sources quand on y fait recours ». P24 : P7 LM.MP3 - 24:4 [P7 LM.MP3] (0:07:16.90 [0:02:03.24]) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Cette écriture sert à communiquer des choses très précises, d'une grande importance, faire connaître les développements d'un projet particulier...». P 1 : P6 LE.MP3 - 1:8 [P6 LE.MP3] (0:13:51.54 [0:00:49.61]) (Admin) Codes : [Definición EA - Family: ESCRITURA]

Dans les réponses des étudiants, les contenus occupent aussi une place secondaire. Ce trait est présent dans les définitions des étudiants de troisième et de quatrième année, il arrive après d'autres traits définitoires et il est abordé de manière générale. Les contenus sont associés à des *connaissances spécialisées, thématiques des cours, sujets d'intérêt dans la formation professionnelle*. On trouve aussi des *liens avec la recherche, la science et la connaissance scientifique*. Les contenus *doivent être conformes à des théories et tenir compte d'autres écrits* :

« C'est une écriture beaucoup plus formelle, elle concerne des sujets spécialisés dans un domaine de compétence, c'est une écriture qui en plus, doit prendre appui sur des références d'autorité ». P112 : 77 - 112:3 (8:8) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« L'écriture académique est un type d'écriture axée principalement sur des sujets en relation avec des disciplines en étude ». P216 : 181 — 216:3 [Contenu — Familia : Déf. Étudiants EA]

« C'est le type d'écriture qui porte sur la connaissance scientifique et la recherche » P97 : 62-97:3 [Contenu - Familia : Déf. Étudiants EA]

On remarque que c'est en relation avec les contenus que l'on trouve les mentions les plus concrètes des aspects contraignants de l'écriture académique, et cela surtout chez les professeurs. En général, il existe une grande coïncidence entre les réponses des participants et ce que dit la théorie. Il n'en reste pas moins que les caractéristiques les plus spécifiques définissent les genres des discours écrits, et cela à l'intérieur des disciplines et des pratiques situées. Par conséquent, ces caractéristiques ne font pas partie de la définition générale d'écriture académique.

---

### FONCTIONS : LA DISPARITÉ

---

La fonction indique les objectifs de l'écriture en répondant à la question sur la finalité de l'activité d'écriture ou du texte écrit. Comme on l'a déjà signalé, les étudiants mentionnent davantage les fonctions dans leurs définitions que les professeurs. On peut néanmoins identifier trois fonctions attribuées à l'écriture académique dans les définitions des enseignants : *communication, production de connaissance et construction en tant que sujet*. Dans le cas des étudiants, apparaissent également en ordre descendant de fréquence et sans tenir compte des mentions tautologiques qui parlent des fins ou des propos académiques, les fonctions suivantes : *communication, construction de connaissances, apprentissage de l'écriture, évaluation, apprentissage des langues et des cultures étrangères, et construction en tant que sujet*.

La fonction la plus récurrente dans les deux groupes est la *communication*. Chez les enseignants, elle est surtout mentionnée par les professeurs de langues étrangères. Le but de celui qui écrit serait de *transmettre ce qu'il fait dans son champ de travail*, appelé ici contexte académique ou universitaire. L'écriture serait le moyen le plus adéquat pour parvenir à ce but :

« L'écriture académique est un exercice qui fait partie de la vie de la communauté où nous nous trouvons. C'est un instrument de communication et de diffusion des savoirs, des expériences, des processus qui doivent être connus, qui ont besoin d'être visibles et connus maintenant et qui doivent rester accessibles aux générations futures. L'écriture reste, elle matérialise et aide à

construire des champs de savoirs, des idées... ». P 5 : P12 LE.MP3 - 5:12 [P12 LE.MP3] (0:03:47.54 [0:01:01.10]) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« C'est un type d'écriture qui a comme but la diffusion de la connaissance, produit de l'activité académique, c'est pourquoi elle a un caractère objectif et un nombre déterminé d'exigences formelles ». P106 : 71 - 106:3 (8:8) (Super) Códigos:[Ámbito de uso - Familias (2) : Déf. Étudiants EA, Déf. Prof.EA] [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] [Fonction - Familia : Déf. Étudiants EA] [Forme - Familia : Déf. Étudiants EA]

La fonction *production de connaissances* est la deuxième en nombre d'occurrences chez les professeurs, et elle est plus importante chez ceux de langue maternelle. Les étudiants, quant à eux, parlent aussi de *construction de connaissances* et la notion occupe la deuxième place en nombre d'occurrences :

« Écrire permet l'élaboration des idées, ce qui n'est pas possible autrement ». P10 : P16 LE.MP3 - 10:2 [P16 LE.MP3] (0:01:49.21 [0:00:48.75])

« C'est un exercice qui demande un grand effort cognitif, car il oblige à penser et à repenser ce qu'on sait et il permet d'identifier ce qu'on ne sait pas... dans ce processus de confrontation, on se retrouve face au besoin de construire... on finit par construire des connaissances ». P16 : P3 LE.MP3

« Pour moi, l'écriture académique est un processus de construction de connaissances, de transmission et de débat, étant donné qu'elle est un moyen de structurer nos apprentissages, d'en rendre compte, de faire partie de ce qui est proposé dans les domaines scientifiques, de faire de nouvelles propositions, de discuter des points de vue, etc. ». P241 : 206 - 241:3 (8:8) (Super) Códigos:[Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] [Fonction - Familia : Déf. Étudiants EA] [Forme - Familia : Déf. Étudiants EA]

« L'écriture académique est un processus de création dans lequel interviennent différents processus cognitifs et pour laquelle il est nécessaire d'avoir une connaissance des thèmes académiques qui permettent l'analyse, la sustentation et le développement des idées ». P78 : 43 - 78:3 8:8) (Super) Código [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] [Fonction - Familia : Déf. Étudiants EA] [Forme - Familia : Déf. Étudiants EA]

D'une part, le processus d'écriture est perçu comme un travail technique qui a pour but d'organiser les idées que l'on a ou les résultats de ses travaux afin de les matérialiser de manière ordonnée et cohérente. D'autre part, l'écriture à cause des exigences qu'elle impose à la pensée (l'organisation des idées, l'exploration des idées des autres, la clarté, la réflexion, entre autres) conduit à la construction des connaissances dans le sens de création. Les connaissances ne seraient pas, ou pas toujours, totalement maîtrisées avant l'écriture ; c'est dans l'écriture même qu'elles prendraient une forme aboutie.

La *construction en tant que sujet* est la troisième fonction citée par les professeurs. Elle est moins mentionnée par les étudiants, même si elle est présente. Elle fait référence à la *construction de soi-même, à l'identité en tant que citoyen et en tant que sujet qui écrit* :

« Un exercice qui permet de se construire en tant qu'auteur [...] un outil avec un grand potentiel qui bien employé, peut fournir aux gens des éléments pour se construire en tant que citoyens, pour participer à une communauté... donne aussi cette possibilité » P10 : P16 LE.MP3 - 10:6 [P16 LE.MP3] (0:07:51.85 [0:01:06.39]) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

L'écriture est conçue ici comme un instrument de pouvoir qui permet à l'individu de réfléchir pour prendre position, débattre, exercer sa citoyenneté et sa liberté. La formation professionnelle transforme les individus en experts dans des domaines de savoirs sociaux. L'écriture aiderait alors les étudiants à franchir le pas et à assumer leur identité professionnelle. Cette fonction met l'écriture au centre du rôle social de l'étudiant et du professeur. Pour les professeurs universitaires ou professeurs-chercheurs, l'écriture, à cause de ses fonctions de communication et de production de connaissance, leur permettrait d'exercer les compétences professionnelles attendues : adapter les discours trop spécialisés au niveau des étudiants et de leur formation, systématiser les connaissances provenant de sources éparées, faire des apports à la connaissance scientifique. Elle serait pour l'étudiant à la fois une condition pour l'apprentissage et un indicateur de transformation identitaire.

Il y a trois fonctions qui n'ont été relevées que dans les réponses des étudiants : apprendre à écrire, se faire évaluer et apprendre la langue et la culture étrangères. La fonction Apprendre à écrire occupe la troisième place en nombre d'occurrences pour ce groupe. Il y a chez les étudiants une conscience de l'apprentissage de l'écriture comme composante de la formation, et ils s'attendent à faire des progrès au cours de leur programme d'études dans la maîtrise de la langue écrite :

« C'est l'apprentissage de la construction de différents types de texte qui permet d'apprendre des règles d'écriture ». P93 : 58 - 93:3 (8:8) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] [Fonction - Familia : Déf. Étudiants EA]

« C'est une écriture comme une autre, mais à caractère réflexif. Elle exige d'analyser autant au niveau sémantique qu'à celui de la syntaxe, et des aspects formels, dans le but d'améliorer l'écriture » ». P194 : 159 - 194:3 (8:8) (Super) Códigos [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] [Fonction - Familia : Déf. Étudiants EA] [Forme - Familia : Déf. Étudiants EA]



Il est étonnant de constater l'absence de cette notion dans les réponses des professeurs. Même s'ils considèrent que l'habileté progresse avec la pratique, l'idée d'écrire pour apprendre à écrire n'apparaît pas chez eux. Toutefois, le fait que cette notion provient des étudiants en apprentissage de langues est assez cohérent avec les exercices d'écriture en langue étrangère qui leur sont demandés, des exercices où l'apprentissage de la langue écrite est l'objectif central, les autres conditions de l'écriture n'étant souvent que des prétextes ou des simulations.

L'évaluation comme fonction des écrits académiques arrive à la troisième place avec *Apprendre à écrire*. Les étudiants reconnaissent cette fonction de l'écriture dans les écrits qui leur sont demandés par leurs professeurs. Cependant pour la plupart d'entre eux, elle ne semble pas être la plus importante. Les professeurs, tout en mentionnant dans d'autres réponses que les étudiants écrivent seulement pour être évalués, ne sont pas nombreux à reconnaître cette fonction de l'écriture qu'ils mettent en pratique régulièrement :

« C'est l'écriture qui fait référence à la réalisation de textes demandés par les professeurs, que ce soit des travaux sur table ou des travaux écrits à rendre. Cela concerne aussi les écrits de préparation des exposés ». P197 : 162 - 197:3 (8:8) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] [Fonction - Familia : Déf. Étudiants EA]

« C'est l'écriture pour les professeurs, pour dire ce qu'ils veulent entendre des étudiants ». P76 : 41 - 76:3 (8:8) (Super) Códigos : [Definición EA - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items] [Fonction - Familia : Déf. Étudiants EA]

*Apprendre la langue et la culture étrangères* est une fonction qui semble appartenir naturellement à ce groupe d'étudiants en formation pour devenir des spécialistes en langues. Ils associent l'écriture académique aux contenus et aux objectifs de leur formation. Écrire c'est apprendre la langue, ce qu'elle nous apprend d'elle-même en tant que construction culturelle et ce qu'elle nous raconte sur d'autres voix et d'autres univers :

« L'écriture académique est un moyen pour apprendre à connaître ma langue maternelle et les autres langues que je suis en train d'apprendre. Elle me permet de découvrir différentes possibilités de voir le monde et les cultures à travers l'écrit ». P38 : 3 — 38:3 [Fonction — Familia : Déf. Étudiants EA]

« Écrire pour des propos qui contribuent à une meilleure connaissance de la culture des langues en apprentissage ». P222 : 187 — 222:3 [Fonction — Familia : Déf. Étudiants EA]

La différence dans le nombre de fonctions attribuées à l'écriture par les deux groupes de participants est importante. Si l'on reconnaît que les fonctions des écrits sont en partie tributaires du système d'activité où elles se génèrent, on a déjà un critère de classification des fonctions. Néanmoins, il faut aussi reconnaître que ces catégories ne sont pas étanches, mais qu'ils s'entremêlent. En outre, ces fonctions sont aussi étroitement liées au sens que les sujets attribuent à leurs actions et à leurs finalités (Leontiev 1972 [1979] en Camps et Castelló, 2013), de ce fait les représentations des fonctions de l'écriture ont probablement une forte incidence sur les activités de production des écrits, car en plus de définir les conditions d'élaboration et les caractéristiques du produit attendu, elles ont un effet sur la motivation à réaliser des tâches d'écriture.

Dans cette partie du travail, nous nous sommes interrogée sur la place des savoirs dans les discours des participants. Tenant compte du modèle RCS, nous acceptons le fait que la délimitation entre représentations, croyances et savoirs n'est pas clairement discernable. Néanmoins, la position des répondants lors des entretiens nous amène à situer leurs propos plus du côté des connaissances pratiques (représentations) que des savoirs scientifiques. Il est important de noter qu'au cours de l'ensemble de l'entretien et dans les définitions, les participants envisagent l'écriture académique à partir de leur expérience personnelle et de leurs pratiques dans la licence. La mention des auteurs et des textes ainsi que les références des savoirs établis sont presque inexistantes.

---

## CONCLUSIONS ET POSSIBLES IMPLICATIONS DIDACTIQUES

---

Comme conclusion de cette partie de notre travail, nous pouvons affirmer que pour être efficace, une démarche didactique de l'écriture doit tenir compte des représentations de l'écriture académique. En effet, comment construire ensemble des apprentissages sur un objet social complexe sans avoir de bases admises par tous sur les concepts les plus importants ?

L'existence même du terme écriture académique, l'intérêt que celle-ci suscite comme sujet de recherche et son utilisation fréquente dans le contexte pédagogique universitaire font supposer qu'il s'agit d'un concept socialement partagé. Il est en effet couramment utilisé dans le contexte éducatif comme objet de référence, d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation et de recherche. Mais, même si l'étiquette reste la même pour une communauté, le concept n'est pas pour autant une entité entièrement construite et partagée. D'une part, les définitions individuelles que nous avons étudiées s'avèrent partielles face au nombre de traits identifiés dans l'ensemble du corpus ; d'autre part, des divergences entre certains traits de la définition de représentation font que ce terme renvoie à des concepts différents.

Sur ce point, les résultats de notre étude montrent des coïncidences avec la théorie : nous avons constaté des variations dans les définitions en fonction de la présence et de l'importance accordée aux différents traits définitoires, la représentation individuelle du concept est partielle, les définitions apportées par les participants révèlent quelques aspects du concept, mais en ignorent d'autres, aucun des deux groupes ne parvient à une définition qui embrasse toutes les catégories identifiées.

Les données analysées permettent de faire apparaître les écarts plus ou moins grands existant entre les représentations du groupe des étudiants et celles du groupe des professeurs. Les résultats sont très proches lorsqu'il s'agit d'aborder les notions de descripteur, contraintes normatives, contexte-lieu et quelques-unes des fonctions (communication, construction de connaissances, construction d'identité). En revanche, la complexité de l'écriture, à la fois processus et produit, qui apparaît très nettement dans les définitions des professeurs, ne se retrouve pas dans celles des étudiants. Ces derniers accordent une grande importance aux fonctions et distinguent plusieurs d'entre elles tandis que les professeurs mettent l'accent sur les contraintes méthodologiques. En ce qui concerne la catégorie contexte-auteurs, on remarque trois positions qu'il est fondamental de prendre en compte pour préciser le concept : écriture académique synonyme de l'écrit tout au long de la vie universitaire, écriture académique restreinte à celle des niveaux avancés de la formation professionnelle et écriture académique équivalente à écrit scientifique pour la publication, donc, écriture des chercheurs et des experts. On retiendra

trois aspects qui peuvent se révéler fondamentaux vis-à-vis de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, mais dont les représentations pourraient représenter un obstacle.

Premièrement, la complexité de l'écriture que l'on définit comme contraignante et imposée dénote une méconnaissance de l'écriture en tant que construction sociale qui devrait être perçue comme un autre contenu de la formation. Cette représentation négative ne favorise pas une approche ouverte et ne suscite pas la motivation nécessaire pour entreprendre un apprentissage qui demande une mobilisation cognitive consciente et maîtrisée. Un travail systématique de l'enseignement de l'écriture devrait tenir compte du besoin de mobiliser cette représentation en faisant de l'écriture un contenu et des objectifs à atteindre en tant que travail académique pouvant être maîtrisé et accompli et non seulement souffert ou pratiqué comme un don. Deuxièmement, et comme nous l'avons mentionné au chapitre 3 (p. 94), toute médiation didactique porte sur un objet d'apprentissage. Si cet objet n'est pas assez construit et s'il n'est pas partagé, il est peu probable que l'on puisse mettre au point des propositions pour mieux l'enseigner et l'apprendre. Une définition intégrale pourrait être utile aux pratiques de l'écrit, à condition qu'elle devienne un outil de travail permettant de mobiliser et de reconstruire les représentations de l'écriture. Troisièmement, les fonctions recommandées dans les études sur les écrits à l'université nous orientent actuellement vers deux fonctions incontournables : apprendre et devenir membre d'une culture disciplinaire, ce qui reste hors d'atteinte à l'intérieur des pratiques d'un cours où l'on réalise des tâches concrètes d'écriture avec un nombre limité de fonctions. Ne serait-il pas nécessaire dans les classes d'identifier, de préciser et de partager avec les étudiants les fonctions qui donnent du sens à chaque activité d'écriture, à chaque texte pris individuellement ? Il nous semble que des consignes d'écriture dans lesquelles les fonctions de l'activité scripturale sont claires donnent du sens à l'activité, justifiant son intérêt et permettant aux apprentis d'assumer des positions pertinentes.

Cette étude nous a éclairée sur certains aspects nécessaires à la poursuite de notre travail. Les représentations se révèlent utiles pour envisager le rapport à l'écriture et pour repérer les aspects essentiels de la proposition didactique.



## CHAPITRE 8 : LE TRIPLE RAPPORT DES ÉTUDIANTS À L'ÉCRITURE

---

Le rapport à l'écriture est la notion à laquelle nous avons recours en tant qu'outil d'analyse pour rendre compte des relations des étudiants avec l'écriture dans les trois langues de la licence. À travers l'analyse des réponses à des questions sur la relation personnelle avec l'écriture et les pratiques d'écriture au sein de la licence, nous parvenons à identifier certaines particularités dans le rapport à l'écriture selon la langue et la sphère d'activité dans laquelle on écrit. On considère comme problématique le fait que les fonctions accordées à l'écriture en langue étrangère soient limitées, car il s'agit d'un obstacle pour les littéracies universitaires dans la formation des enseignants de langues.

Rappelons pour commencer que le rapport à l'écriture « désigne cet ensemble hétérogène, fait de conceptions, de représentations, d'attitudes et de valeurs attachées à l'écriture, à ses usages et à son apprentissage » (Barré-De Miniac, 2015 ; 2002). D'après cette auteure, l'utilité de la notion de rapport à l'écriture tient au fait qu'elle permet de découvrir les dimensions affectives, cognitives, sociales et culturelles des étudiants. Si l'on reconnaît l'incidence décisive de ces dimensions dans les processus d'enseignement-apprentissage, l'intérêt de l'étude du rapport à l'écriture des étudiants et des professeurs est indéniable. Il contribue en effet à la construction d'une didactique de l'écriture qui se fixe comme objectif de répondre aux besoins de la formation des enseignants de langues et à leurs défis professionnels.

Barré-De Miniac (2015) identifie quatre dimensions du rapport à l'écriture : *l'investissement de l'écriture, les opinions et les attitudes, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage et le mode d'investissement (mode de verbalisation)*. *L'investissement* du sujet dans les activités d'écriture est lié à l'intérêt et à l'énergie que l'individu consacre à l'écriture. Ce concept comporte deux aspects : *la force* et *le type*. La force est présentée comme l'intensité de l'investissement qui peut être évaluée comme forte, moyenne, ou faible, positive ou négative, de telle sorte qu'on tient compte aussi bien du goût que du rejet. Le type d'investissement fait référence aux différents textes que l'individu écrit et aux situations d'écriture. Dans notre cas, par exemple, un étudiant pourrait avoir un investissement positif fort envers l'écriture de lettres de communication

personnelle et détester les tâches d'écriture d'essais à l'université, ne pas aimer écrire dans la vie personnelle et se sentir à l'aise avec les communications écrites de son travail ou ne pas réussir les contractions de textes en langue maternelle, mais le faire sans problème dans une des langues étrangères.

Les opinions et les attitudes expriment les sentiments et les valeurs attribuées par les scripteurs à l'écriture et à ses usages ainsi que la prédisposition envers les tâches d'enseignement et apprentissage. Les opinions se rapportent à ce qui est dit, tandis que les attitudes se rapportent aux comportements. Il peut exister ou ne pas exister de convergence entre ces deux modes d'expression. Ce sont des sous-catégories des représentations sociales qu'il convient de distinguer dans la perspective de leur utilisation didactique. D'après Barré-De Miniac, l'analyse des opinions et des attitudes permet d'identifier des différences liées à des facteurs sociaux et culturels. Didacticiens, chercheurs et enseignants devraient y être attentifs pour dépasser leurs préjugés et modifier leur regard sur les étudiants.

Les conceptions et les représentations de l'activité d'écriture et de son apprentissage sont aussi importantes pour la didactique de l'écriture que les opinions et les attitudes. Contrairement à ces dernières, les représentations sont généralisées et résistantes aux changements, ce sont des « représentations sociales au sens strict ». Barré-De Miniac ajoute que c'est une dimension à part entière du rapport à l'écriture qui est plus du ressort de l'institution que de l'individu. Cette dimension est d'autant plus intéressante en didactique qu'elle est en relation étroite avec les processus d'enseignement et d'apprentissage et que les représentations se construisent, se maintiennent ou se transforment avec l'expérience. Cela ne signifie pas qu'elles se modifient automatiquement, Barré-De Miniac signale que chez les enseignants certaines représentations « du sens commun » ou « relevant de l'évidence » peuvent coexister et entrer en concurrence avec des représentations savantes.

Le mode d'investissement ou mode de verbalisation correspond à la « verbalisation des procédures et de démarches mentales » qui peut être favorisée par la médiation didactique. Barré-De Miniac explique aussi : « Cette dimension désigne la façon dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs

pratiques » (Barré-De Miniac, 2015, p. 124). C'est en fait un travail qui peut relever de la dimension métacognitive et psychosociologique et qui exige l'échange communicatif sur l'activité scripturale dans des situations concrètes, c'est-à-dire lorsqu'on est en train de réaliser un travail d'écriture. C'est donc, comme le souligne Barré-De Miniac, une dimension extrêmement importante (2015, p. 149) qui demande des modes d'intervention spécifiques.

Le rapport à l'écriture est individuel, car l'ensemble hétérogène des conceptions, représentations, attitudes et valeurs se configure différemment pour chaque scripteur selon son expérience, ce qui rend le rapport à l'écriture unique et singulier. Néanmoins, nous avons comme objectif de discerner les traits et les tendances qui constituent le rapport à l'écriture des étudiants de la licence en langues en tant que groupe social. Nous estimons que la connaissance du groupe pouvait d'une part, servir à la triangulation avec d'autres analyses dans le cadre de la thèse et, d'autre part, constituer une base utile pour contribuer à l'intervention didactique. Pour cette raison, nous considérons qu'à partir de la fréquence de répétition des phénomènes, une analyse statistique descriptive simple permet de saisir le rapport à l'écriture du groupe.

Dans cette étude, nous interprétons les données de notre corpus correspondant à l'enquête par questionnaire, premier outil que nous avons utilisé pour recueillir les informations des étudiants (cf. Chapitre 4, p. 114 et Annexe 1 : Enquête auprès des étudiants). Les 220 questionnaires analysés représentent un 68,4 % des étudiants de la deuxième à la cinquième année de la licence. Dans le but de dégager un profil général du rapport à l'écriture des étudiants de la licence dans les trois langues du cursus, nous nous sommes servie de trois dimensions du rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002) pour regrouper les questions de l'enquête qui étaient initialement présentées en deux grands groupes : *L'écriture et moi dans les différentes langues* et *l'écriture académique dans la licence en langues*. Ainsi, pour l'investissement affectif ou la force de l'attachement et de l'intérêt pour l'écriture, cinq questions ont été retenues à propos des perceptions de la capacité et de l'habileté à écrire, la préférence pour une ou plusieurs langues, le plaisir d'écrire et la fréquence de l'écriture dans les trois langues et dans trois sphères d'activité : les études, la vie personnelle et sociale, le travail. Pour les opinions et les



attitudes vis-à-vis de l'écriture et de ses usages, nous proposons une question sur les fonctions de l'apprentissage des langues dans la vie personnelle et sociale. Nous avons inclus également une série de questions, d'abord sur l'écriture dans la sphère des études, c'est-à-dire la licence en langues étrangères, ensuite sur les fonctions des écrits dans la formation, sur les procédures d'écriture, sur les difficultés perçues pour écrire et les conditions qui faciliteraient l'écriture. Nous avons dégagé les représentations de l'écrit et de son apprentissage au fil de l'analyse des dimensions antérieures et en revenant sur les questions ouvertes qui encouragent les répondants à donner des explications sur cette notion. Le mode d'investissement n'est pas exploré, car cela exige une autre méthode que celle que nous avons mise en œuvre jusqu'à maintenant.

Rappelons ici que la licence en langues étrangères propose une formation équivalente en anglais et en français, avec le même numéro de crédits obligatoires pour les deux langues. Le cursus comprend neuf niveaux de chaque langue étrangère, un par semestre académique, avec une moyenne de 90 heures présentielles, distribuées en six heures de cours par semaine. Ces cours sont donnés à des groupes d'environ 20 étudiants. Quant à la langue maternelle, les trois cours proposés pendant les trois premiers semestres du cursus (un par semestre) ont, parmi d'autres objectifs, celui d'approfondir les connaissances du fonctionnement de l'espagnol dans différents contextes de communication (nous avons fait une description plus complète au chapitre 6, description du cursus, p. 148). Dès le premier semestre, les étudiants étudient donc deux langues étrangères et approfondissent leurs connaissances de leur langue maternelle. Ils abordent les particularités de chacune de ces langues, son code linguistique, les traits culturels qui lui sont propres, les pratiques d'enseignement-apprentissage qui la concernent. De plus, ils affrontent de nouvelles situations qui modifient leurs attentes, ce qui contribue à configurer leurs rapports aux langues dans le quotidien de la formation. C'est à cause de la situation des langues dans cette licence qu'il nous a semblé nécessaire d'explorer le rapport à l'écriture en procédant par comparaison. En outre, nous savons qu'au début de la formation, la connaissance et les représentations des trois langues diffèrent notablement entre elles, et cela n'est pas seulement en raison de la nature même des langues et des cultures, mais plutôt en raison des possibilités de contact avec les langues offertes par le contexte social et le système éducatif. On peut affirmer que tous les étudiants commencent

leur licence avec une certaine connaissance de l'anglais, très inégale<sup>63</sup>, alors que le français est une langue que le plus grand nombre<sup>64</sup> n'a jamais étudiée.

---

## L'INVESTISSEMENT

---

Pour étudier la force et le type d'investissement de l'écriture, de même d'ailleurs que pour connaître les autres dimensions, il faut considérer ces facteurs dans les trois langues de la licence. Nous partons du fait que le rapport à la langue doit être pris en compte dans le rapport à l'écriture, à plus forte raison quand il s'agit d'écriture en langues étrangères. Comme le note Guillot

Puisque plusieurs langues sont en jeu, la considération d'une notion supplémentaire est incontournable : celle du rapport à la langue. Une personne plurilingue possède (ou développe) la connaissance de plusieurs systèmes linguistiques, a des capacités langagières dans plusieurs langues, et son accès au langage ne repose pas, ne dépend pas que d'une seule langue, mais s'ancre dans plusieurs. L'individu est alors en position de développer un rapport à chacune des langues qu'il connaît ou apprend. Ainsi le rapport à la langue découle-t-il de l'expérience de l'individu dans la langue, où toutes les dimensions affectives, cognitives et sociales participent à la construction de ce rapport. Le rapport à la langue peut se définir comme une intériorisation de la langue à tous ces niveaux (Guillot, 2010, p. 55).

Pour connaître le rapport à l'écriture, nous avons formulé deux questions au sujet de la manière dont les étudiants perçoivent leur capacité à écrire dans les trois langues ; ces questions nous permettent aussi de déterminer comment nos répondants évaluent leur habileté dans ce domaine. Ensuite, les préférences dans le domaine de l'écriture et la relation avec le plaisir d'écrire nous montrent la force de l'investissement. Finalement, la fréquence d'écriture dans les trois sphères d'activité nous indique le type d'investissement.

---

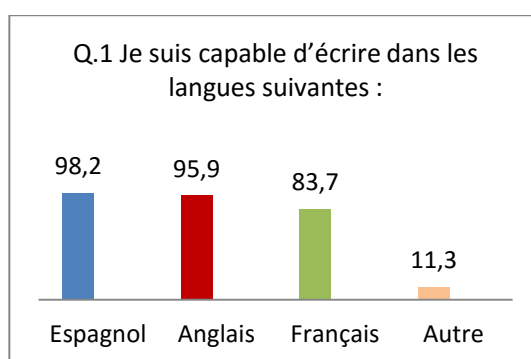
<sup>63</sup> L'examen d'admission inclut une épreuve diagnostique.

<sup>64</sup> En Colombie l'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire depuis le début de la scolarité, mais on enseigne presque toujours l'anglais et très peu d'écoles offrent une langue différente.

## UN CERTAIN RAPPORT AUX LANGUES

Dans le questionnaire, une première question portait sur la capacité autoreconnue par les participants à écrire dans les trois langues. La question était générale, elle ne définissait pas de quel niveau, de quel type d'écriture ou de textes<sup>65</sup> il s'agissait. La figure 4 montre les résultats quantitatifs :

**Figure 4 :** Capacité à écrire dans les trois langues

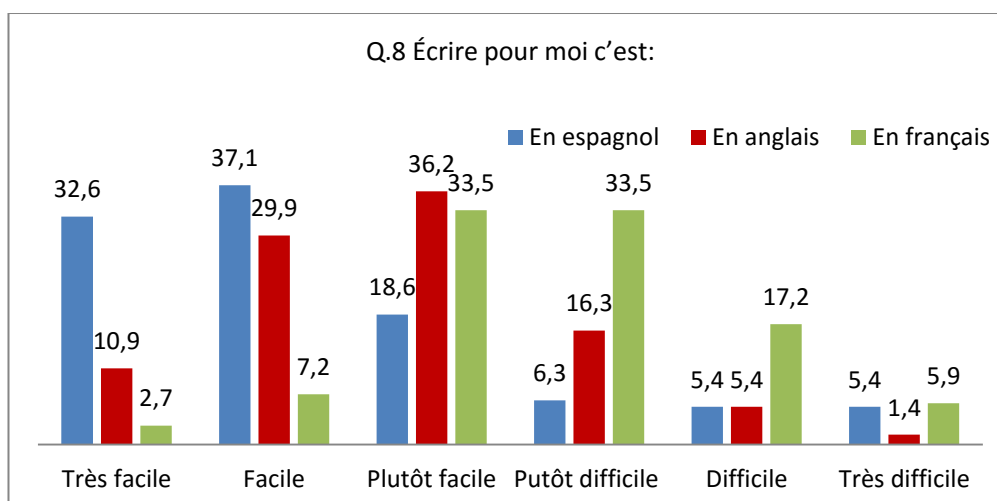


En plus de la langue maternelle, choisie par 98,2 % des répondants, une grande quantité d'étudiants (95,9 %) disent pouvoir écrire en anglais par rapport à un nombre moins élevé, mais important, qui signale qu'ils peuvent le faire en français (83,7 %). Un nombre moins important d'étudiants (11,3 %) dit pouvoir écrire dans d'autres langues. Les langues mentionnées sont le portugais, l'italien et le japonais (6 mentions pour chaque langue), l'allemand (5 mentions), le mandarin et le russe (1 mention). Il est surprenant que quatre étudiants (1,8 %) affirment ne pas pouvoir écrire dans leur langue maternelle. Comme la question était très générale, on peut formuler l'hypothèse que les réponses exprimant l'incapacité d'écrire sont liées aux représentations de l'écriture que les répondants convoquent au moment de répondre. La question 8 porte sur la capacité à écrire qui se mesure au moyen d'une échelle qui va de très facile à très difficile. On peut apprécier les réponses à cette question dans la figure suivante :

---

<sup>65</sup> Aucune des questions ne discriminait entre les cours d'apprentissage de langue et les cours à contenu disciplinaire des axes de linguistique, pédagogie, didactique ou formation à la recherche.

Figure 5 : Langues et habiletés pour l'écriture



Dans le cas de l'espagnol, 92,3 % des répondants considèrent que la lecture est très facile, facile, ou plutôt facile ; pour l'anglais le pourcentage est de 77 % et pour le français 43,4 %. Pour les réponses négatives (très difficile, difficile, plutôt difficile), l'espagnol obtient un 17,1 %, l'anglais 23,1 % et le français 56,6 %. Il faut noter que les langues arrivent dans le même ordre que dans la question précédente.

Même si la majorité des participants considèrent qu'il est plus ou moins facile d'écrire en espagnol (ce qui semble tout à fait normal) il est intéressant de noter deux faits : d'abord que la réponse *Facile* est plus importante que *Très facile*, ensuite que 17,1 % des participants reconnaissent que la lecture en langue maternelle comporte un certain degré de difficulté. Pour la réponse *Difficile*, le nombre de réponses pour l'espagnol et l'anglais est le même (5,4 %), alors que 17,2 % des répondants considèrent très difficile d'écrire en français. Pour la réponse *Très difficile*, l'espagnol se trouve presque au même niveau que le français (5,4 % et 5,9 % respectivement).

Si l'on compare les deux langues étrangères, on trouve une perception plus favorable pour l'anglais que pour le français, l'ensemble des perceptions positives atteint 77 % pour le premier et 43 % pour le deuxième. Même si pour la perception *Plutôt facile*, la différence n'est pas tellement importante (36 % pour l'anglais et 34 % pour le français) les différences pour *Facile* et *Très facile* sont très marquées de même que pour *Difficile* et *Très difficile*.

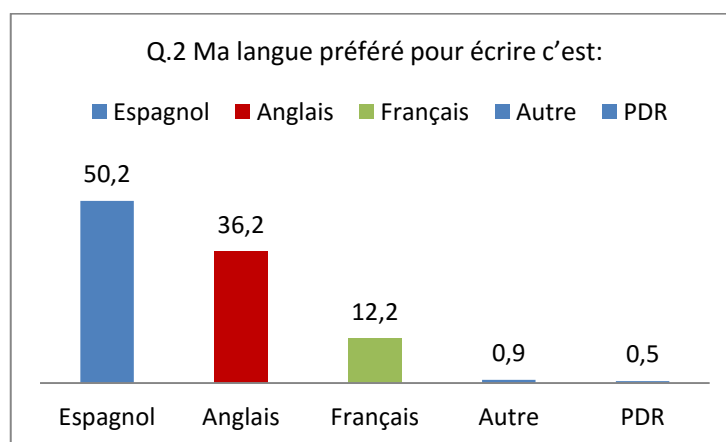
Pour le français, le taux de réponse est deux fois plus important dans l'ensemble négatif que pour l'anglais ; par contre, les perceptions *Plutôt facile* et *Plutôt difficile* sont les mêmes avec une coïncidence de 33,5 % des répondants. Mais la différence entre *Plutôt facile* et *facile* est très grande (33,5 % contre 7,2 % respectivement).

De manière exploratoire, on peut avancer qu'il existe une certaine relation entre la perception de pouvoir écrire (perception de compétence) avec la perception de difficulté de l'écriture dans chaque langue : d'abord la langue maternelle, en deuxième lieu l'anglais et en troisième lieu le français. Cependant, on trouve des variations lorsque l'on compare la capacité et l'habileté pour chaque langue. Par exemple, 98 % des étudiants considèrent pouvoir écrire en espagnol alors que 92 % indiquent le faire facilement. L'écart est plus prononcé dans le cas des langues étrangères. 96 % des étudiants se disent capables d'écrire en anglais, et 77 % considèrent qu'ils peuvent le faire facilement. Dans le cas du français l'écart entre 43 % et 84 % est beaucoup plus important.

### PRÉFÉRENCE DE LANGUE ET PLAISIR D'ÉCRIRE

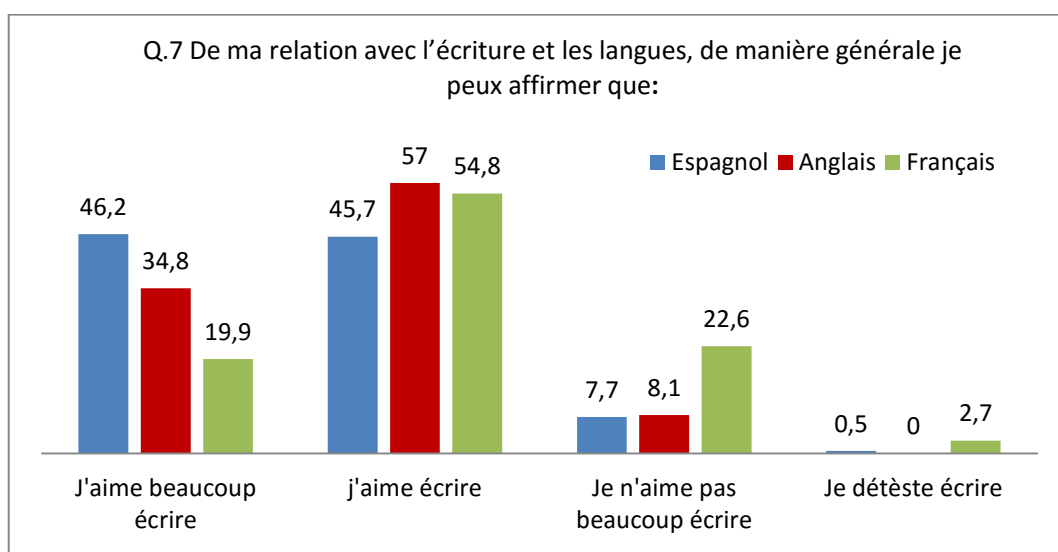
Pour la deuxième question, les participants devaient indiquer dans quelle langue ils aiment mieux écrire. Ils pouvaient choisir une seule option entre les trois langues proposées et en ajouter une le cas échéant.

**Figure 6 :** Préférence de langue pour écrire



Les différences que l'on observe entre les langues quand on les compare du point de vue de la capacité et de la difficulté (d'abord l'espagnol, ensuite l'anglais et finalement le français) ne changent pas lorsqu'on analyse les préférences, autrement dit, l'ordre reste le même. À ce sujet, la moitié des répondants (50,2 %) disent avoir une préférence pour l'écriture en espagnol, leur langue maternelle ; 36,2 % préfèrent l'anglais et 12,2 préfèrent le français. Néanmoins, l'écart entre les langues devient plus marqué que dans la première question. La question 7 cherche à établir certaines relations avec les questions antérieures :

**Figure 7 : Langues et plaisir d'écrire**



Lorsqu'on compare l'activité d'écriture dans les trois langues et que l'on considère pour chacune d'entre elles l'ensemble des deux premières options relatives à une attitude positive vis-à-vis de l'écriture, on trouve le même pourcentage de répondants (92 %) qui disent aimer cette pratique en langue maternelle et en anglais alors que le nombre est sensiblement plus faible en français (74,7 %). Cette différence entre les deux langues étrangères diminue pour la réponse *J'aime écrire* : (57 % des participants préfèrent écrire en anglais et 55 % en français). Par contre, vues séparément ou comme un ensemble, les attitudes négatives vis-à-vis de l'écriture dans une langue déterminée sont plus nombreuses pour le français (25,3 %) que pour l'espagnol (8,2 %) ou l'anglais (8,1 %). Bien que ces indicateurs soient en général négatifs pour le français, on peut constater une force d'investissement positive chez les étudiants. En effet, on observe que les barres

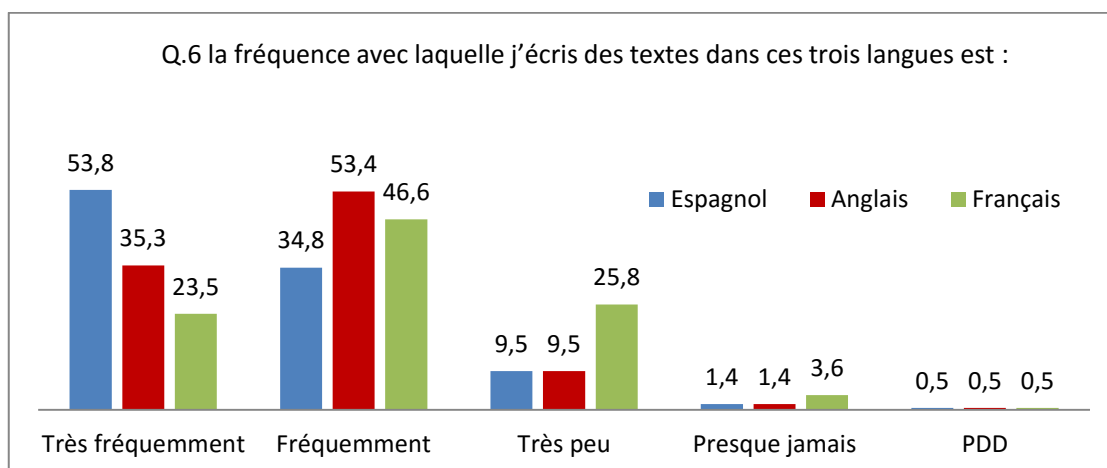
correspondant au français sont clairement plus hautes dans la moitié gauche de la figure correspondant aux attitudes favorables.

## FRÉQUENCE D'ÉCRITURE

À la question sur la fréquence avec laquelle les étudiants écrivent, on a aussi demandé aux participants de répondre au sujet des trois langues, dans la sphère des études, celle de la vie privée et celle du travail. Les options de réponse étaient précédées d'une courte description avec les précisions suivantes : *Très fréquemment* correspondait à deux fois par semaine ou plus ; *Fréquemment* correspondait à une moyenne de deux à quatre fois par mois ; *Très peu* correspondait jusqu'à une fois par mois et *Presque jamais* jusqu'à deux fois par semestre :

### SPHÈRE DES ÉTUDES

**Figure 8** : Fréquence d'écriture : sphère des études

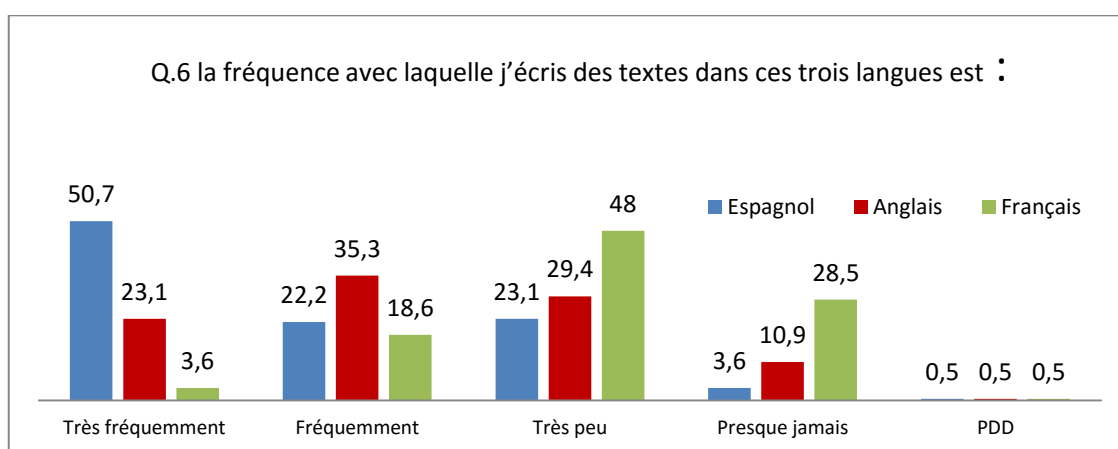


Les données montrent que dans la licence on écrit aussi fréquemment en espagnol qu'en anglais et plus fréquemment dans ces deux langues qu'en français. Pour ces deux langues, les options positives *Très fréquemment* et *Fréquemment* représentent 89 % de l'ensemble. La même opération donne 70 % pour le français et, évidemment le pourcentage le plus fort pour les options négatives avec 29 %. Ces résultats obligent à s'interroger sur les dynamiques scripturales dans le cursus. Comment expliquer une telle

différence en quantité d'écriture quand les deux langues étrangères sont parallèles dans le cursus ? Est-ce une perception due à une différence de méthodologie proposée pour l'écriture dans les cours ? Nous voulons cependant rester prudente du fait que nous n'avons pas fait une analyse différenciée par niveaux. Cela s'impose si l'on veut rendre compte de la différence de pratiques et de l'évolution du rapport à l'écriture à travers le cursus de la licence.

## SPHÈRE DE LA VIE PRIVÉE

**Figure 9** : Fréquence d'écriture : sphère de la vie privée



Dans cette sphère, étant donné le contexte alloglotte où l'anglais et le français sont vraiment des langues étrangères pour la plupart de gens, il n'est pas étonnant que la fréquence d'écriture la plus élevée soit en espagnol (73 %), si considère ensemble les réponses *Très fréquemment et Fréquemment*. L'anglais et le français gardent le même ordre que dans les questions antérieures avec 58 % et 22 % respectivement. Ces résultats sont d'autant plus significatifs comme indicateur d'investissement que les étudiants trouvent en dehors de l'université l'occasion de mettre leurs compétences scripturales en pratique dans les langues en étude. Ceci mène à réfléchir sur l'écart important entre les deux langues étrangères : l'écriture dans la sphère de la vie privée est pratiquée en anglais par un nombre de personnes bien supérieur – le double – qu'en français. Cette utilisation de l'anglais signale-t-elle un plus fort investissement de l'écriture dans cette langue ? Quelles sont les raisons de cet écart ? Nous essaierons de trouver des pistes dans des réponses à d'autres questions.

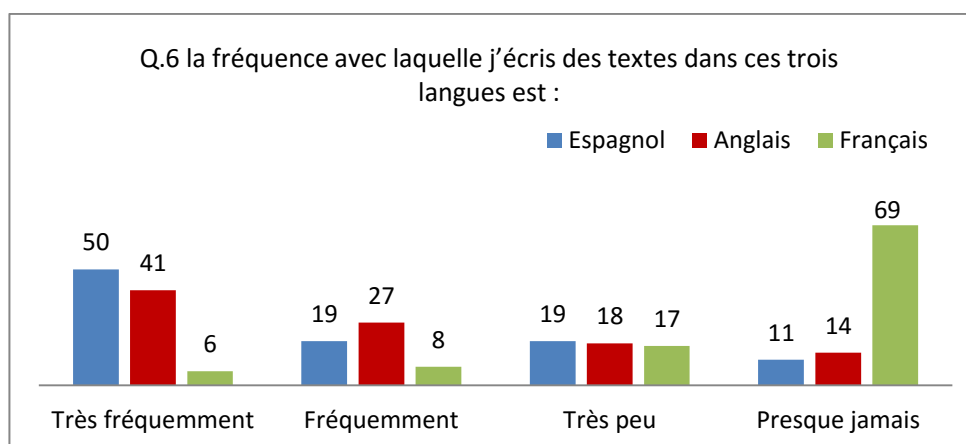


Nous ne pouvons pas vérifier à partir de nos données la notion de texte à laquelle les répondants ont eu recours pour répondre. La question était ouverte et ne comportait d'autre explication que celle déjà mentionnée pour les indicateurs de fréquence. De ce fait, il est possible que certains répondants aient pensé à des textes d'une longueur déterminée ou à des genres particuliers dont d'autres répondants n'ont pas tenu compte. Nous ne pouvons pas savoir par exemple, si l'utilisation de la messagerie électronique si habituelle de nos jours a été considérée dans les réponses pour cette sphère.

### SPHÈRE DU TRAVAIL

La fréquence d'écriture des trois langues dans la sphère du travail est analysée à travers les 113 réponses reçues pour cette question. Nous rappelons que 40 % des étudiants travaillent, presque tous à temps partiel et beaucoup donnent des heures de cours dans des instituts de langues et dans des écoles privées où on leur exige seulement de certifier leur niveau de langue.

**Figure 10** : Fréquence d'écriture : sphère du travail



Lorsqu'on compare les pourcentages indiquant la fréquence avec laquelle les répondants écrivent des textes dans les trois langues, on constate que comme dans les cas antérieurs, la langue maternelle occupe la première place (69 %), suivie de très près par l'anglais (68 %) ; le français occupe la dernière place avec un pourcentage très inférieur aux deux premiers (14 %). La grande différence entre les deux langues étrangères et la similitude entre la fréquence de l'écriture en anglais et en espagnol s'explique ici par la prépondérance de l'anglais sur le marché du travail, ce que nous avons déjà signalé

antérieurement. L'enseignement du français n'est pas généralisé et n'offre que peu de postes de travail aux étudiants et futurs licenciés.

En passant en revue les réponses qui peuvent indiquer l'investissement dans l'écriture des étudiants de la licence, nous constatons qu'il est plutôt positif pour l'écriture dans les trois langues. Toutefois, il faut faire quelques remarques sur les sphères d'activité où l'écriture se réalise. Pour mieux cerner l'investissement de l'écriture et spécialement le type d'investissement, il serait nécessaire d'étudier de plus près les pratiques, les situations et les écrits. Malgré les limitations que nous avons identifiées, nous pouvons constater que c'est dans la sphère des études que l'écriture est le plus pratiquée (minimum deux fois par mois par 89 % des étudiants en espagnol et en anglais, 70 % en français). Ce résultat permet d'affirmer ou tout au moins de croire que la didactique de l'écriture dans la formation des enseignants de langues de la licence doit être réévaluée. Nous posons l'hypothèse que les pratiques scripturales de la formation ont une grande incidence, non seulement sur la configuration du rapport à l'écrit, mais aussi sur le rapport à l'enseignement de l'écrit. Nous examinerons cette hypothèse dans le chapitre 10, où nous analysons le rapport à l'écriture et les pratiques d'enseignement des professeurs. En ce qui concerne l'écriture en langue maternelle, la sphère de la vie privée est le deuxième lieu de pratique (73 %) et la sphère du travail le dernier. La situation est inverse dans le cas de l'anglais : c'est le travail qui constitue le deuxième lieu de pratique (68 %) pour les étudiants qui travaillent et la vie privée occupe la troisième position. Le français occupe le même rang que l'espagnol, avec des pourcentages beaucoup plus modestes (22 % pour la vie privée et 14 % pour le travail). Malgré tout, les résultats *Très peu* et *Presque jamais* ne pourraient pas être interprétés comme des investissements négatifs, nous ne disposons pas de données pour savoir si le refus s'exprime au moyen de ces réponses.

---

## LES OPINIONS ET LES ATTITUDES

---

Barré-De Miniac considère les opinions et les attitudes comme « des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements exprimés et des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire, ainsi que pour la

vie sociale et professionnelle » (Barré-De Miniac, 2002, en ligne). Reprenant cette idée, nous avançons l'hypothèse que la manière dont on perçoit l'utilité de l'apprentissage et les fonctions attribuées aux écrits joue un rôle important dans le rapport à l'écriture. Les fonctions attribuées par les scripteurs à l'écriture lui donneraient une valeur déterminée et marqueraient la présence ou l'absence de prédisposition envers les tâches scripturales. Nous avons déjà mentionné que les fonctions sont étroitement liées au sens que les sujets attribuent à leurs actions et aux finalités de ces dernières (chapitres 3 et 7) et qu'en conséquence, elles auraient un effet sur la motivation pour réaliser des activités scripturales. Alors que l'investissement fait référence aux sentiments envers l'écriture, les opinions nous rapprochent de la réalité commune. Il nous intéressait de dresser une sorte de portrait de l'écriture dans la licence, les opinions des étudiants contribuant à tracer une première ébauche.

### FONCTIONS ATTRIBUÉES À L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

---

La question que nous avons posée afin d'identifier l'utilité de l'apprentissage des langues étrangères est présentée comme un énoncé à compléter à partir d'un tableau à double entrée, avec une colonne pour chacune des deux langues. Les répondants devaient choisir trois options des cinq proposées et les classer en ordre d'importance dans chaque colonne. Ils pouvaient ajouter des fonctions si la fonction de leur choix n'était pas dans la liste d'options.

Les figures 11 et 12 montrent la fréquence du même type de réponse pour chaque option. Pour l'anglais, les fonctions *Établir ou entretenir des relations avec des gens d'autres cultures* et *Trouver un emploi* se disputent la première place avec 24 % chacune. *Développer des compétences personnelles* occupe la deuxième place avec un pourcentage (22 %) proche des antérieurs ; *Obtenir le diplôme* occupe la troisième place (14 %), avec un pourcentage légèrement supérieur (12 %) à *Avoir accès à de la bibliographie spécialisée*.

Figure 11 : fonctions attribuées à l'anglais

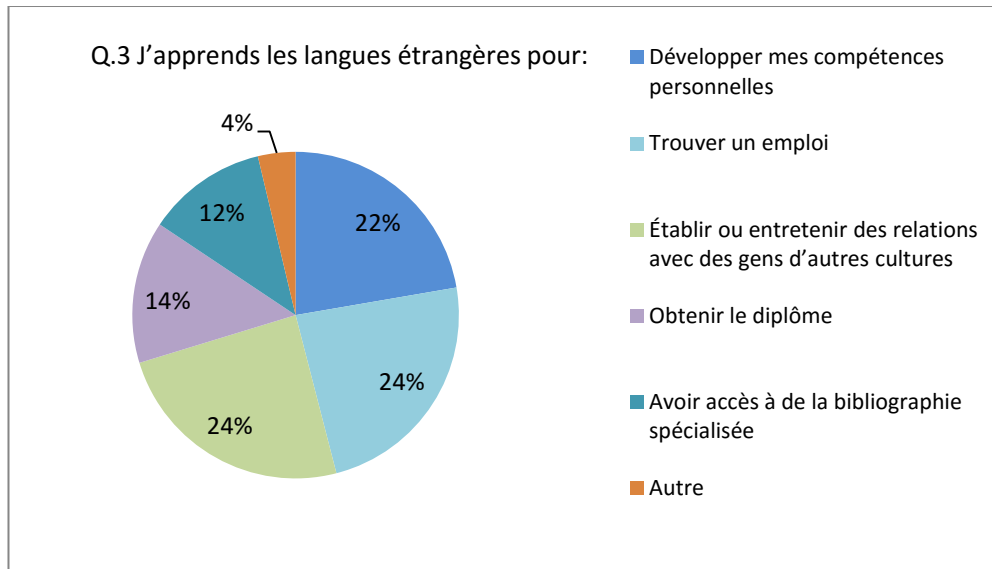
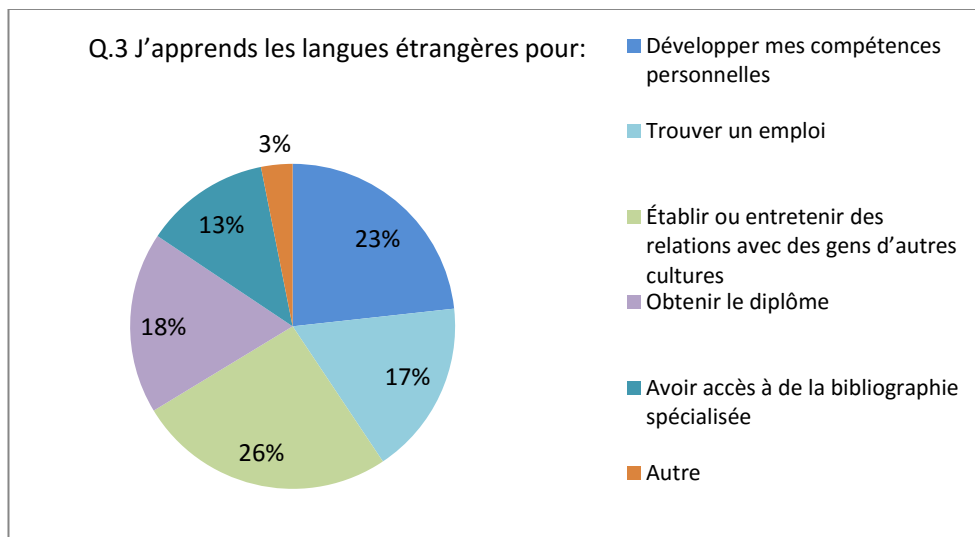


Figure 12 : fonctions attribuées au français



Dans le cas du français comme dans celui de l'anglais, *Établir ou entretenir des relations avec des gens d'autres cultures* occupe la première place avec un pourcentage un peu supérieur pour le français que pour l'anglais (26 %). *Développer des compétences personnelles* occupe la deuxième place (23 %) et *Obtenir le diplôme* (18 %) la troisième. *Trouver un emploi* qui occupe la première place pour l'anglais n'occupe que la quatrième pour le français. Nous avons déjà vu dans la figure 10 : Fréquence d'écriture dans la sphère du travail, des informations qui font écho à ce que nous venons de mentionner. En effet dans la variable *Fonctions attribuées aux langues*, on peut voir que l'anglais est présent dans la sphère du travail, ce qui n'est pas le cas du français.

Un autre fait à souligner est la place peu importante accordée à l'option *Avoir accès à la bibliographie spécialisée* qui occupe le dernier rang (13 %) juste derrière l'option *Obtenir le diplôme* qui obtient seulement un 18 %. Par ailleurs, l'option *Autres* permettait aux étudiants d'ajouter des fonctions à l'apprentissage des langues. Dans cette catégorie, voyager a été la réponse la plus fréquente (quatre mentions pour l'anglais et cinq pour le français), suivie de la possibilité de suivre des études à l'étranger (une mention pour l'anglais et quatre pour le français). On compte quatre réponses relatives à apprendre et réfléchir ; six réponses parlent d'accéder à des textes littéraires sans traduction ; on trouve deux réponses liées aux loisirs (pour l'anglais) et deux réponses qui parlent de pouvoir écrire, dont l'une précise qu'il peut s'agir d'une composition musicale ou littéraire.

*Établir ou entretenir des relations avec des gens d'autres cultures* apparaît comme une priorité pour ce groupe d'étudiants appartenant à un milieu monolingue. Cet intérêt explique probablement le fait qu'ils cherchent l'occasion d'utiliser les langues dans des sphères autres que celle des études. Cela s'applique aussi à la sphère du travail, surtout dans le cas de l'anglais où il y a plus d'offres d'emploi, bien que la sphère du travail comprenne aussi de petits travaux dans le secteur du tourisme où le français tient aussi une place.

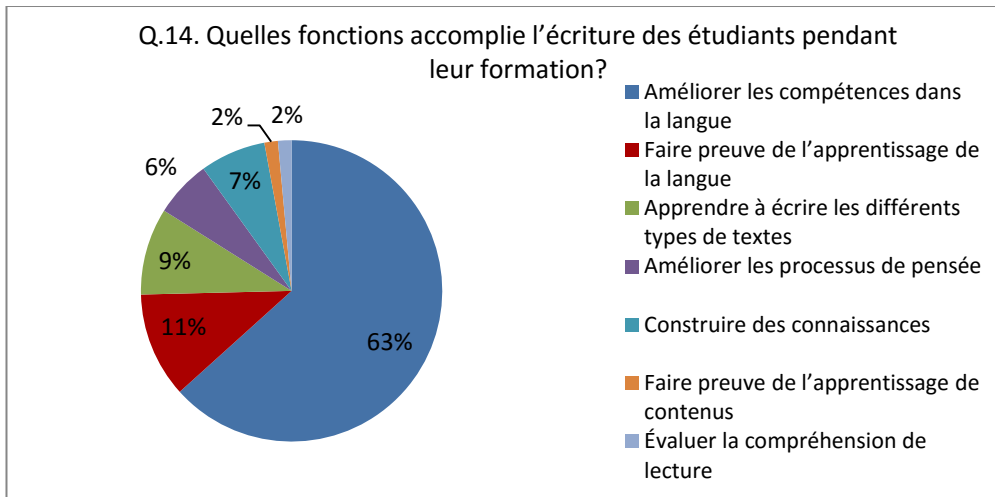
L'option *Développer des compétences personnelles* occupe la deuxième place dans les deux langues. La question serait de savoir qu'entendent exactement les étudiants par compétences personnelles, si l'écriture en fait partie et dans ce cas, quelle serait sa place. D'autres résultats soulèvent également des questions : la formation professionnelle avec *Obtenir le diplôme et Avoir accès à de la bibliographie spécialisée* arrivent aux derniers rangs. Quelles sont les attentes des étudiants en relation avec leur formation et leur projection professionnelles ? Sont-ils conscients des implications de l'apprentissage des langues dans le développement professionnel des enseignants ? L'enseignement se trouve-t-il vraiment dans leur horizon professionnel ?

À différence des fonctions de l'écriture académique qui ont émergé des définitions (chapitre 7), la question ici analysée offrait sept options et la possibilité d'en ajouter d'autres. Les différences dans les réponses nous confirment que l'écriture académique est perçue comme un type d'écriture universitaire et non comme l'ensemble de l'écriture qui se réalise à l'université, ce qui a été présenté dans le chapitre antérieur. Nous pouvons aussi discerner des différences entre les fonctions attribuées à la langue maternelle et aux langues étrangères.

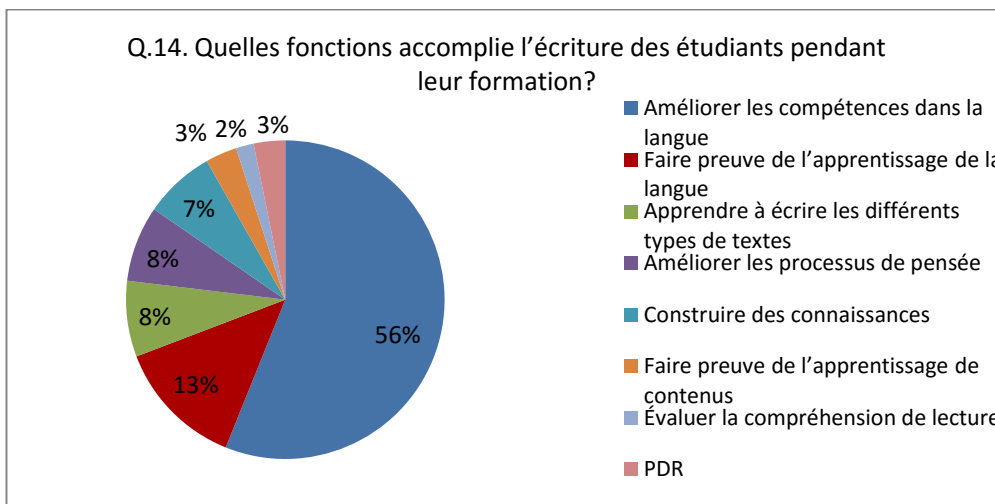
D'après ce que les étudiants expriment au sujet du but de l'écriture, *Améliorer les compétences dans la langue* apparaît clairement comme la première fonction pour les écrits dans les trois langues. Même si la question portait sur l'écriture dans toutes les disciplines du cursus, il n'est pas sûr que les répondants aient tenu compte des cours disciplinaires différents de ceux de langues (linguistique, pédagogie, didactique...) ce qui aurait eu comme conséquence une attribution particulière de fonctions. Même si *Améliorer les compétences dans la langue* prend la première place en tant que fonction pour les trois langues, le pourcentage est différent pour chacune (61 % pour l'anglais, 56 % pour le français et 27 % pour l'espagnol). Cependant, les deux langues étrangères ont des résultats semblables, alors qu'il existe une différence entre celles-ci et la langue maternelle.

Pour les étudiants, écrire dans le contexte des études est avant tout considéré comme une activité d'apprentissage de la langue : on écrit pour apprendre la langue (lexique, grammaire...). La deuxième fonction reconnue comme la plus importante est *Faire preuve de l'apprentissage de la langue* : l'on écrit pour démontrer la compétence scripturale et pour que cette compétence soit évaluée (cette fonction représente 11 % pour l'anglais et 13 % pour le français). Ainsi, une grande partie des étudiants (74 % en anglais et 69 % en français) considèrent les écrits en langue étrangère comme étant essentiellement des activités d'apprentissage de la langue. Par contre, la fonction d'évaluation pour la langue maternelle n'est importante que pour 3 % des répondants, ce qui représente une grande différence avec les langues étrangères.

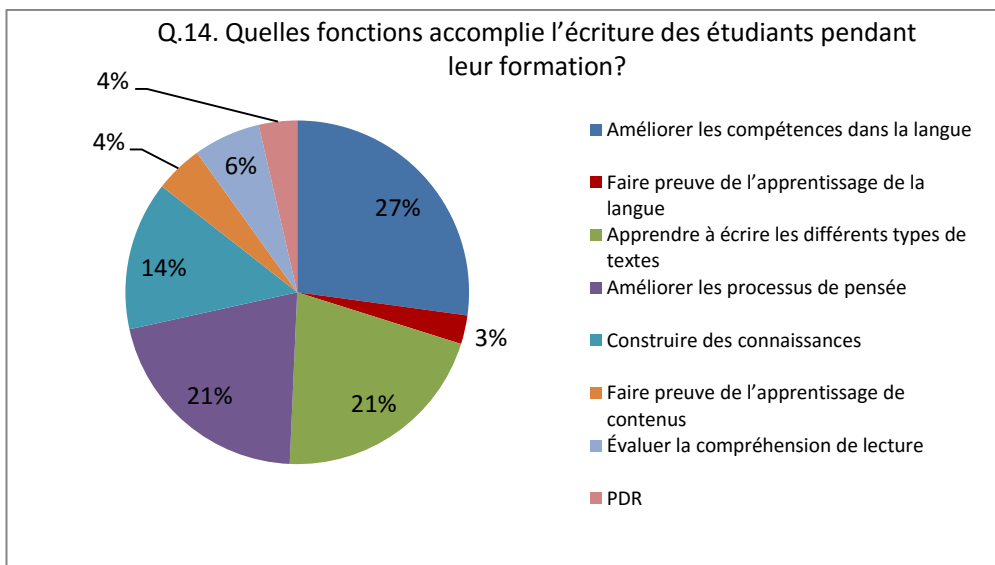
**Figure 13 : Fonctions des écrits dans la formation (anglais)**



**Figure 14 : Fonctions des écrits dans la formation (français)**



**Figure 15 : Fonctions des écrits dans la formation (espagnol)**



Les fonctions suivantes occupent le même ordre d'importance pour l'anglais et le français ; elles obtiennent des pourcentages très semblables dans ces deux langues et ceux-ci sont distribués d'une façon presque uniforme dans chacune d'entre elles. On trouve en troisième lieu *Apprendre à écrire les différents types de texte* (9 % en anglais, 8 % français), en quatrième lieu *Améliorer les processus de pensée* (6 % en anglais, 8 % français) et en cinquième lieu *Construire des connaissances* (7 % pour les deux langues).

La première fonction attribuée à l'écriture en espagnol, langue maternelle de la grande majorité des participants, est *Améliorer les compétences dans la langue* (27 %), pourcentage beaucoup très inférieur que pour les langues étrangères. En revanche, il y a une reconnaissance plus distribuée pour les trois fonctions suivantes : *Apprendre à écrire les différents types de texte* et *améliorer les processus de pensée* sont reconnues chacune comme première fonction par 21 % des participants et *construire des connaissances* par 14 %. *Évaluer la compréhension de lecture* qui a un 2 % en langue étrangère présente un 6 % en langue maternelle. La possibilité d'ajouter une autre option a été utilisée seulement par deux répondants qui ont ajouté *autoévaluation de l'apprentissage* et *augmenter le nombre de sources*. Des fonctions identifiées dans l'analyse de définitions d'écriture académique comme *communication*, qui prend la première place, et *construction d'identité*, n'ont suscité aucune mention. Il faut noter qu'en français et en espagnol quelques répondants n'ont pas répondu à cette question (4 % et 3 % respectivement).

Ainsi, certaines fonctions importantes de l'écriture universitaire semblent être reconnues seulement pour la langue maternelle alors qu'elles manquent de dynamisme en langue étrangère, autrement dit, il y a une distribution des fonctions dans laquelle l'écriture en langues étrangères ne participe pas assez des littéracies universitaires. À notre avis, les fonctions *apprendre à écrire les différents types de texte*, *améliorer les processus de pensée* et *construire des connaissances* devraient être intégrées à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et apparaître de manière explicite dans les processus d'écriture au sein de la licence en langues, d'autant plus que c'est dans la sphère des études que l'investissement des étudiants est le plus fort. Pour quelles raisons les écrits universitaires en langue étrangère ne pourraient-ils par accomplir les mêmes fonctions que les textes en espagnol dans la formation des enseignants des langues ? Il semble que cela s'explique par



une vieille tradition de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture selon laquelle il faut d'abord bien apprendre la langue avant de pouvoir l'écrire. En effet, lors des entretiens, des professeurs ont manifesté trouver des limitations pour les tâches d'écriture en langue étrangère concernant les types de texte, la longueur et la complexité des sujets dû au fait que les étudiants ne « connaissent pas encore assez la langue ».

Serait-il donc nécessaire de « savoir la langue » avant d'aborder la lecture et l'écriture sur des sujets propres de la formation professionnelle ? S'il est vrai qu'au début de la formation, le niveau en langue étrangère est insuffisant pour écrire des textes longs, complexes, bien articulés, cohérents, avec un langage spécialisé, l'écriture de ce type de texte ne devrait-elle être fixée comme objectif de la formation ? Ne devrait-on pas orienter l'étudiant vers cet objectif dès le début de ses études ? En effet, ce sont de jeunes adultes en apprentissage d'une langue qui deviendra leur objet de travail. D'ailleurs, les capacités de réflexion nécessaires à la lecture et l'écriture en langue étrangère ont déjà été acquises en langue maternelle et sont transversales aux différentes langues. Faudrait-il attendre un moment déterminé de la formation ou un certain niveau de langue pour que celle-ci puisse devenir un outil pour l'apprentissage, pour la réflexion, pour la construction identitaire des enseignants ? Les littéracies universitaires ne devraient-elles pas traverser la formation des enseignants dans toutes les langues de la licence ?

### QU'EST-CE QU'ON ÉCRIT ?

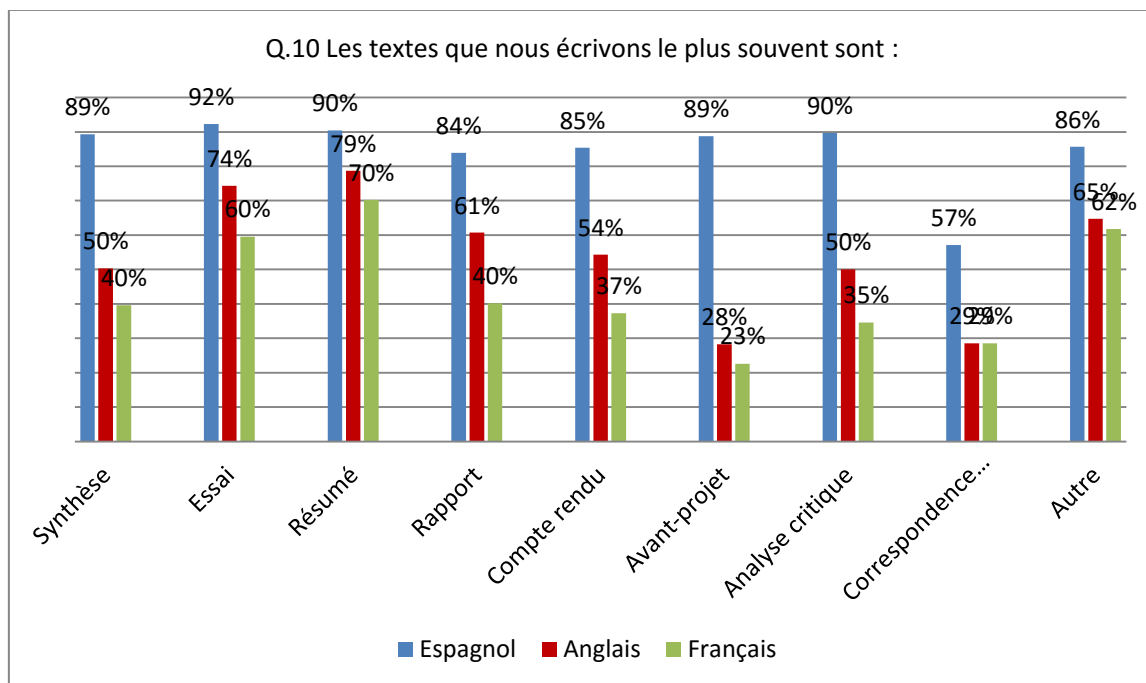
---

La figure 16 permet de comparer la perception des étudiants à propos de la fréquence d'écriture d'un groupe de textes dans les trois langues.

Ces résultats montrent des coïncidences avec certaines réponses antérieures, spécialement concernant les questions à propos de l'habileté, l'écriture et la préférence des étudiants pour l'écriture dans une langue déterminée : l'ordre des langues pour la fréquence d'écriture des différents types de textes est le même : espagnol, anglais, français. On trouve l'anglais et le français au même niveau (29 %), seulement dans les textes de correspondance administrative. La fréquence d'écriture des textes par type indique que tous les types de textes proposés s'écrivent dans les trois langues, mais que

tous ces textes sont plus fréquents en langue maternelle et avec une différence nettement marquée.

Figure 16 : Types de texte et fréquence d'écriture dans les trois langues



Les barres correspondant à chaque langue permettent de mieux visualiser la présence des types de textes et de les comparer. Pour l'espagnol, la perception de la fréquence d'écriture dans le groupe de textes montre plutôt un équilibre. À l'exception de *Correspondance administrative* (7%), tous les autres types de texte représentent 11 ou 12%. Pour l'option *Autre*, une majorité d'étudiants mentionne les textes narratifs (conte, anecdote, biographie, compte rendu).

Pour les langues étrangères, les fréquences des textes sont un peu moins homogènes que pour la langue maternelle, le pourcentage pour les différents types de textes est très similaire entre l'anglais et le français, et pour plus de la moitié des textes, il se rapproche aussi de l'espagnol. Les textes qui semblent être les plus présents en langue étrangère sont l'essai et le résumé. Par contre, la différence la plus importante se retrouve avec le texte avant-projet qui apparaît avec 12% en espagnol et seulement avec 6% en anglais et en français. Pour l'option *Autre*, les textes les plus mentionnés sont les textes narratifs comme en espagnol, mais avec des fréquences plus élevées. Les perceptions identifiées sont intéressantes à cause des réflexions et des questions qu'elles obligent à se poser. Nous

ferons référence aux deux aspects suivants : l'écriture de formation à la recherche se fait en espagnol et l'essai et le résumé sont des exercices plus pratiqués en langues étrangères qu'en espagnol.

Pendant leurs études de licence, les étudiants sont amenés à acquérir et à pratiquer les fondements de la recherche en éducation. Ils doivent proposer et développer des projets dans les différents cours appartenant aux unités d'enseignement de recherche, de linguistique et de pédagogie. Étant donné que les textes relatifs à l'élaboration du projet et la présentation finale de la recherche sont des textes académiques que les étudiants écrivent en espagnol, l'écart entre l'utilisation des langues dans les écrits concernant la formation à la recherche est significatif et renforce la distribution de fonctions que nous venons d'identifier ci-dessus. Nous reconnaissons que la définition même des types de textes, proposés en tant qu'option dans les questions de l'enquête, est problématique et devrait toujours être située. En effet, on retrouve les genres les plus mentionnés dans des programmes des cours, mais ceux-ci peuvent représenter une réalité différente dans chaque langue et dans la même langue, d'un cours à un autre. Par exemple, l'essai demandé en espagnol en troisième semestre n'a pas les mêmes exigences de structure et d'extension que ceux qui sont demandés en septième semestre de langue étrangère. L'essai demandé en anglais au septième semestre est différent de celui qu'il faut écrire dans les cours de littérature en anglais au huitième et au neuvième semestre, même s'ils apparaissent sous la même appellation. Dans une langue déterminée, les types de textes sont bien définis et très normés, alors qu'ils ne le sont pas dans une autre, comme c'est le cas du résumé ou de la synthèse en français et en espagnol respectivement. Pourtant, des textes comme le résumé ou la synthèse sont très importants dans la formation, car ce sont des textes qui se construisent à partir d'un autre texte ; pour les rédiger, il faut comprendre et reformuler sans trahir la pensée d'un autre scripteur. Ces textes sont en eux-mêmes des outils pour apprendre, c'est-à-dire pour d'acquérir des connaissances. Dans le contexte de la licence, il semble par exemple que l'écriture des résumés et des synthèses en langue étrangère corresponde à un exercice pour apprendre la langue écrite et pour apprendre à maîtriser ces genres. Mais l'écriture d'un avant-projet de recherche ou d'une analyse critique est un travail réalisé pour rendre compte des connaissances et des compétences qui ne sont pas prioritairement langagières. Dans les textes de formation à la recherche, la

capacité de résumer ou de synthétiser, les stratégies argumentatives utilisées dans les essais deviennent des outils de la pensée au service de tâches d'écriture plus complexes. D'après les réponses examinées ici, ces tâches complexes d'écriture ont une faible fréquence en langue étrangère. Nous trouvons là un élément qui confirme les fonctions attribuées à l'écriture dans les différentes langues apparaissant dans la question antérieure. Nous pouvons nous demander quelle conscience des écrits et de leurs fonctions oriente les tâches d'écriture proposées à l'intérieur des cours ? Nous interrogerons d'autres données pour cette question au chapitre 10.

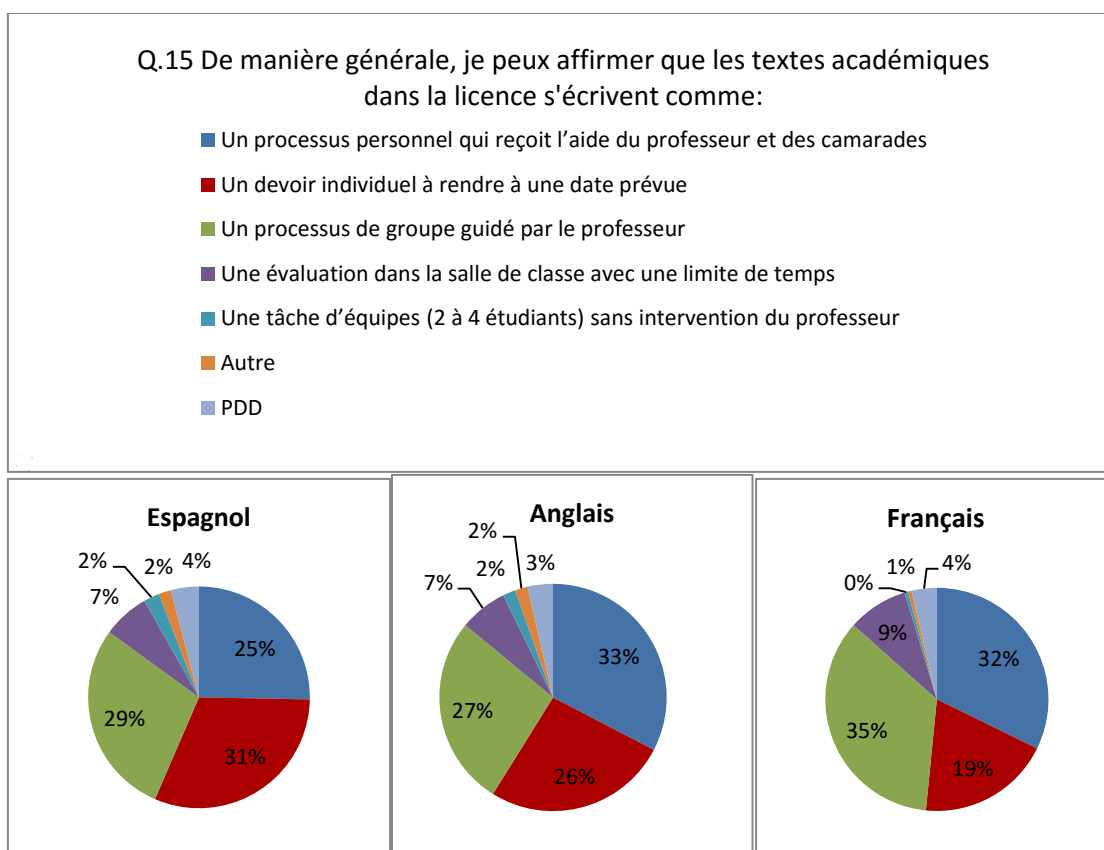
### COMMENT ÉCRIT-ON ?

---

La question 15 cherchait à identifier les modes d'écriture des textes académiques les plus connus par les étudiants. Pour chacune des trois langues, les répondants devaient choisir une des six options proposées ou en proposer une différente.

Pour la langue maternelle, le pourcentage le plus élevé correspond à *Demande d'écriture faite en dehors de la salle de classe* (31 %) suivie de près par *L'écriture faite en salle de classe avec des instructions données par le professeur* (29 %). 25 % des répondants choisissent l'option de l'écriture en tant que *processus personnel recevant l'aide du professeur et des camarades*. Les écrits individuels en salle de classe qui sont une modalité d'examen ne représentent qu'un 7 % pour cette langue. En anglais, *Le processus personnel recevant l'aide du professeur et des camarades* occupe la première place avec (33 %), suivi du *processus de groupe guidé par le professeur* (27 %) et *le devoir individuel à rendre à une date prévue* (26 %). *Les écrits en salle de classe comme des examens* ont le même pourcentage qu'en espagnol (7 %). En français ce sont *les processus de groupe guidés par le professeur* qui sont les plus mentionnés (35 %), ce qui est un pourcentage plus important que dans les autres deux langues. Vient ensuite *Le processus personnel recevant l'aide du professeur et des camarades*, mentionné par 32 % des participants, ce qui est le même pourcentage qu'en anglais. Contrairement aux deux autres langues, les écrits rédigés en dehors de la classe et à rendre à une date prédéfinie représentent 19 % et les écrits *en salle de classe comme des examens* sont plus fréquents que dans les deux autres langues (9 %).

**Figure 17** : Manières d'écrire dans les trois langues



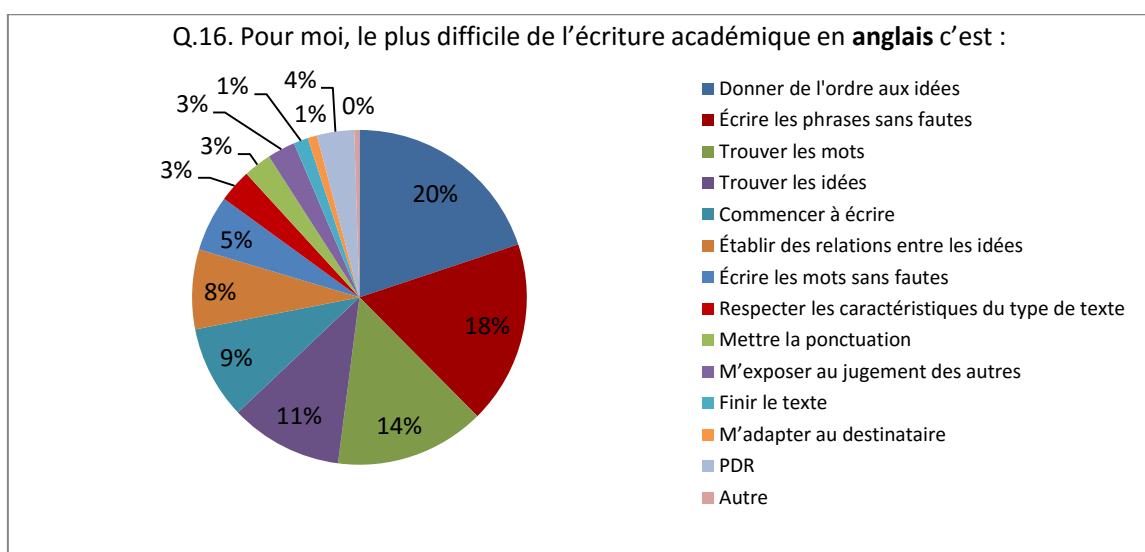
Dans l'ensemble des réponses, les trois options les plus fréquemment choisies correspondent à une tâche, orientée ou non par le professeur, avec un temps de préparation (programmé à une date précise ou incluse dans la notion même de processus). L'accompagnement et le temps alloué permettent d'entrevoir une conception dominante de l'activité d'écriture en tant que processus. Les devoirs sur table sont présents en situation d'examen, ce qui se traduit sans doute par les pourcentages, compris entre 7 et 9 %. Le rapport entre la conscience de la complexité de l'acte d'écrire qui explique que l'on offre un accompagnement aux étudiants et l'exercice individuel de l'écriture dans un temps déterminé quand il s'agit de juger de la performance de l'étudiant nous semble une question intéressante. Par ailleurs, nous voulons rester attentive à ce que signifie l'écriture en tant que processus dans la licence. Nous avons déjà vu au chapitre 7 comment cette notion est importante en tant que descripteur dans la définition d'écriture académique, autant pour les étudiants que pour les professeurs. Nous approfondirons cette analyse aux chapitres 9 et 10

## LES DIFFICULTÉS D'ÉCRIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

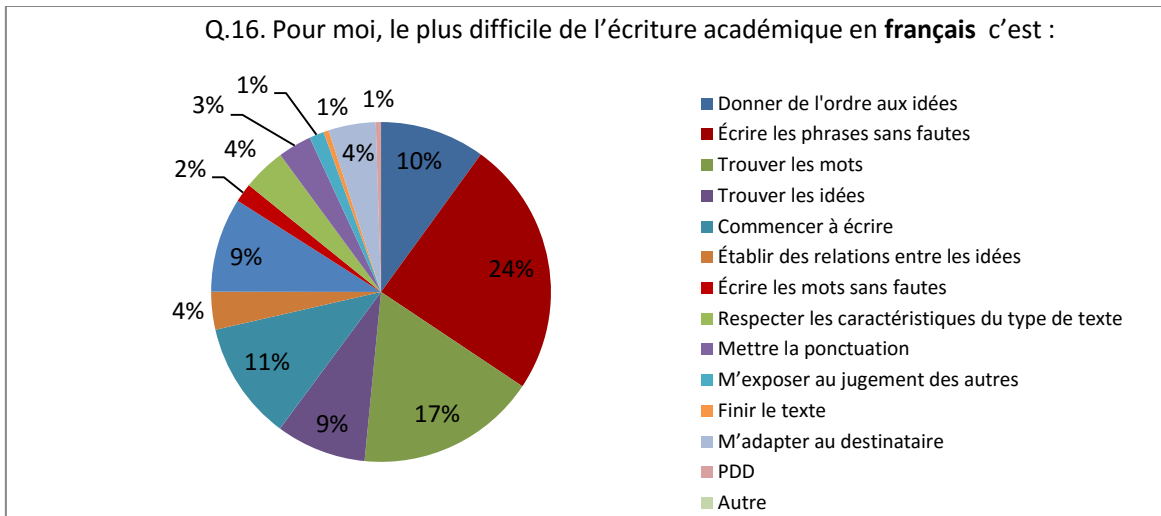
Les étudiants devaient choisir dans une liste de 13 difficultés les trois plus importantes dans chaque langue étrangère au moment d'écrire un texte. Ils pouvaient aussi en ajouter d'autres s'ils ne trouvaient pas sur la liste ce qu'ils attendaient.

Pour 20 % des répondants, la plus grosse difficulté en anglais est de *mettre ses idées en ordre* alors qu'en français cette option occupe la quatrième place pour 10 % des répondants. *Écrire sans fautes au niveau de la phrase* est la première difficulté en anglais pour 18 % des répondants. Cette difficulté représente 24 % des réponses en français. *Trouver les mots* représente la deuxième difficulté en français avec un pourcentage de 17 % et la troisième place en l'anglais avec un pourcentage de 14 %. Pour 11 % des répondants, *trouver les idées* est la difficulté la plus importante en anglais, cette difficulté est un peu inférieur en français (9 %). *Commencer à écrire* représente une difficulté pour 9 % des participants en anglais et pour 11 % en français. Le fait d'établir des relations entre les idées est plus souvent perçu comme une difficulté en anglais (8 %) qu'en français (4 %), par contre, écrire les mots sans fautes est problématique pour un nombre plus élevé en français (9 %) qu'en anglais (5 %). Les difficultés relatives à des aspects textuels comme tenir compte des caractéristiques du type de texte ou du destinataire sont signalées par très peu de participants.

**Figure 18** : Difficultés de l'écriture en langue étrangère (anglais)



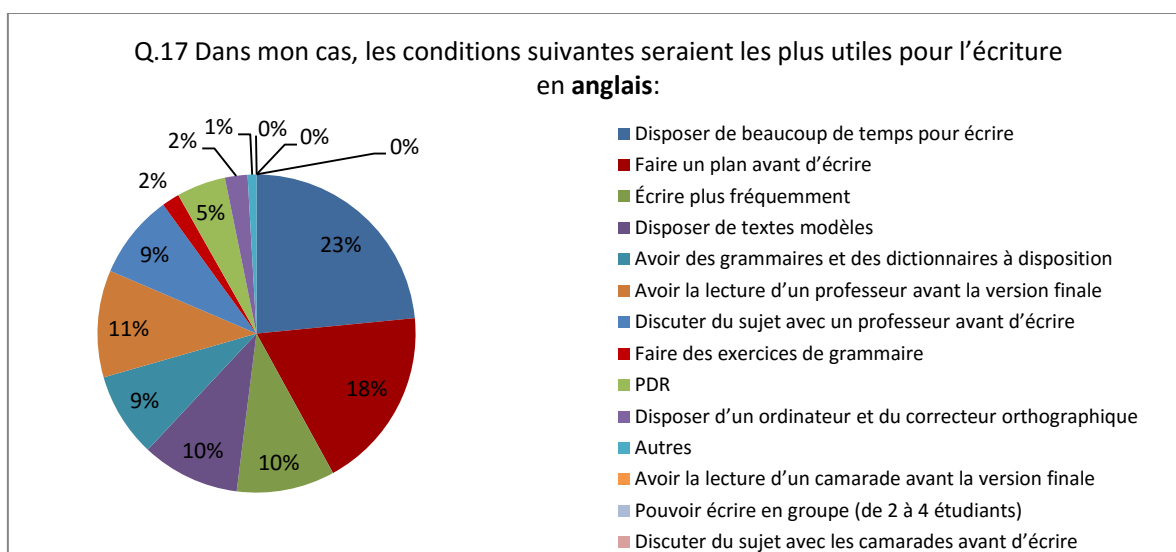
**Figure 19** : Difficultés de l'écriture en langue étrangère (français)



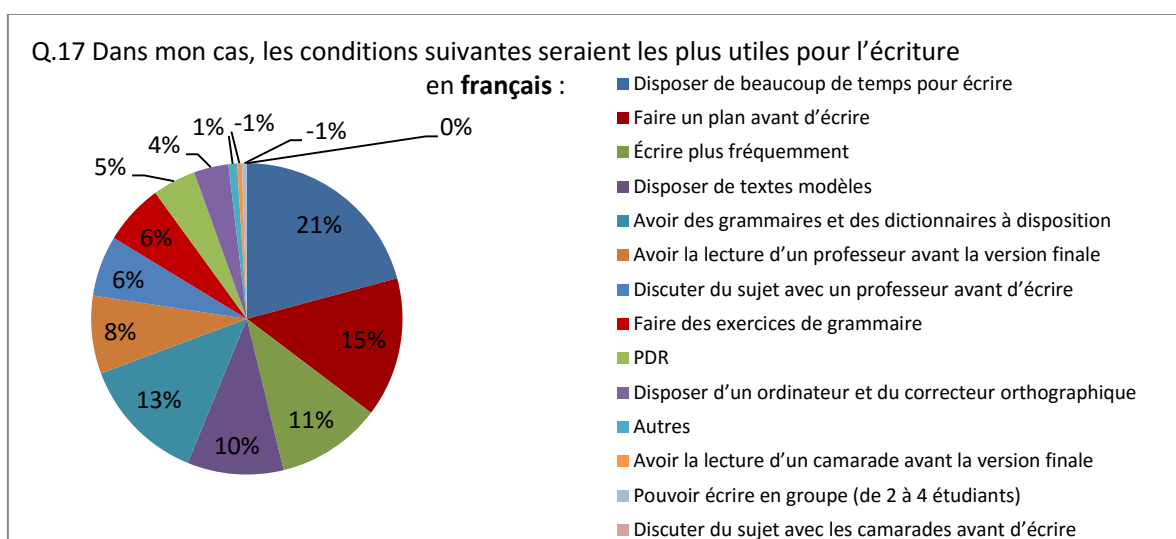
### CONDITIONS QUI AIDERAIENT À ÉCRIRE

On a demandé aux étudiants d'indiquer les conditions qui leur faciliteraient la tâche d'écrire. Ils pouvaient choisir entre 13 options et en ajouter d'autres s'ils ne trouvaient pas celle qu'ils voulaient dans la liste. L'option *Disposer de beaucoup de temps pour écrire* a été de loin la plus fréquemment choisie pour les deux langues (23 % en anglais et 21 % en français). Rappelons que l'écriture dans la licence est perçue comme un processus et que l'écriture dans la salle de classe, en situation d'évaluation, n'a été reconnue que par un nombre limité de participants (7 % en anglais et 9 % en français). *Faire un plan avant d'écrire* arrive en deuxième lieu avec des pourcentages qui vont de 15 % en français à 18 % en anglais, ce qui coïncide avec la difficulté identifiée pour ordonner ses idées (première difficulté pour l'anglais avec un pourcentage de 20 %, mais quatrième pour le français avec 10 %). Cette deuxième place nous amène à nous interroger sur la méthodologie de l'écriture : si la planification des textes n'est pas dans les habitudes des étudiants, quelle autre connaissance des processus scripturaux sont-elles considérées comme nécessaires ? Quels processus sont l'objet de l'enseignement de l'écriture ?

**Figure 20 : facteurs d'aide à l'écriture (anglais)**



**Figure 21 : facteurs d'aide à l'écriture (français)**



Nous pouvons constater en continuant la lecture des figures que dans le cas de l'anglais, les cinq conditions que nous venons de mentionner représentent entre 9 et 11 %, ce qui leur donne une distribution bien répartie. Pour le français, l'item *Avoir des grammaires et des dictionnaires à disposition* occupe la troisième place (13 %), alors qu'il occupe la cinquième pour l'anglais (9 %). Cela concorde avec les difficultés exprimées plus haut concernant le français, mais par pour l'anglais, car la deuxième difficulté en relation à la grammaire de la phrase pour les deux langues. Le fait *d'écrire plus fréquemment* et celui de *disposer de textes modèles* ont des pourcentages proches de l'anglais (10 et 11 %). En



français, le fait de compter sur *la lecture d'un professeur avant la version définitive* (8 %) et le fait de *discuter du sujet avec un professeur avant d'écrire* (6 %) occupent la sixième et la septième place. Par contre, en anglais ces aspects représentent un pourcentage plus élevé (11 et 9 % respectivement) et se placent au cinquième et sixième rang. Un fait qui attire particulièrement l'attention est que les conditions concernant l'aide des camarades (discussion avant l'écriture, lecture avant la version définitive, écriture à plusieurs) n'ont pas été considérées comme importantes pour l'anglais et presque pas pour le français. Ces résultats pourraient montrer une représentation assez partagée de l'écriture comme une activité dont la maîtrise dépend plus de la pratique personnelle qui demande le temps et les outils adéquats que de l'accompagnement des professeurs ou du travail avec les pairs. Mais, il faut rappeler qu'il s'agit de l'écriture processus, de ce fait il est probable que l'accompagnement soit présent d'une façon implicite et qu'il ne soit pas nécessaire d'exprimer son importance.

On trouve une différence très marquée en ce qui concerne l'importance de la grammaire : les exercices de grammaire sont déterminants pour seulement 6 % des répondants pour le français, et seulement pour 2 % d'entre eux en anglais. Par contre, les répondants expriment une préoccupation en relation à la grammaire de la phrase. Il s'agit de la première difficulté en français (24 %) et de la deuxième en anglais (18 %).

L'accès à un ordinateur n'est considéré comme un facteur qui facilite l'écriture que par un nombre restreint de répondants, un peu supérieur en français qu'en anglais, 4 % et 2 % respectivement. À l'heure actuelle, l'ordinateur est certainement considéré comme tout à fait normal. D'une part, les étudiants ont de plus en plus accès aux TIC : ils sont souvent équipés, ils ont accès aux salles d'informatique à l'université ou à des cafés internet un peu partout dans la ville. Par conséquent, les étudiants conçoivent difficilement l'écriture de travaux sans ordinateur ou un autre dispositif électronique. D'autre part, la différence de pourcentage entre l'anglais et le français s'explique par le fait que l'orthographe du français est plus complexe que celle de l'anglais et le correcteur orthographique ainsi que d'autres avantages des logiciels de traitement de texte deviennent un outil important quand on écrit en français langue étrangère.

L'analyse des réponses aux questions antérieures nous montre combien il est important dans ce contexte de tenir compte de la langue dans laquelle on écrit pour examiner le rapport à l'écriture. Dans le même ordre d'idée, nous passons maintenant à l'étude des conceptions et des représentations de l'écriture qui constitue la troisième dimension du rapport à l'écriture.

---

## LES CONCEPTIONS ET LES REPRÉSENTATIONS

---

Les conceptions et les représentations<sup>66</sup> nous révèlent les croyances communes aux acteurs du programme de licence sur l'écriture en relation avec l'apprentissage des langues. En ce qui concerne cette dimension, les questions fermées ne sont pas les plus appropriées, car elles ne laissent pas de marge à une verbalisation individuelle, aux explications et aux catégories émiques. Les questions fermées qui présentent des options peuvent imposer les catégories préétablies par le chercheur. En outre, les représentations ne sont pas toujours des déclarations directes, car elles ne sont pas exactement des savoirs dont les individus sont conscients. Néanmoins, l'analyse des réponses aux questions sur les opinions et les attitudes donne des pistes, surtout quand elle dévoile des conceptions tenaces et généralisées dans le groupe. C'est à partir de ces pistes que nous sommes revenue aux réponses des questions ouvertes (notre questionnaire en comptait six) pour reconnaître les représentations que nous exposons à continuation. Dans cette partie, nous regroupons autour de trois thèmes certaines représentations identifiées et choisies parce qu'elles nous semblent intéressantes pour la didactique de l'écriture. Elles sont commentées et exemplifiées au moyen d'extraits de réponses aux questions ouvertes que nous avons mentionnées.

---

<sup>66</sup> Nous estimons que pour les analyses que nous menons ici, il n'est pas nécessaire de différencier ces deux notions qui sont très proches l'une de l'autre. Cependant, il faudrait établir une différence entre elles pour les études de cas et certaines propositions didactiques ponctuelles. Dans cette partie, nous utiliserons indifféremment l'une ou l'autre pour faire référence à la dimension du rapport à l'écriture.

## SUR LE BUT DE L'ÉCRITURE

---

- L'écriture est avant tout un moyen de communication
- L'écriture est un moyen de communication particulier

La question 4 est la première question ouverte du questionnaire. Les répondants devaient compléter la phrase suivante : *Pour moi l'écriture, c'est...* L'analyse des réponses nous dévoile avant tout que l'écriture est perçue comme une activité et un moyen de communication et d'expression. Les mots communication et expression, qui sont les plus fréquemment utilisés, ou une autre formulation équivalente se retrouvent chez le 63 % des répondants :

« Une façon de communiquer, d'exprimer ses points de vue et de traduire sa connaissance ». P54 : 19 — 54:1 [Definición E - Familias (2) : [ESCRITURA, Survey Items]

« Un moyen de communication et d'expression ». P60 : 25 — 60:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Un moyen d'expression qui me permet de mieux comprendre le monde qui m'entoure et de manifester mes inquiétudes. C'est aussi un moyen de communication et d'éducation qui me permet d'enseigner et d'apprendre ». P114 : 79 — 114:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

Apparemment, ce sont des aspects qui ont déjà été mentionnés dans d'autres recherches (Delcambre & Reuter, 2002; Delcambre, 2004 ; Russell, 2013 ; Serrano de Moreno, Duque de Duque, & Madrid de Forero, 2012). Cependant, l'écriture n'est pas considérée ici comme un simple canal alternatif ou la transcription de l'oralité. Ces réponses expliquent très souvent que l'écriture a des particularités qui en font un mode d'expression unique : elle est plus intentionnelle, plus claire, plus précise que le langage oral et elle est le résultat d'une réflexion, tout le contraire de la spontanéité.

« La façon la plus efficace d'exprimer des idées ou des connaissances, aucune technique n'est aussi claire et concise que l'écriture. » P57 : 22 — 57:1 [Definición E - Familias (2) : ESCRITURA, Survey Items]

« Traduire de façon organisée un discours pensé en fonction d'un objectif et au moyen de certaines règles standards, selon le type de discours ou de texte. » P187 : 152 — 187:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Un moyen de communication critique plus "organisé" et développé ». P87 : 52 — 87 [Definición E - Familias (2) : ESCRITURA, Survey Items]

« Le mode le plus complexe de communication. L'écriture, c'est passer de l'abstraction à une matérialisation durable, à quelque chose qui peut être édité et réécrit. » P198 : 163 — 198:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Un mode plus soutenu de communication. En écrivant, on laisse de côté le registre familier de la langue pour passer à une écriture ou à un registre plus conscient. » P89 : 54 — 89:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

Contrairement au langage oral, l'écriture fixe, matérialise et fait perdurer dans le temps. Cette caractéristique est exprimée explicitement par 18 % des répondants :

« La manière de pouvoir exprimer des idées, des pensées et des opinions d'une façon plus élaborée, l'écriture pourra en plus durer dans le temps et traduire certaines caractéristiques socioculturelles des personnes et des organisations qui ont élaboré les écrits. » P112 : 77 - 112:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Un moyen avec lequel on traduit des idées, des théories de telle sorte que cette connaissance perdure. » P174 : 139 - 174:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Le processus de traduire la pensée, ses avantages sont nombreux, mais le plus important est le fait de pérenniser les faits et les réflexions. » P220 : 185 - 220:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

- L'écriture est aussi connaissance, expression, loisir, création

Nous avons vu (chapitre 7) la variété des fonctions de l'écriture académique reconnues par les étudiants et le fait que la fonction de communication était la plus fréquente. Dans ces réponses qui correspondent à l'écriture en général, la fonction communicative est encore celle qui est la plus fréquente et quelques-unes des autres fonctions sont déjà présentes. Ainsi, si l'écriture est avant tout une activité et un moyen de communication et d'expression, les caractéristiques qu'on lui attribue indiquent qu'elle demande une élaboration, des savoir-faire qu'il faut construire. En ce qui concerne d'autres fonctions, 28 réponses parlent de l'écriture comme une activité ou comme un outil en étroite relation avec la connaissance et l'apprentissage ; 18 réponses la voient comme une activité de loisir qui permet l'expression personnelle, voire une quête de soi-même ; 16 réponses la considèrent comme une création. Les extraits suivants sont représentatifs de ces catégories :

« C'est un processus pour construire de nouveaux apprentissages. » P243 : 208 — 243:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« La façon dont on couche les idées sur le papier et le fait qu'elle contribue à améliorer les différents modes de pensée et à construire des ponts qui permettent de développer la connaissance. » P127 : 92 — 127:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Un exercice personnel aussi bien pour son plaisir qu'à des fins académiques pour l'application et le développement de la connaissance. » P252 : 217 — 252:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Un exercice mental qui intègre toujours une dimension esthétique. L'écriture me permet de clarifier ce qui concerne le niveau conceptuel, mais elle me permet aussi de transformer mes expériences sensorielles jusqu'à un niveau d'abstraction qui me permet de m'en approprier davantage. » P106 : 71 — 106 : 1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« Un acte d'introspection et un acte public à la fois. Le premier facteur parce que je me connais mieux moi-même dans le contexte d'une société à un moment historique. Le second parce qu'on écrit pour les autres et que l'on revendique des contextes sociaux, la culture et ses expressions. » P236 : 201 — 236 : 1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

« C'est plus un moyen d'autoconnaissance qu'une façon de structurer les idées et l'intellect. » P118 : 83 — 118:1 [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

Cette analyse nous permet de voir que même si la sphère des études est le lieu de pratique le plus fort de l'activité scripturale (fréquence d'écriture p. 187), l'écriture est quand même présente de manière importante dans la vie des étudiants en dehors des études. En fait, pour les étudiants l'écriture représente tout d'abord les valeurs que les contextes éducatifs lui attribuent, ensuite ceux qui leur apportent un certain plaisir ou qui contribuent à combler un besoin intime de type psychoaffectif. Il est important de noter que l'écrit dans le contexte éducatif est beaucoup plus présent en réception qu'en production et que la fonction des écrits en réception est en grande partie la communication et la transmission des connaissances, dans toutes les disciplines qu'elles soient scolaires ou universitaires. Le plaisir esthétique et expressif de la langue est un aspect qui se cultive presque exclusivement dans les cours de littérature et dans la même proportion dans les cours de langues étrangères. Ainsi, il n'est pas étonnant que la communication soit présente comme la fonction la plus fréquemment attribuée à l'écriture, spécialement quand la question qu'il fallait compléter portait sur l'écriture sans rien spécifier d'autre.

## SUR L'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

---

- L'écriture en langue étrangère permet l'accès à d'autres cultures et d'autres interlocuteurs
- L'écriture en langue étrangère est plus difficile qu'en langue maternelle
- Dans la licence, l'écriture en langue étrangère sert à apprendre la langue

Après la question sur la signification de l'écriture, on trouvait celle-ci : *Pour moi écrire dans une langue étrangère c'est...* L'analyse des réponses montre encore l'importance de l'écriture comme activité et moyen de communication, avec 36 % des réponses. La langue étrangère permet l'accès à d'autres formes de pensée, à des destinataires (interlocuteurs) qui appartiennent à d'autres cultures et pensent différemment représentent 40 % de réponses :

« Écrire dans une langue étrangère, c'est pouvoir exprimer mes besoins ou mes idées à quelqu'un qui ne parle pas ma langue. Apprendre à penser comme ceux de la langue acquise. » P37 : 2 — 37:2 [Definición escritura LE - Familia: Survey Items]

« Un moyen pour établir des relations et communiquer avec d'autres communautés qui utilisent une langue différente. » P43 : 8 — 43:2 [Definición escritura LE - Familia: Survey Items]

« Utiliser un code différent de celui de ma langue maternelle pour communiquer au moyen d'un texte avec d'autres personnes qui connaissent le code. » P101 : 66 — 101:2 [Definición escritura LE - Familia: Survey Items]

L'écriture en langue étrangère est plus difficile, c'est un défi qui demande un grand effort selon 41 % des répondants. Rappelons-nous que l'objectif de l'écriture en langue étrangère le plus fréquemment identifié par les étudiants de la licence est celui d'améliorer les compétences et de démontrer l'apprentissage des langues (analyse de la question 14 à choix multiple sur les fonctions des écrits dans la formation ci-dessus. Ici, de nouveau, l'écriture en langue étrangère est avant tout associée à l'apprentissage et à la pratique de la langue, pour 72 % des étudiants :

« Nécessaire pour communiquer dans d'autres langues. L'écriture démontre la connaissance que l'on a acquise dans cette langue ». P52 : 17 — 52:2 [Definición escritura LE - Familia: Survey Items]

« Difficile parce qu'elle requiert la maîtrise de la structure mentale nécessaire pour penser dans une autre langues, celle d'autres codes pour communiquer ». P64 : 29 — 64:2 [Definición escritura LE - Familia: Survey Items]

« Élargir mes horizons en relation avec la maîtrise de la langue et un mode d'autoévaluation de mes

résultats dans la production écrite ». P68 : 33 — 68:2 [Definición escritura LE - Familia: Survey Items]

« Développer mes compétences grammaticales, concernant le lexique et la syntaxe, au moyen de l'expression d'idées, d'arguments et/ou d'opinions ». P74 : 39 — 74:2 [Definición escritura LE - Familia: Survey Items]

Ainsi, la langue en soi est souvent mentionnée comme objet de connaissance et objectif d'apprentissage des activités scripturales. Nous rappelons qu'un des objectifs de l'apprentissage des langues étrangères pour ces étudiants est la compétence pour établir ou entretenir des relations avec des personnes provenant d'autres cultures et de développer des compétences personnelles d'expression et de communication. Dans ce sens, l'écriture dans la sphère des études tient lieu d'exercice d'apprentissage alors que dans la sphère de la vie personnelle, il s'agit d'une activité de communication réelle, même si dans ce cas-là il ne s'agit plus à proprement parler d'écriture universitaire.

De plus, on peut noter une absence totale de réflexion sur l'écriture comme compétence et connaissance professionnelles. Cela n'est pas sans importance étant donné que nous parlons d'une formation professionnelle à l'enseignement des langues et que les répondants sont de futurs enseignants. On peut donc remarquer que les représentations de l'écriture en langue étrangère sont assez pauvres en comparaison avec les représentations de l'écriture en général et de l'écriture académique en particulier.

### SUR LES ÉCRITS DE LA FORMATION

---

- L'essai est le genre le plus pertinent et celui que l'on sollicite le plus dans la licence
- Les genres les plus pertinents et les plus sollicités sont les plus difficiles
- La difficulté la plus importante de l'écriture est la méconnaissance de la structure des écrits
- La langue est loin d'être la principale difficulté de l'écriture

Trois questions ouvertes explorent les représentations de l'écriture au cours de la formation. Ces questions (11, 12 et 13) demandent aux étudiants quels sont les textes les plus pertinents, les moins intéressants, les plus difficiles dans la formation et les raisons de leurs sélections. On peut observer que les répondants ont tenu compte de la question antérieure qui offrait comme option les genres suivants : synthèse, essai, résumé, rapport, compte rendu, avant-projet, analyse critique, correspondance administrative. La plupart

des étudiants ont choisi des genres dans cette liste, très peu d'entre eux ont ajouté d'autres genres, des typologies textuelles ou des parties de textes longs et complexes : article d'opinion (5), conte (5), poésie (1), texte argumentatif (11), narratif (6) et descriptif (1), cadre théorique de référence (2) sont les types de textes mentionnés<sup>67</sup>.

L'essai apparaît donc en tête des cinq genres considérés les plus pertinents dans la formation pour 66 % des répondants. Après l'essai, on trouve l'analyse critique avec 30 % des répondants, la synthèse avec 25 %, le résumé avec 15 % et le compte rendu avec 14 %.

La pertinence des genres s'établit à partir de deux facteurs principaux : la demande de ces genres dans la licence et leur utilité pour les étudiants. Près du 24 % des étudiants considèrent que les genres les plus pertinents sont ceux qu'ils estiment être les plus sollicités dans la formation ou ceux dont la pratique les prépare à des tâches d'écriture plus complexes dont ils auront besoin postérieurement pendant la formation :

« Ce sont les plus utilisés et les plus nécessaires dans le contexte académique. » P58 : 23 — 58:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« L'essai est un texte académique que nous devons utiliser pendant toutes nos études et pour cela nous devons savoir comment réaliser une bonne synthèse. » P107 : 72 — 107:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« L'essai réunit plusieurs types d'écrits, il est présent, par exemple, dans toutes les évaluations de performance linguistique liées à nos études, on exige la lecture de beaucoup de textes sur ce thème, la synthèse est très importante pour la présentation de projets. » P210 : 175 — 210:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

Mais c'est surtout en fonction de l'utilité que 198 étudiants (90 %) ont choisi les textes les plus pertinents pour la formation. Parmi ces 198 étudiants, 68 ont choisi des textes qui d'après eux, exigent ou facilitent le développement des capacités de réflexion comme argumenter, analyser, critiquer...

« Ils aident à développer notre capacité d'argumentation et de synthèse. » P74 : 39 - 74:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« Ce sont des types de texte qui exigent de l'apprenti un point de vue analytique et

---

<sup>67</sup> Dans cette licence, différentes propositions théoriques de classifications textuelles sous-tendent l'objectif d'approfondir l'analyse des textes pour améliorer la compréhension, la production, la fluidité etc. On retrouve, parfois mélangés, typologies, séquences et genres (Vergara, 2010)



critique. P74 : 39 - 74:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« Ces textes permettent le développement des habiletés argumentatives qui sont indispensables dans la vie académique et le milieu du travail. » P254 : 219 — 254 : [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

52 étudiants ont donné comme raisons que ces genres permettaient l'expression personnelle d'idées et de sentiments et qu'ils contribuaient à la construction d'une identité propre en tant que scripteurs :

« Bien que ces types de textes me paraissent d'une grande difficulté, ce sont en même temps des genres qui exigent quelque chose de plus à l'écrivain, ils lui permettent de faire connaître ses idées et sa pensée et ils offrent une possibilité plus large d'expression de sa propre opinion. » P242 : 207 — 242:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« Ce sont les plus importants pour faire entendre notre voix et ainsi pouvoir échanger des connaissances ou affirmer une position avec de solides arguments. » P250 : 215 - 250:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

30 étudiants considèrent que ces textes permettent de mieux comprendre d'autres textes, d'approfondir un sujet, d'apprendre ou de produire quelque chose :

« Il offre la possibilité non seulement de connaître certains aspects des sujets qu'ils traitent, mais de les étudier en profondeur et de créer un point de vue à ce sujet. » P48 : 13 — 48 : [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« Les résumés permettent de beaucoup apprendre, ils aident à élaborer un bon résumé et en même temps ils nous permettent un regard critique du document. Les essais sont magnifiques pour créer des arguments et des idées. » P86 : 51 — 86:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« L'analyse critique développe la pensée et nous rend plus critiques. Les synthèses nous montrent ce que nous comprenons du texte. » P220 : 185 — 220:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

18 étudiants considèrent que ces textes sont exigeants et constituent un défi, car ils demandent de la rigueur, des arguments, de l'imagination...

« Parce qu'ils nous obligent à recourir à la recherche ou à la lecture préalable d'autres textes pour avoir de l'information, utiliser un vocabulaire déterminé et en acquérir un nouveau. » P46 : 11 — 46:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« Ce sont des types de textes qui exigent la qualité de l'écriture et l'analyse. » P97 : 62 — 97:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

20 étudiants expliquent que ces écrits contribuent au perfectionnement de la langue écrite et au développement du savoir-faire en relation avec les genres :

« Je pense que c'est quelque chose qui pour moi est difficile et j'aimerais bien apprendre comment je dois les faire. » P134 : 99 - 134:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« [Les essais] Ils nous permettent de mettre en pratique la langue à utiliser. » P139 : 104 — 139:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

« L'essai permet de réfléchir sur une idée et nous exprimer comme individus critiques, le récit permet de développer la créativité et la composition écrite dans notre langue maternelle. » P208 : 173 — 208:5 [Razones pertinencia textos - Familia: Survey Items]

En revanche, les écrits manquent d'intérêt pour les étudiants quand ils ne laissent pas de place à l'expression propre, quand ils ne demandent pas de réflexion ou ne constituent pas un défi (76 réponses), quand leur relation avec la formation n'est pas évidente (36 réponses) et quand ils sont perçus par l'étudiant comme étant supérieurs à leurs compétences ou leurs connaissances du genre (30 réponses). Les cinq genres les plus mentionnés comme les moins intéressants sont les suivants : en premier lieu le résumé dans 33 % des réponses, ensuite la correspondance administrative dans 30 % des réponses, le rapport dans 26 % et le compte rendu dans 15 %. La synthèse qui occupe la cinquième place est assez loin, car elle se retrouve dans 7 % des réponses.

« Ils sont ennuyeux, ce sont des textes que l'on a déjà travaillés au collège et dans des cours, où on n'apprend pas à adopter un point de vue critique et analytique. » P38 : 3 — 38:7 [Razones no interés textos - Familia: Survey Items]

« Même s'ils sont importants, ils ne sont pas fondamentaux pour la formation de professeur. » P81 : 46 — 81:7 [Razones no interés textos - Familia: Survey Items]

« En effet, ce type de texte ne stimule pas la pensée et je pense qu'il s'agit seulement de la répétition de certaines structures. » P92 : 57 — 92:7 [Razones no interés textos - Familia: Survey Items]

« Il s'agit plus d'une évaluation de la compréhension que d'une véritable production. » P243 : 208 — 243:7 [Razones no interés textos - Familia: Survey Items]

En ce qui concerne la difficulté, l'essai (51 % des réponses), l'analyse critique (26 % des réponses) et la synthèse (14 % des réponses) sont les trois genres les plus mentionnés. Ensuite, on retrouve assez loin le compte rendu (8 % des réponses) et le résumé (4 % des

réponses). Il est à signaler que les trois genres considérés comme les plus difficiles sont aussi ceux considérés comme les plus pertinents, car ils permettent le développement d'habiletés mentales et l'expression personnelle.

Quant aux difficultés avec l'écriture des genres universitaires, nous retrouvons un ample éventail de réponses que nous pouvons classer dans les six catégories suivantes : liées aux genres, aux capacités de réflexion, à la documentation, aux ressources cognitives, aux contraintes et à la langue. On retrouve très fréquemment plus d'une difficulté par réponse, cela est attribué au fait que la question 13 demandait de mentionner le/les textes les plus difficiles et ensuite d'expliquer la raison de ce choix. C'est pourquoi on retrouve des raisons différentes dans une même réponse, mais il est fréquent aussi qu'un seul genre ou les deux genres mentionnés soient perçus comme très exigeants et présentant plus d'une difficulté. Le tableau suivant donne un aperçu des catégories avec leurs fréquences :

**Tableau 5 :** Difficultés avec l'écriture des genres universitaires

Catégories des difficultés	Fréquence	%
liées aux genres	57	26
liées aux capacités de réflexion	46	21
liées à la documentation	39	18
liées aux ressources cognitives	38	18
liées aux contraintes	35	16
liées à la langue	24	11

Nous commenterons ci-dessous les réponses des étudiants qui ont participé à l'enquête pour chacune de ces difficultés :

Liées aux genres : Cette catégorie est celle qui représente le pourcentage le plus élevé avec 26 % des réponses. Elle rassemble les difficultés relatives à la méconnaissance de la structure des écrits, au manque d'instructions précises et de pratique. Parfois, un même genre peut être caractérisé très différemment selon les professeurs ou la langue dans laquelle il se pratique, ce qui ne contribue pas à l'appropriation de ses règles. Parfois, la structure du genre n'est pas bien comprise, elle semble très complexe ou trop stricte. La

méconnaissance du genre passe aussi par l'ignorance de leur utilité ou fonction. Ceci explique que quelques étudiants trouvent qu'une contraction de texte est difficile parce qu'elle ne permet pas l'expression personnelle :

« Nous ne sommes pas formés pour écrire ce type de textes qui sont si importants dans le domaine de la recherche. » P40 : 5 — 40:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

« Quelquefois, je confonds ou je ne sais pas bien quel est l'objectif des comptes rendus ». P205 : 170 — 205:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

« La structure varie dans chaque langue, et les professeurs ne se mettent pas d'accord sur la façon dont ils le conçoivent [le compte rendu]. Dans les cours, il n'y a pas assez de pratique pour écrire des textes réels au lieu de remplir des exercices de dialogue. » P246 : 211 — 246:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

Liées aux capacités de réflexion : cette deuxième catégorie se trouve dans 21 % des réponses. Les capacités d'argumenter, de synthétiser, d'établir des relations de cause, de conséquence, de hiérarchie etc., sont mentionnées comme étant nécessaires pour maîtriser ces genres ou comme des savoir-faire indispensables pour leur production. Les étudiants qui ressentent un manque dans le développement de ces capacités découvrent que cela constitue une difficulté pour la compétence scripturale dans ces genres :

« Pour un essai, l'argumentation doit être exhaustive et précise. Dans la synthèse, il est très difficile de hiérarchiser les idées » P71 : 36 — 71:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

« L'essai comprend beaucoup d'éléments macro et microtextuels, il demande une réflexion plus profonde sur les idées et il permet d'exercer notre capacité argumentative » P249 : 214 — 249:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

Liées à la documentation : cette troisième catégorie représente 18 % des difficultés. Les étudiants disent avoir des problèmes liés à la préparation des écrits au moyen d'une recherche et des lectures préalables. Concrètement, ils trouvent que les procédés de recherche et de sélection du matériel ainsi que le traitement d'un grand volume de sources documentaires sont difficiles :

« Il est difficile de sélectionner l'information, car il y a beaucoup de textes qui parlent de la même chose et je ne trouve pas le moyen de faire une sélection sans penser que j'exclus de l'information importante ». P36 : 1 — 36:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

« Il faut de l'information véridique, des sources fiables pour proposer quelque chose de valide, c'est plutôt de la recherche et sa structure est complexe. » P54 : 19 — 54:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

« Ces textes demandent de la recherche et une grande connaissance du thème qu'ils traitent ; en plus, ils sont plus exigeants quant aux règles et aux normes d'écriture. P93 : 58 — 93:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

Liées aux ressources cognitives : cette catégorie représente le même pourcentage que l'antérieure : 18 %. Ces deux catégories sont d'ailleurs très proches du point de vue conceptuel, car la documentation est nécessaire à l'acquisition et à la construction des connaissances qui sont l'objet de l'écriture. Dans la catégorie des difficultés liées aux ressources cognitives, nous rassemblons les ressentis liés au manque de connaissances, d'idées, de positions, de points de vue propres que demandent des écrits comme l'essai et l'analyse critique. Même si la possibilité d'expression personnelle offerte par ces genres est appréciée par bon nombre d'étudiants, d'autres éprouvent de la difficulté à cause de la capacité heuristique dont il faut faire preuve.

« Cela exige d'avoir des opinions personnelles, des positions intellectuelles et en même temps de beaucoup se documenter. » 71 — 106 : [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

« Il m'arrive souvent de ne pas réussir à avoir une vision critique sur différents textes ou situations et pour cette raison je ne suis pas capable de défendre "mes idées" avec des arguments. » P134 : 99 — 134:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

Liées aux contraintes : 16 % des réponses expliquent la difficulté par l'exigence et la complexité des genres sans qu'il soit possible de déterminer avec précision en quoi elle consiste exactement. Parfois, il peut s'agir de la structure et de l'extension des textes ou bien du travail et du temps que ces tâches d'écriture demandent :

« Ces genres exigent un processus d'écriture plus intense. » P78 : 43 — 78:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

« Ils demandent plus de travail. » P138 : 103 — 138:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

Liées à la langue : curieusement les difficultés relatives à la connaissance organisationnelle (grammaticale et textuelle selon Bachman & Palmer, 2010) ne sont exprimées que dans 11 % des réponses. Il faut rappeler que la question ne précisait pas la

langue et que de ce fait nous ne pouvons pas savoir (sauf dans un cas) si les répondants pensaient à leur langue maternelle ou à une langue étrangère.

« Cela demande une construction logique et bien élaborée. J'ai des difficultés pour écrire le compte rendu parce que je ne sais pas encore comment inclure les citations. » P190 : 155 - 190:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

« Organiser des concepts dans une autre langue est un grand défi et cela demande d'avoir une bonne compétence sémantique et syntactique. » P194 : 159 - 194:9 [Razones dificultad textos - Familia: Survey Items]

Pour avoir une vision plus précise de cette catégorie, il est pertinent de revenir à l'analyse de la question 16 (à choix multiple figures 18 et 19 p. 202) sur les difficultés de l'écriture en langue étrangère. Compte tenu du type de question qui s'appliquait à une langue déterminée, la connaissance organisationnelle (grammaticale et textuelle) prenait une place beaucoup plus importante en tant que difficulté.

À la fin du chapitre 7, nous avons le sentiment que pour les étudiants, le sens de l'activité scripturale se construisait surtout à partir de tâches et de genres concrets. Nous constatons ici que c'est bien en relation avec des écrits spécifiques que l'écriture devient significative, qu'elle est plus ou moins intéressante, que les individus assument des positions plus décidées et qu'ils identifient mieux leurs habiletés et leurs manques. Comme nous avons pu l'observer, écrire, l'écriture dans l'abstrait est très vite associée à la communication, cependant les écrits considérés individuellement suscitent des sentiments d'acceptation et de refus plus définis ; ils s'associent à des fonctions comme le développement d'habiletés de la pensée et l'apprentissage ; ils provoquent l'envie de se construire une identité d'auteur et d'exprimer sa voix ; ils se connectent à un rapport avec la formation professionnelle et l'épanouissement personnel. Le rapport aux écrits en tant que genres concrets serait donc à considérer comme un sous-ensemble des divers aspects du rapport à l'écriture qu'il faudrait retenir pour la didactique de l'écriture universitaire. Plus particulièrement, les représentations des écrits mises en évidence nous semblent d'un grand intérêt pour la perspective didactique de nos futures recherches. Lors de la conception et de la mise en place d'un dispositif de formation, il faudrait tenir compte par exemple, des difficultés exprimées par les participants en relation avec l'écriture de

certaines genres, surtout quand elles sont de toute évidence maintenues par les pratiques installées.

---

## CONCLUSIONS ET POSSIBLES IMPLICATIONS DIDACTIQUES

---

Trois dimensions du rapport à l'écriture — l'investissement de l'écriture, les opinions et les attitudes, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage — proposées par Barré-De Miniac (2015, 2002) ont été examinées à travers les réponses de 220 étudiants de la licence à un questionnaire d'enquête.

En ce qui concerne la première, nous avons trouvé un investissement positif. Les étudiants se sentent capables d'écrire dans les trois langues. Même s'ils reconnaissent des différences entre les langues et de possibles difficultés, ils n'expriment généralement pas d'opinion négative, tout au contraire, la plupart d'entre eux disent aimer ou aimer beaucoup l'acte d'écrire. Sans que l'investissement change son caractère positif, la force est plus intense en espagnol quand on compare les trois langues. Une relation de majeur à mineur entre les langues (espagnol, anglais, français) a été établie et se maintient au long des réponses. La présence des langues dans le contexte social justifie cet ordre de préférence dans les sphères de la vie personnelle et du travail, alors que nous manquons d'explication dans la sphère des études où les langues étrangères se présentent avec un profil identique.

Pour explorer les opinions et les attitudes, il fallait tenir compte du fait que l'apprentissage des langues étrangères se fait en même temps que la formation professionnelle et que le langage est au cœur de la formation, car il est l'objet de travail. Ces circonstances seraient à priori propices à des opinions et à des attitudes favorables à l'écriture. Pourtant, les étudiants visent des objectifs divers qui obligent à penser l'écriture dans les différentes sphères d'activité. Ainsi, on peut considérer qu'en langue étrangère, les attitudes seraient plus favorables à une écriture conçue comme un exercice pour améliorer la compétence en langue ou à une écriture de communication personnelle qui permettrait d'établir des relations avec des gens d'autres cultures qu'à une écriture qui

aurait comme but de contribuer à la réflexion sur la formation ou à la production de nouvelles connaissances. En deuxième lieu, on trouve une distribution de fonctions par langues qui laisse peu de place à la diversité des fonctions de l'écriture en langue étrangère. Cette distribution montre que pour les fonctions attribuées à l'écriture académique universitaire comme améliorer les processus de pensée et construire des connaissances, c'est en espagnol que l'écriture est la plus fréquente. Ce sont probablement les pratiques courantes à l'intérieur du cursus qui déterminent ces tendances. Différentes circonstances confluent pour que ce panorama se configure sans qu'une volonté explicite soit présente. En tout cas, cela n'est pas explicite dans les documents qui soutiennent la licence comme le Projet éducatif du programme (PEP), par exemple.

En partant de la liste limitée des textes présents dans la licence, nous pouvons voir qu'ils sont tous pratiqués dans les trois langues, même si c'est avec des fréquences variables et des finalités différentes.

La représentation de l'écriture en tant que processus, caractérisé par le temps accordé à sa réalisation et le lien avec les cours, semble généralisée. Bien que ces caractéristiques soient étudiées dans une perspective socioconstructiviste de la didactique de l'écriture, cette dernière n'est pas sans difficulté. En ce qui concerne les langues étrangères, les étudiants expriment surtout le besoin d'avoir plus de temps pour les travaux d'écriture, ils laissent entrevoir qu'ils manquent de méthodologie, et ils voudraient plus de pratiques d'écriture. Nous voulions connaître la relation entre ces besoins et les besoins ressentis en langue maternelle, malheureusement notre questionnaire n'a pas inclus de questions concernant les difficultés et les besoins en espagnol.

Le rapport à l'écriture en langue maternelle, construit dans le vécu à travers les expériences d'usage et d'apprentissage, est à la base du rapport à un type particulier d'écriture et naturellement à l'écriture en langues étrangères. Toutefois, le rapport à l'écriture n'est pas une entité fixe, il peut se transformer pour le meilleur ou pour le pire à cause des contraintes imposées par les situations d'écriture et par les langues. Or, le rapport à l'écriture se configure dans une relation de dépendance extrêmement forte avec la sphère des études. C'est dans cette sphère que l'écriture est la plus souvent pratiquée



et qu'elle accomplit d'autres fonctions que la communication, elle est enseignée, sollicitée, exigée, évaluée. Pour une grande partie de nos étudiants, les pratiques de l'écrit se limitent à la production des écrits associés aux cours, ceci influe sur leur niveau de maîtrise des langues étrangères et de leur langue maternelle.

Quant aux conceptions et représentations de l'écriture et de son apprentissage, après l'exploration des pratiques dans la sphère des études, nous sommes revenue en détail sur les réponses aux questions ouvertes pour confirmer trois conceptions centrales. L'écriture est avant tout une activité et un moyen de communication particulier et exigeant. L'écriture en langue étrangère donne accès à la communication avec des gens d'autres cultures ; elle exige un grand effort, car la maîtrise de la langue est en construction et de ce fait, on écrit en formation dans le but d'apprendre à écrire. L'écriture dans la licence est indispensable à la formation, mais l'écriture est complexe, exigeante et difficile ; elle doit permettre l'expression personnelle et avoir un lien évident avec la formation sans quoi elle est ressentie comme rigide et ennuyeuse.

Les étudiants de la licence en langues sont introduits dans l'écriture universitaire en même temps dans leur langue et dans les deux langues étrangères qu'ils doivent aussi apprendre à écrire. Si l'écriture en langues étrangères se limite à développer la fonction communicative dans la sphère de la vie sociale et si la formation professionnelle est seulement liée à la langue maternelle, ne risque-t-on pas de former des enseignants avec un usage limité de la langue ? Il s'agirait en effet d'un usage de la langue qui n'inclurait pas leur formation et leur vie professionnelle. Le rapport à l'écriture universitaire doit se construire à l'université et pendant la formation. Un nouveau statut accordé à l'écriture et aux pratiques d'enseignement-apprentissage donneraient du sens aux activités scripturales et contribueraient à la configuration d'un rapport positif et fructueux, à une nouvelle écriture dans l'expérience des étudiants : l'écriture universitaire.

Nous rappelons ici nos réserves quant aux résultats en reconnaissant que notre questionnaire, tout en faisant participer un grand nombre d'individus, ne permettait pas d'approfondir certains détails, et qu'il aurait fallu décomposer le corpus par niveau d'études pour examiner certains aspects. En conséquence, pour des travaux postérieurs, on devrait tenir compte du niveau des études et de précisions sur les pratiques de l'écriture

(types de texte, longueur, fonctions, entre autres). Dans le chapitre suivant nous examinons le rapport à l'écriture des professeurs en nous servant des entretiens, un instrument qui permet des données riches et nuancées bien qu'avec un nombre moins important de participants.

## CHAPITRE 9 : LE RAPPORT DES PROFESSEURS À L'ÉCRITURE

---

Nous reprenons dans cette étude les trois dimensions du rapport à l'écriture que nous avons explorées au chapitre huit. Comme dans l'étude précédente avec les étudiants, nous voulons discerner des traits et des tendances qui configurent le rapport à l'écriture des professeurs en tant que groupe social. Cela nous semble pertinent pour deux raisons. Il s'agit d'abord de disposer de données comparables à celles des étudiants pour pouvoir mettre en parallèle le rapport à l'écriture des deux groupes et mieux dresser le panorama de l'écriture au sein de la licence. Tenant compte de notre objectif de construire une proposition d'intervention en didactique de l'écriture dans la licence en langues, nous voulions ensuite constituer une base à partir de laquelle identifier les initiatives qu'il faudrait encourager chez les professeurs. Nous adhérons à l'idée qu'une didactique centrée sur l'étudiant exige un effort des professeurs par rapport à leurs propres pratiques et habitudes (Barré-De Miniac, 2015). Dans ce sens, connaître le rapport à l'écriture des professeurs constitue une base pour la conception du dispositif de formation à la didactique de l'écriture dans la perspective des littéracies universitaires.

Nous avons utilisé des données provoquées par entretien en regroupant les questions en fonction de ce que les réponses à ces questions pouvaient apporter à l'éclairage d'une ou de l'autre dimension du rapport à l'écriture. Pour rendre compte de l'investissement, nous avons exploré d'abord la configuration des répertoires linguistiques en ce qui concerne les langues que connaissent les professeurs, les usages qu'ils en font, le niveau de compétence scripturale dans ces langues, l'auto perception en tant que scripteurs et la fréquence des pratiques d'écriture. Pour les opinions et les attitudes, nous avons exploré des questions sur les fonctions des langues et sur les pratiques scripturales : types d'écrits et fonctions de l'écriture, manières d'écrire et d'enseigner à écrire, difficultés et habiletés en écriture et suggestions pour améliorer l'enseignement de l'écriture. Quelques questions de cette dimension sont posées deux fois : la première, en relation avec le rapport personnel des professeurs à l'écriture, la deuxième, pour demander aux professeurs quelle est leur perception des étudiants et de la didactique de l'écriture dans la licence. Dans ce deuxième cas, nous avons jugé nécessaire de parler de rapport à

l'enseignement de l'écriture, ce que nous définissons comme un sous-système du rapport à l'écriture dont il faudrait tenir compte dans la formation à la didactique de l'écriture. Pour les conceptions et les représentations de l'écriture, nous sommes revenue aux questions explorées dans les deux premières dimensions et nous avons suivi des pistes repérées au fil de ces analyses. Les conceptions et les représentations sont liées à trois axes : les écrits dans la formation, les langues et la didactique de l'écriture. Pendant cette analyse du discours des professeurs, nous faisons parfois une comparaison avec les constatations faites chez les étudiants.

Le groupe considéré pour cette étude est conformé par 23 professeurs. Nous avons retenu dans cette sélection des professeurs qui lors de l'entretien s'étaient montrés intéressés par la didactique de l'écriture et qui ont répondu affirmativement quand nous leur avons demandé s'ils seraient prêts à participer à une recherche-action collaborative en relation avec les littéracies universitaires. Compte tenu des fonctions de l'écriture dans la licence et du rapport différencié par langues que nous avons identifiés chez les étudiants, nous avons procédé à conformer trois sous-groupes d'analyse, selon les langues de travail des professeurs dans le programme d'études : neuf professeurs d'anglais, sept d'espagnol et sept de français. Nous nous sommes assurée que dans chaque groupe il y avait des professeurs avec de l'expérience dans les différents niveaux du cursus. Cette démarche nous permet de présenter des traits généraux du groupe et parfois des traits plus particuliers, voire exceptionnels pour chaque langue à l'intérieur de chaque sous-groupe. Le tableau suivant présente les données démographiques âge et genre des professeurs de ce groupe.

**Tableau 6** : Données démographiques groupe de professeurs

	Moins de 40 ans	Entre 40 et 50 ans	Plus de 50 ans
Femmes	2	3	9
Hommes	1	3	5
Total	3	6	14

Les professeurs ont entre 4 et 30 ans<sup>68</sup> d'expérience de travail dans le programme de licence, la moyenne est de 13 ans. De plus, 12 personnes ont fait des études de licence, de master ou les deux dans l'École de sciences du langage et ils peuvent donc porter un double regard sur la licence, comme étudiants et comme professeurs.

---

## L'INVESTISSEMENT

---

Pour explorer la force et le type d'investissement, nous avons procédé comme dans l'étude des étudiants. D'abord, nous avons voulu identifier les répertoires des langues pratiquées ou enseignées par les professeurs et les relations de ces langues avec l'écriture. La deuxième question du guide d'entretien servait à cet objectif. Il s'agit en fait de trois questions liées entre elles : quelles langues parlez-vous ? Dans quelles langues pouvez-vous écrire ? Dans quelle langue préférez-vous écrire ? La façon de s'exprimer lors de ces réponses contient des données qui informent déjà de la force et du type d'investissement. Après ces trois questions, nous avons voulu explorer l'opinion des professeurs sur eux-mêmes en tant que scripteurs. Étant donné que la maîtrise de l'écrit est un atout professionnel et aussi un savoir à enseigner, cette question nous semble importante, car elle relève en même temps du rapport très personnel et du rapport professionnel à l'activité scripturale. Ainsi, nous avons repris ces réponses en y ajoutant celles données à la question numéro 6 du guide d'entretien ; il s'agit encore d'une double question pour savoir la fréquence et le type d'écrits : Avec quelle fréquence écrivez-vous et pour quelles finalités ? Dans cet ensemble de réponses, nous apercevons l'investissement des professeurs. Les réponses à d'autres questions des entretiens sont parfois citées pour venir à l'appui des réflexions, car nous l'avons bien compris dans la démarche d'analyse, les dimensions du rapport à l'écriture ne sont pas des éléments nettement discernables en correspondance avec des questions précises.

---

<sup>68</sup> Au moment des entretiens qui se sont déroulés en 2013.

---

## LE RAPPORT AUX LANGUES

---

Les langues les plus fréquentes dans le répertoire de ce groupe de professeurs, en plus de l'espagnol, langue maternelle de presque la totalité des participants, sont l'anglais et le français. On note la présence d'autres langues comme l'italien (2 personnes), le catalan (2 personnes), le portugais (3 personnes), l'allemand (3 personnes) et le russe, langue maternelle d'une personne<sup>69</sup>. Deux personnes travaillent avec des langues indigènes colombiennes. Dans la reconnaissance de leurs compétences en écriture dans ces langues, neuf professeurs disent pouvoir écrire en trois langues, neuf en deux langues et cinq dans une langue. Les professeurs s'expliquent volontiers sur leurs compétences langagières et ils se justifient au sujet des habiletés qu'ils estiment peu développées ou affaiblies. Ces situations sont attribuées au manque de pratique parce qu'ils n'ont pas eu besoin d'utiliser ces langues ou parce qu'ils manquent de temps. Dans le cas des langues autres que l'espagnol et l'anglais, quelques professeurs se plaignent du fait que ces langues sont très peu présentes dans la vie académique et les publications scientifiques :

« Je parle l'espagnol et l'anglais. Je comprends le français, mais j'ai beaucoup oublié, quand j'essaie de parler ou d'écrire je mélange (...) Dans mon travail j'écris plus en anglais qu'en espagnol : des rapports de recherche, des courriels... » P 4 : P11 LE.MP3 - 4:7 [P11 LE.MP3] (0:01:26.65 [0:00:57.07]) (Super) Códigos : [Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« J'écris malheureusement moins en français académique. J'écris de petits textes à l'intention des étudiants, des documents didactiques, mais pas des documents vraiment académiques. Nous avons peu d'occasion de faire des communications ou des publications si ce n'est pas en espagnol ou en anglais ». P 5 : P12 LE.MP3 - 5:5 [P12 LE.MP3] ( 0:01:24.22 [0:00:32.61]) (Super) Códigos:[Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« J'ai suivi des cours d'anglais, mais je n'ai jamais eu l'occasion d'utiliser cette langue, alors cela se perd rapidement. Je peux comprendre des écrits, mais parler ou écrire je n'en ai pas eu besoin... je n'ai pas essayé d'apprendre d'autres langues ». P14 : P2 LM.MP3 - 14:22 [P2 LM.MP3] (0:33:16. 22 [0:00:55.65]) (Super) Códigos : [Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

---

<sup>69</sup> Nous tenons à rappeler que les entretiens ici analysés ne correspondent pas à la totalité de professeurs du programme. Il y a au sein de l'École présence d'autres langues comme la langue de signes colombienne, par exemple.

Nous pensons pouvoir interpréter ces explications comme des justifications du répertoire linguistique personnel qui est fort apprécié et reconnu dans des contextes comme le nôtre. Quand quelqu'un dit être professeur de langues, on lui demande automatiquement quelles langues ou combien de langues il ou elle parle. Nous avons déjà eu l'expérience avec des étudiants de premier semestre qui se montraient déçus de ne retrouver sur la maquette de la licence que deux langues étrangères quand ils s'attendaient à en apprendre plusieurs. Dans une licence en langues, les professeurs comme les étudiants s'intéressent aux langues et aux cultures, c'est leur objet d'étude. De ce fait, un répertoire linguistique et culturel varié est d'une certaine manière une preuve de compétence professionnelle, un atout qui compte dans l'image que l'on a des autres et que chacun veut en donner de soi-même. Ainsi, l'on peut affirmer que pour l'ensemble du groupe, l'investissement du rapport aux langues étrangères est fort et positif.

---

### CAPACITÉ POUR ÉCRIRE ET PRÉFÉRENCE DE LANGUE

---

Pour examiner le type d'investissement en relation avec les langues, nous posons des questions sur la capacité à écrire et la préférence pour une langue. Dans l'analyse par sous-groupes, il apparaît que les professeurs qui peuvent écrire plus de deux langues (langue maternelle et autres) sont comparativement plus nombreux en français (cinq professeurs sur sept), suivis du groupe d'anglais (quatre professeurs sur neuf). Deux professeurs du groupe d'espagnol peuvent écrire en deux langues. Le choix de langue pour écrire semble lié au type d'écrits (qui est aussi lié à la sphère d'activité). Dans le groupe d'espagnol, même les professeurs qui peuvent écrire en deux langues préfèrent l'espagnol pour toute sorte de pratiques scripturales, la langue étrangère seulement si cela est strictement nécessaire :

« Ma compétence en anglais n'est pas très bonne (...) en cas de besoin, je peux écrire des courriels personnels si je sais que mon interlocuteur va être intéressé par le contenu et non par la perfection linguistique de l'énoncé, sinon, j'écris toujours en espagnol. » P20 : P5 LM.MP3 - 20:7 [P5 LM.MP3] (0:19:41. 63 [0:01:33.90]) (Super) Códigos : [Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

Chez les professeurs de langues étrangères (nous parlons de 16 personnes), la langue de travail est fréquemment utilisée pour les écrits liés à l'enseignement dans ces différentes étapes : préparation, documents pour la classe, évaluation, communication

avec leurs étudiants et les écrits réflexifs comme journaux de bord ou notes sur la classe après les séances :

« Normalement je fais la préparation de mes cours en anglais. Je fais aussi de l'écriture réflexive sur mes cours au moins une fois par semaine, c'est un suivi de mon travail et de celui de mes étudiants. Il m'arrive parfois d'écrire ces réflexions en espagnol ». P17 : P4 LE.MP3 - 17:5 [P4 LE.MP3] (0:05:39.44 [0:02:30.20]) (Super) Códigos : [Hábito - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Tout ce qui est de la communication avec mes étudiants, les fiches de travail, tous les matériaux pour eux sont en langue étrangère. Je fais cela plusieurs fois par semaine et c'est ce que j'écris en langue étrangère ». P33: P17 LE.mp3 - 33:8 [P17 LE.mp3] (0:08:55.92 [0:00:47.66]) (Super) Códigos: [Hábito - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

En ce qui concerne l'écriture de recherche, 10 professeurs (7 d'anglais et 3 de français) disent préférer l'anglais à cette fin. Même si le nombre de professeurs qui préfèrent l'anglais pour leurs publications est important, l'espagnol reste la langue dominante des publications du groupe complet<sup>70</sup>. Les publications en français sont rares, les professeurs de français comme ceux d'anglais publient plutôt en espagnol et en anglais, car il y a plus de revues qui publient dans ces langues. D'autres explications sur le choix de langue sont en relation avec les lectures : ils préfèrent écrire dans la langue dans lesquelles ils consultent majoritairement les sources bibliographiques, car la connaissance de la terminologie facilite la tâche :

« J'ai appris l'anglais et le français, maintenant je ne parle plus français. J'écris plus en anglais qu'en espagnol, surtout pour ce qui est de l'écriture académique, pour la vie personnelle c'est en espagnol ». P25 : P8 LE.MP3 - 25:2 [P8 LE.MP3] (0:01:21.36 [0:00:35.56]) (Super) Códigos : [Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Je parle encore français, mais je ne l'écris plus... cela doit être quelque part dans ma tête, car je peux encore lire, aussi. J'écris plus en anglais qu'en espagnol, je le préfère parce que c'est plus court, plus concis et parce que mes lectures sont plutôt en anglais, connaître la terminologie facilite la tâche ». P2 : P1 LE.MP3 - 2:4 [P1 LE.MP3] (0:03:20.88 [0:01:03.57]) (Admin) Códigos : [Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

Nous voulons mentionner ici l'analyse des réponses à la question sur l'apprentissage de l'écriture académique. La plupart de professeurs affirment ne pas avoir reçu d'enseignement explicite de ce type d'écriture pendant leur formation de licence.

---

<sup>70</sup> Il l'est aussi pour les publications de l'École de sciences du langage en général, quoique le nombre de publications en anglais est en augmentation.



L'expérience la plus commune c'est de s'être vu confrontés à la tâche d'écriture de textes complexes, tels qu'un mémoire, et d'avoir dû recourir à la recherche de textes modèles du genre à écrire ou à l'autoformation avec des manuels et d'autres outils. Deux autres situations qui ont obligé les professeurs à réfléchir et à apprendre sur les processus d'écriture sont la nécessité, dans la pratique professionnelle, d'apprendre à écrire à leurs étudiants, d'évaluer leurs productions ainsi que des textes soumis pour publication dans des revues scientifiques. Les professeurs de langues étrangères déclarent avoir eu une initiation explicite à l'écriture académique en langue étrangère pendant le master. Les plus jeunes (moins de 40 ans) disent avoir eu cette initiation pendant la licence<sup>71</sup>. Quelques professeurs des autres tranches d'âge apprécient l'exigence de leurs maîtres d'école en orthographe, ponctuation et autres aspects linguistiques. Ils attribuent à cette exigence leur goût pour l'écriture et leur facilité pour écrire. Dans nos données de ce groupe, nous pouvons constater que les professeurs qui disent avoir reçu une initiation explicite à l'écriture académique en langue étrangère préfèrent cette langue pour leur écriture de recherche.

En ce qui concerne les pratiques d'écriture littéraire, les préférences sont bien réparties. Même si l'espagnol langue maternelle a ses fidèles, les langues étrangères constituent un défi pour certains professeurs et pour d'autres, une voie pour exprimer ses émotions :

« J'ai essayé l'exercice d'écrire de la littérature en anglais et c'est bien différent de le faire en espagnol, c'est un autre territoire... étrange... il faut y aller avec précaution, il y a trop d'auto censure... ».P10: P16 LE.MP3 - 10: 5 [P16 LE.MP3] ( 0:05:47.76 [0:02:01.38] ) (Super) Códigos:[Hábito - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Pour l'écriture, je trouve facile de le faire en anglais, pour ce qui est des écrits créatifs et qui concernent plus l'affectivité, je préfère le français (...) En anglais le schéma d'écriture est plus stable et me permet d'organiser plus facilement mes idées. Parfois, je trouve des difficultés en espagnol pour l'écriture académique ». P 1 : P6 LE.MP3 - 1:1 [P6 LE.MP3] (0:03:23. 03 [0:00:11. 55]) (Admin) Códigos:[Domaines - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL] [Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL] [Relación LM-LE - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

D'autres explications justifiant la préférence pour des langues déterminées relèvent des opinions et des représentations sur les langues et sur l'écriture que nous traiterons plus

---

<sup>71</sup> Nous rappelons que les licences colombiennes comportent un axe obligatoire d'initiation à la recherche depuis l'an 2000.

bas, notamment en ce qui concerne l'anglais comme langue de communication scientifique.

---

## AUTOPERCEPTION EN TANT QUE SCRIPTEURS

---

La question posée a été « *Comment vous définissez-vous en tant qu'écrivain ?* »<sup>72</sup> La plupart des interviewés ne se sont pas sentis à l'aise avec cette qualification. Ils ont réagi en refusant de s'appeler « écrivains », en expliquant leur refus et en donnant des alternatives à cette dénomination. Même si la plupart de nos professeurs déclarent aimer écrire et vouloir écrire davantage, *écrivain* et *auteur* sont réservés aux personnes qui écrivent des ouvrages de littérature, se traiter soi-même d'écrivain est prétentieux. Écrivain est une sorte de métier sacré, être écrivain est un don qui n'est pas donné à tout le monde. Il semblerait que l'on puisse avoir accès à d'autres écritures au moyen de l'apprentissage, de la discipline, du travail, mais que cela ne soit pas suffisant pour faire de l'écriture littéraire, pour développer « une esthétique » :

« Je n'aime pas trop ce mot en tant que nom ou adjectif, je préfère y penser en tant qu'exercice, action... je préfère dire que j'écris plutôt que dire que je suis écrivain, je trouve que c'est un peu prétentieux... c'est toujours un travail l'écriture, c'est pourquoi je préfère le verbe ». P10 : P16 LE.MP3-10: 3 [P16 LE.MP3] (0:02:43.65 [0:00:45.00]) (Super) Códigos: [Autopercepción - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Je trouve que le titre d'écrivain est trop grand, on a peur de dire que l'on est écrivain, avec grand E... Nous écrivons tous, nous avons appris, nous sommes alphabétisés, mais de là à se nommer écrivain mmm, c'est peut-être un mythe... nous sommes plutôt des producteurs de textes, de différents types de textes dont nous avons besoin dans le milieu universitaire pour communiquer ». P 5 : P12 LE.MP3 - 5:9 [P12 LE.MP3] (0:02:35.85 [0:01:18.27]) (Super) Códigos : [Autopercepción - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Je crois que j'écris bien, mais cela demande du temps, de la concentration, des relectures, oui, j'écris bien, mais pas autant que je voudrais » P17 : P4 LE.MP3 - 17:25 [P4 LE.MP3] (0:34:21. 88 [0:02:00.05]) (Super) Códigos : [Autopercepción - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Je crois que je suis un bon scripteur de textes académiques. Je manque d'esthétique pour des écrits du type plus littéraire, un conte ou un poème je n'y arrive pas, le résultat est ridicule ! ».

---

<sup>72</sup> Nous rappelons que les entretiens se sont développés en espagnol. Nous n'avions pas un équivalent simple pour scripteur, terme employé en français pour marquer la différence avec celui qui fait de l'écriture littéraire.

P2:P1LE. MP3-2:7[P1LE.MP3] (0:07:06.06 [0:02:03.03]) (Admin) códigos : [Autopercepción - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

Cette vénération à l'écriture littéraire et aux écrivains est mentionnée dans divers travaux (Barré-De Miniac, 2015 ; Delcambre & Reuter, 2002 ; Doré & Dezutter, 2006). Il semble ici intéressant de mettre en évidence que ces représentations sont très fortes même chez des gens pour qui l'écriture représente une partie importante de leur travail et qui sont chargés d'enseigner à écrire.

Les professeurs acceptent de se considérer comme des « écrivains de textes académiques »<sup>73</sup>. Ainsi, quand on leur demande de se définir en tant que scripteurs de textes académiques, neuf professeurs se définissent comme des scripteurs débutants ou des apprentis qui produisent des textes académiques avec une certaine difficulté ; cinq professeurs se considèrent comme des apprentis avancés qui ont déjà une certaine maîtrise de l'écriture, mais qui sont en apprentissage permanent car les textes écrits sont des entités complexes et les genres sont des constructions sociales en évolution ; sept professeurs considèrent qu'ils sont arrivés à un degré de maîtrise, qu'ils connaissent les caractéristiques de la variété de textes qu'ils sont amenés à écrire et que l'exercice d'écriture académique ne leur pose pas de difficultés ; un professeur considère que cela dépend des idées et des connaissances sur la thématique de l'écriture et une dernière personne estime qu'elle n'est pas bonne en écriture.

« Je crois que j'écris bien, mais cela demande du temps, de la concentration, des relectures, oui, j'écris bien, mais pas autant que je voudrais » P17 : P4 LE.MP3 – 17 : 25 [P4 LE.MP3] (0:34:21.88 [0:02:00.05]) (Super) Códigos : [Autopercepción - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Je crois que je suis un bon scripteur de textes académiques. Je manque d'esthétique pour des écrits du type plus littéraire, un conte ou un poème je n'y arrive pas, le résultat est ridicule ! ». P2:P1LE. MP3-2:7[P1LE.MP3] (0:07:06.06[0:02:03.03]) (Admin) códigos : [Autopercepción - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

Lorsqu'on examine les sous-groupes, on se rend compte que les professeurs qui écrivent des textes en deux ou trois langues se sont montrés plus réservés alors que les

---

<sup>73</sup> *escritores de textos académicos*, en espagnol. En français nous continuerons d'utiliser scripteurs comme nous l'avons fait depuis le début de notre rédaction.

professeurs qui écrivent dans une seule langue se considèrent pour la plupart comme des experts. Le rapport entre le nombre de publications des professeurs et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que scripteurs n'est pas toujours direct : trois professeurs avec une production importante d'articles et de livres affirment que chaque écrit représente un défi nouveau et qu'il y a toujours quelque chose à apprendre tandis que des professeurs avec très peu de publications se considèrent des experts.

---

### FRÉQUENCE DE L'ÉCRITURE

---

Étant donné que l'écriture est une activité professionnelle des professeurs, il n'est pas surprenant que la fréquence d'écriture de nos participants soit élevée. À la question sur la fréquence de leurs pratiques scripturales, 20 professeurs ont signalé qu'ils avaient toujours des tâches d'écriture en chantier. Comme nous venons de le voir plus haut, ces tâches peuvent être classées en trois groupes. Un premier groupe de tâches d'écriture qui font partie des pratiques fréquentes correspond aux écrits en relation avec les cours : préparation des cours, guides, examens, consignes et fiches de travail, réflexion sur la pratique, communication avec les étudiants. Cette écriture prioritaire est pratiquée minimum une fois par semaine, voire plusieurs fois en fonction des heures de cours. Parmi ces écrits, nous retrouvons aussi la participation fréquente dans des forums professionnels en ligne et les documents administratifs, dans le cas des collègues qui ont des responsabilités comme coordinateurs ou directeurs de différentes divisions administratives de l'École<sup>74</sup>. Un deuxième groupe d'écrits presque toujours longs sont ceux qui seront soumis à évaluation : il s'agit des projets de recherche, d'articles ou d'ouvrages à des fins de publication qui sont le produit des recherches. Ils sont parfois écrits en collaboration avec des collègues et demandent une quantité et une qualité de temps particulière ; pour ce type d'écrits, on attribue souvent le nombre réduit de publications à un manque de

---

<sup>74</sup> Ces postes se succèdent à tour de rôle par des périodes de 2 et de 3 ans.

temps. Ces écrits sont des projets toujours présents, qu'ils soient à réaliser ou en cours de réalisation. Il arrive seulement à un professeur de chaque groupe de ne pas avoir de projet d'écriture en cours. Enfin, il existe un troisième groupe d'écrits qui se retrouvent chez un nombre important de participants, ce sont des projets liés à une relation plus personnelle que professionnelle avec l'écriture, car ils ne concernent ni l'enseignement ni la recherche. Onze professeurs ont révélé qu'ils réalisaient des pratiques d'écriture littéraire pour le plaisir, comme un défi personnel, comme une passion et même comme un vieux rêve d'enfance de devenir écrivain. Il y a dans ce groupe, des professeurs qui écrivent de la poésie, des contes, des essais, des romans. Quelques-uns rêvent d'écrire, d'autres ont déjà publié, d'autres ont des projets avancés pour la publication de leurs textes et d'autres encore veulent préserver cette écriture comme un exercice intime :

« À un certain moment, plus jeune, j'écrivais des contes inspirés par García Márquez et Carlos Fuentes sur la réalité et les problèmes des gens en condition de pauvreté... quand je demande à mes étudiants d'écrire sur eux-mêmes, je fais aussi ces exercices narratifs mais je ne les partage pas... par modestie ou par discrétion peut-être, je les fais pour moi, je les garde, parfois je les jette ». P33 : P17 LE.mp3 – 33 : 27 [P17 LE.mp3] (0:19:40. 58 [0:01:45.03]) (Super) Códigos : [Hábito - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« L'écriture est à la base de tout ce que je fais (...) elle produit des frustrations, parfois on se reconnaît pas dans ses écrits... des joies aussi, on peut être vraiment émue d'arriver à une petite phrase que l'on aime bien. J'ai déjà publié quelques contes, j'ai un roman... oui, c'est par là que j'ai commencé à écrire. Je suis arrivée à l'écriture académique pour ne pas enseigner la littérature. Mon rapport avec la littérature est romantique, je ne veux pas en faire mon travail, l'écriture académique est une alternative pour ne pas enseigner la littérature, c'est parfois difficile d'y échapper ». P10 : P16 LE.MP3 - 10:13 [P16 LE.MP3] (0:16:48. 30 [0:00:50.68]) (Super) Códigos : [Autopercepción - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

Ainsi, l'investissement du groupe de professeurs se révèle être d'une intensité forte à caractère positif. Trois types d'écrits ont été identifiés dans les pratiques à propos desquelles les professeurs ont partagé leurs expériences : les écrits en relation avec l'enseignement, la communication avec les étudiants et la gestion du programme, l'écriture de recherche pour la publication et les pratiques littéraires ou d'écriture à fonction ludique. L'écriture est une activité qui fait partie du travail quotidien, mais c'est aussi un plaisir, même si elle demande un grand investissement de temps et d'énergie. Une seule personne, dans le groupe des 23 professeurs, a exprimé un investissement fort et négatif vis-à-vis de l'écriture de recherche pour publication. C'est un rejet qu'elle explique :

« On m'a toujours reproché de ne pas écrire, c'est un vide dans mon curriculum... c'est un peu par modestie et un peu par paresse (...). Je ne trouve pas de sens à toutes ces publications qui finissent souvent dans la poubelle, je préfère la rencontre avec l'autre dans la salle de classe, la classe comme une mise en scène. Me mettre à écrire mon expérience ou à écrire des articles... pour moi, n'a pas d'intérêt... J'assume les conséquences parce que comme je n'écris pas, mon salaire n'augmente pas [rires] ». P256 : P21 LE - 256:6 [P21 LE.MP3] (0:08:00.07 [0:01:36.42]) (Super) Códigos:[Autopercepción - Familia : EXPERIENCIA

Néanmoins, cette collègue assume une tout autre attitude en relation avec l'enseignement de l'écriture :

« J'écris en français pour mon travail : si je demande à mes étudiants de faire une synthèse, par exemple, je fais la mienne d'abord, car c'est à partir de ma réflexion sur cet exercice d'écriture que je peux comprendre ce que font mes étudiants ». P256 : P21 LE - 256:3 [P21 LE.MP3] (0:01:27.21 [0:01:39.87]) (Super) Códigos : [Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« L'écriture peut devenir un instrument très important pour l'objectif de ma pratique professionnelle qui est la réflexion. L'écriture permet de s'arrêter, dans la communication orale tout va très vite. C'est plus strict à l'écrit parce que l'on peut s'arrêter sur les opérations logiques, rendre plus intéressantes les connexions entre les idées, analyser à différents niveaux : la phrase, le paragraphe... L'écriture est un instrument pour développer la réflexion chez mes étudiants ». P256 : P21 LE - 256:4 [P21 LE.MP3] (0:03:14.12 [0:01:39.25]) (Super) Códigos : [Definición E - Familias (2): ESCRITURA, Survey Items]

Ces fragments nous renvoient à d'autres discours. Selon un étudiant, l'écriture académique est un trait caractéristique de la profession enseignante :

« Indispensable, je ne peux même pas imaginer un professeur qui n'écrit pas ». P146 : 111 - 146:3 [Fonction — Familia : Déf. Étudiants EA]

D'ailleurs, dans nos analyses en relation avec les représentations de l'écriture académique au chapitre 7, nous avons trouvé que les compétences scripturales faisaient partie du profil professionnel : les professeurs sont supposés être des experts qui connaissent les textes et savent les écrire. Il est nécessaire de nuancer ces affirmations en relation avec l'investissement de l'écriture, car comme le dit Barré-De Miniac (2015 p. 141) « l'investissement de l'écriture n'est pas un phénomène en tout ou rien ». Nous voyons ici comment il est lié à la sphère d'activité, aux convictions et aux préférences des individus. Même si les professeurs sont censés savoir et aimer écrire, toutes les modalités d'écriture ne conviennent pas à tout le monde.

Pourtant, dans l'ensemble du groupe des professeurs comme celui des étudiants, nous trouvons un investissement fort et positif qui s'exprime dans la fréquence des pratiques, les choix intentionnels de la langue, la conscience de ses propres capacités et le

plaisir d'écrire bien au-delà des impératifs du travail, pour le plaisir. À travers les réponses examinées ci-dessus, nos répondants nous ont permis de découvrir leurs perceptions de l'utilisation qu'ils font et qu'ils veulent faire des langues en relation avec l'écriture. Nous continuerons d'explorer leurs opinions sur les fonctions des langues et de l'écriture dans le contexte de la licence.

---

## LES OPINIONS ET LES ATTITUDES

---

L'identification des opinions et des attitudes des professeurs vis-à-vis des pratiques de l'écriture dans la licence est importante pour deux raisons. D'abord, parce que leurs propos permettent d'avoir un aperçu des pratiques actuelles et d'observer l'état de l'enseignement de l'écriture dans la licence. Ensuite, parce que si ces opinions et ces attitudes ont une influence décisive sur l'enseignement de l'écriture dans la licence, comme nous l'avons posé dès le début, elles doivent d'être reconnues, réinvesties ou réorientées dans la construction des propositions didactiques futures.

Puisque les opinions et les attitudes des professeurs nous intéressent tout spécialement en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au sein de la licence, nous distinguons le rapport à l'enseignement de l'écriture du rapport à l'écriture. Alors que les pratiques scripturales sont une caractéristique de la formation universitaire et que pour les professeurs universitaires, l'écriture est l'une des principales activités professionnelles, la didactique de l'écriture ne figure pas toujours dans les répertoires des savoirs et des compétences des professeurs. Cependant, il est possible de reconnaître les différentes dimensions du rapport à l'écriture en relation avec l'enseignement. On peut identifier l'investissement, les opinions et attitudes et les représentations du rapport à l'enseignement en observant si le professeur reconnaît ou pas l'intérêt d'enseigner à écrire, s'il s'interroge sur son écriture professionnelle et sur celle de ses étudiants, s'il prend des décisions ou adopte des positions en relation avec les pratiques scripturales liées à son enseignement. Ce rapport à l'enseignement de la lecture est donc interprété comme un sous-ensemble du rapport à l'écriture, qui contemple des aspects directement liés aux pratiques didactiques en écriture. En recourant à cette notion de rapport à l'enseignement

de l'écriture, nous présentons l'analyse des opinions des professeurs sur les fonctions attribuées aux langues, à leurs écrits, ainsi qu'au regard qu'ils portent sur les pratiques d'écriture de leurs étudiants et sur leurs propres pratiques d'enseignement. Ces opinions nous éclairent sur certains aspects, même si elles semblent quelquefois contradictoires ; les attitudes qu'elles permettent de repérer nous indiquent une prédisposition positive envers la prise en compte des littéracies universitaires dans la formation des enseignants de langues.

### FONCTIONS ATTRIBUÉES AUX LANGUES

---

Nous avons déjà posé (avec Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999) que les fonctions sont étroitement liées au sens que les sujets attribuent à leurs actions et aux finalités de ces dernières et qu'en conséquence, elles auraient un effet sur la motivation à écrire (supra p. 91). Dans le cas des étudiants, nous avons exploré les opinions et les attitudes vis-à-vis des langues étrangères et des écrits dans la formation. Bien entendu, les étudiants n'ont pas grand choix à l'intérieur de la licence pour décider de la langue à utiliser ou des genres à écrire, la perception des fonctions dérive de ce que leurs professeurs proposent et font dans ce domaine. Dans le cas des professeurs, ils décident de la langue à utiliser et connaissent les raisons de leurs choix. Afin d'établir la comparaison proposée, nous avons traité dans cette partie les mêmes questions en relation avec les fonctions attribuées aux langues et les fonctions des écrits dans la formation. Ce sont plutôt des opinions qui nous sont données, mais en revenant sur certaines opinions, il est possible de repérer des attitudes.

L'espagnol, langue majoritaire, accomplit toute sorte de fonctions. Il est important de signaler que la communication administrative se fait officiellement en espagnol : les programmes des cours, les comptes rendus des sessions de travail et des assemblées de professeurs, les propositions de recherche des professeurs et tout ce qui a trait au fonctionnement de l'École. Même la communication orale entre collègues, qu'il s'agisse des réunions de professeurs ou des échanges dans le couloir, est le plus souvent soutenue en espagnol, l'emploi d'une langue étrangère pouvant exclure ou être impolie en présence de collègues qui ne parlent pas cette langue. L'espagnol est aussi la langue du plus grand



nombre de publications des professeurs de la licence<sup>75</sup>. L'anglais, présent et pressant dans la vie universitaire un peu partout dans le monde, jouit ici aussi d'un statut privilégié. Nous venons de voir, en observant l'investissement des professeurs, que l'anglais peut accomplir facilement des fonctions dans les trois sphères d'activité identifiées chez les professeurs : l'enseignement, la recherche et la vie personnelle, et que même les professeurs qui ont étudié les deux langues étrangères préfèrent l'anglais quand il s'agit d'écrits pour publication. Le français se retrouve dans la gestion de l'enseignement et la communication avec les étudiants, et pour bon nombre de professeurs à des buts de communication personnels, les loisirs et la littérature :

« J'ai étudié l'anglais et le français, maintenant je ne parle que l'anglais. J'écris plus en anglais qu'en espagnol, surtout l'écriture académique, pour la vie personnelle c'est en espagnol, bien sûr ! » P25 : P8 LE.MP3 - 25:2 [P8 LE.MP3] (0:01:21.36 [0:00:35.56]) (Super) Códigos : [Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« En anglais j'écris la planification de mes cours, les observations... tout ce qui est pour les étudiants, en espagnol et en anglais les articles de recherche. Quelques fois j'utilise l'anglais pour la communication personnelle aussi » P10 : P16 LE.MP3 - 10:5 [P16 LE.MP3] (0:05:47. 76 [0:02:01. 38] (Super) Códigos : [Hábito - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

Nous constatons avec ces réponses que les langues sont de véritables langues de travail pour les professeurs dans le contexte de la licence, mais qu'ils leur trouvent aussi des fonctions qui nous rappellent celles que la majorité des étudiants donnent à l'apprentissage des langues étrangères, c'est-à-dire le développement des compétences personnelles.

## FONCTIONS DES ÉCRITS DANS LA FORMATION

---

Les réponses à la question « *Quelles fonctions accomplissent les écrits des étudiants dans la licence ?* » établissent une opposition entre les fonctions qui selon les professeurs, devraient exister et les fonctions effectivement reconnues dans le contexte de la licence.

---

<sup>75</sup>Le recensement de publications a été fait dans le deuxième semestre de 2013. Depuis, il semble que le nombre de publication en anglais a augmenté significativement.

Lorsque l'on compare les fonctions reconnues dans le contexte avec celles qui sont attribuées par les professeurs et les étudiants dans la définition d'écriture académique (objet du chapitre 7), on trouve que la communication n'est signalée qu'une seule fois en tant que fonction des écrits des étudiants. La fonction de production de connaissance qui arrivait en deuxième place occupe ici la première (13 mentions). Dans ce sens, l'on pourrait interpréter que selon les professeurs, l'écriture des étudiants n'est pas à proprement parler de l'écriture académique. On peut signaler par ailleurs l'importance de deux fonctions que les professeurs n'avaient pas mentionnées dans la définition : la réflexion sur la formation professionnelle (8 mentions) et l'apprentissage de l'écriture (6 mentions). La construction identitaire qui occupe le troisième rang dans la définition est ici l'objet de cinq mentions.

« Apprendre et penser mieux, c'est un instrument de pouvoir et de liberté, il sert à exprimer sa voix, sa subjectivité, et à exercer en tant que sujets, à questionner la domination, à exprimer son identité, son envie de liberté ». P34 : P8 LM 1-2.MP3 – 34 : 20 [P8 LM 1-2.MP3] (0:25:10. 51 [0:02:26.89]) (Super) Códigos:[fonctions EA en Lic]

« L'objectif général est d'apprendre [à écrire] les textes nécessaires pour devenir professeurs de langues. Je crois que les étudiants sont conscients des fonctions de la lecture et de l'écriture dans leur formation dès le programme de chaque cours ». P26 : P9 LE 1-2.MP3 – 26 : 20 [P9 LE 1-2.MP3] (0:29:36. 34 [0:02:20.10]) (Super) Códigos:[fonctions EA en Lic]

Malgré cette conscience des fonctions de l'écriture dans la formation, la majorité des professeurs affirment que les étudiants écrivent avant tout et quasi exclusivement en fonction de l'objectif traditionnel de l'évaluation. Ils affirment qu'il est rare qu'ils aillent au-delà de la réponse aux exigences fixées dans le programme des cours et que même les travaux longs comme les mémoires de fin d'études n'ont d'autre audience que les professeurs à des fins d'évaluation. Seulement deux professeurs de français ont mentionné que l'écriture des étudiants de la licence servait réellement à la formation professionnelle :

« En tenant compte du profil professionnel qu'offre la licence, les enseignants chercheurs doivent savoir écrire. Je crois qu'une partie des étudiants a conscience de l'importance de devenir des bons scripteurs des différents types de textes auxquels ils devront produire pendant leur vie professionnelle, sur eux-mêmes, en tant que citoyens. Malheureusement une autre partie n'écrit que pour répondre aux demandes des cours ». P33 : P17 LE.mp3 - 33: 19 [P17 LE.mp3] (0:31:27. 01 [0:01:58.23]) (Super) Códigos:[fonctions EA en Lic]

« Je crois que la fonction traditionnelle de l'évaluation est encore la plus importante. L'écriture est un exercice scolaire pour recevoir une note, écrire pour le professeur et recevoir une note ». P16 : P3 LM.MP3 - 16: 19 [P3 LM.MP3] (0:43:44. 39 [0:00:33.46]) (Super) Códigos : [fonctions EA en Lic]

Une question s'impose : pourquoi les étudiants écrivent-ils seulement pour l'évaluation ? Si les professeurs attribuent et reconnaissent d'autres fonctions à l'écriture, pourquoi considèrent-ils que les étudiants n'écrivent que pour recevoir une note ? À plusieurs reprises, nous avons vu dans les réponses des étudiants que leurs pratiques d'écriture ne se limitent pas à l'évaluation, qu'elles ont pour eux d'autres significations. Par ailleurs, 90 % des étudiants trouvent les textes pertinents dans leur formation à cause des fonctions de ces écrits (supra p. 214) et l'évaluation n'en fait pas partie. Ainsi, l'écriture pour l'évaluation est une conception qui semble plus présente chez les professeurs que chez les étudiants. Étant donné que l'évaluation fait partie de toute action didactique et que traditionnellement elle correspond au rôle du professeur, il faut tenir compte de cette conception pour évaluer son influence dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans notre contexte. Mais au-delà des fonctions effectivement accomplies par l'écriture dans la formation, la différence d'opinions entre professeurs et étudiants en ce qui concerne les pratiques d'écriture est certainement un point essentiel pour l'intervention didactique.

### QU'EST-CE QU'ON ÉCRIT ?

---

La question numéro 12 du guide d'entretien cherchait à établir ce qu'on demande aux étudiants d'écrire dans la licence. Nous avons évité de biaiser les réponses en nous interdisant d'utiliser dans la question des catégories telles que genres ou typologies textuelles. Notre question était : « *Qu'est-ce qu'on demande d'écrire aux étudiants dans la licence ?* » Il faut d'abord observer que les professeurs préviennent qu'ils peuvent dire ce qu'ils demandent dans leurs cours, mais qu'ils ne sont pas très au courant de ce que demandent leurs collègues dans d'autres cours. Ce sont donc des réponses à partir de leur propre expérience que l'on peut considérer comme des opinions avec un fondement. Indirectement, ces réponses laissent entrevoir les dynamiques de fonctionnement de la licence, elles nous montrent qu'il existe une certaine indépendance dans l'exercice de l'enseignement qui va jusqu'au libre choix pédagogique des professeurs :

« À vrai dire je ne sais pas ce qui se fait dans les cours en termes d'écriture. Mon expérience avec les étudiants de septième semestre, où je travaille souvent, c'est qu'ils préfèrent une écriture

plus personnelle, des anecdotes, une biographie, et de fiction comme les contes. Quelques-uns réussissent bien ce type de texte et trouvent que cette aisance, la beauté de la langue, l'élégance sont absentes quand il s'agit d'écrits plus académiques ». P15 : P3 LE.MP3 - 15:11 [P3 LE.MP3] (0:18:08. 90[0:02:40.72]) (Super) Códigos : [Textoscirculantes-Familia: LICENCIATURA]

« Je peux parler de mes séminaires. Je leur apprend à produire des textes académiques analytiques, d'abord une révision de ce qui a déjà été écrit, qu'ils commencent à identifier et à comparer pour trouver une problématique de recherche. Ils doivent écrire une sorte de protocole, de compte rendu analytique, la forme de présentation n'est pas importante, ce qui compte c'est qu'ils trouvent des relations entre les documents, qu'ils arrivent à regrouper...». P20 : P5 LM.MP3 - 20:12 [P5 LM.MP3] (0:40:03. 97 [0:01:34.33]) (Super) Códigos : [Textos circulantes - Familia: LICENCIATURA]

On mentionne 42 textes différents appartenant à des typologies textuelles ou à des genres dans toutes les sphères d'activité des étudiants et des professeurs. Dans l'annexe 5 nous incluons la liste complète recensement des écrits pratiqués par les étudiants, dans le tableau suivant, nous présentons les textes avec une fréquence de cinq mentions ou plus.

Ce groupe de professeurs confirme que l'essai, le résumé et le compte rendu sont les genres les plus demandés. L'essai semble un genre pratiqué dans toutes les langues tandis qu'il y a davantage de références au résumé et au compte rendu dans les discours des professeurs de français et d'espagnol :

**Tableau 7 : textes les plus fréquemment écrits dans la licence**

	Profs. Anglais	Profs. français	Profs. espagnol	Total mentions
Essai	9	6	7	22
Résumé	3	7	6	16
Compte rendu	2	5	5	12
Textes expositifs	5	1	0	6
Textes narratifs (fiction, expérience)	3	3	0	6
Synthèse	1	5	0	6
Rapport de recherche (mini ethnographies, mémoires de fin d'études...)	2	3	1	6
Auto et biographies, chroniques personnelles	2	3	1	6
Textes descriptifs	4	1	0	5
Textes de réflexion (journaux, métacognition...)	2	1	2	5
Textes argumentatifs	3	2	0	5

« Surtout des résumés, des comptes rendus et des essais. Ces derniers prêtent à confusion si l'on ne précise pas le type ». P34 : P8 LM 1-2.MP3 - 34:14 [P8 LM 1-2.MP3] (0:20:43. 55 [0:00:39.48]) (Super) Códigos : [Textos circulantes - Familia: LICENCIATURA]

« Des essais, on entend dire [ce mot] dans tous les niveaux, les comptes rendus, les résumés en langue maternelle et dans les cours de compréhension en anglais et en français... le plus fréquents peuvent être les essais, les propositions de recherche et les mémoires de fin d'études ». P33 : P17 LE.mp3 - 33:13 [P17 LE.mp3] (0:21:55. 89 [0:01:05.45]) (Super) Códigos : [Textos circulantes - Familia: LICENCIATURA]

Ces résultats coïncident avec les réponses des étudiants. Il faut noter que la question posée aux étudiants était une question à options qui proposait une liste des genres repérés dans les programmes des cours. Dans le cas des professeurs, c'était une question ouverte, ce qui explique qu'après les trois genres qui arrivent en tête, on retrouve une plus grande variété de genres et de typologies textuelles. Quelques professeurs font mention des « typologies les plus fréquentes » pour grouper les textes qu'ils demandent d'écrire à leurs étudiants. Ils mentionnent les textes explicatifs, narratifs, descriptifs et argumentatifs :

« Dans les cours de langues étrangères, on écrit de textes narratifs, descriptifs et argumentatifs ». P33 : P17 LE.mp3 - 33:13 [P17 LE.mp3] (0:21:55. 89 [0:01:05.45]) (Super) Códigos : [Textos circulantes - Familia: LICENCIATURA]

« Il y a une partie créative qui se fait "à la manière de...". En ce qui concerne l'écriture académique, je suis exigeant vis-à-vis de l'argumentation, j'insiste tout le temps, qu'il s'agisse de la synthèse, de l'essai ou du résumé. Ce qui m'intéresse c'est la logique, le processus mental qui fait possible la construction d'une réflexion ». P256 : P21 LE - 256:13 [Mariu.MP3] (0:21:28. 74 [0:01:11.97]) (Super) Códigos : [Textos circulantes - Familia: LICENCIATURA]

Ces résultats laissent entrevoir l'influence de la rhétorique dans la didactique de l'écriture en langue étrangère, car ce sont les professeurs d'anglais et de français qui utilisent cette classification des textes. Certes, les typologies ou les séquences textuelles nous semblent utiles et nécessaires à l'apprentissage de la langue et aux processus de composition, mais elles s'avèrent problématiques en didactique de l'écriture quand elles sont mentionnées sans préciser les genres dont elles participent.

Ce type de classification qui ne tient pas compte des genres ne permet pas d'identifier de manière concrète ce qu'écrivent les étudiants de la licence. La conception de langue et de discours écrit en tant qu'action sociale, située et intentionnelle qui oriente l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures n'y trouve pas sa place. On n'écrit pas, on ne parle pas pour décrire, raconter ou expliquer *per se*. On fait usage de ces mouvements rhétoriques, de ces formes d'articulation des ressources linguistiques pour accomplir des fonctions, pour atteindre des objectifs précis. Ces mouvements doivent être inscrits à l'intérieur de formats plus ou moins conventionnels, plus ou moins structurés qui sont devenus des formes d'agir avec des objectifs clairement identifiables parce qu'ils sont

construits et reconnus socialement (Bazerman, 1988 ; Russell, 1997 ; Hyland, 2003). Écrire une description, une narration ou une argumentation renvoie à un exercice d'apprentissage de la langue, utile et indispensable comme exercice d'apprentissage, mais insuffisant comme pratique discursive, comme action sociale.

La classification des écrits à partir des typologies introduit une confusion entre organisation textuelle et fonction discursive. En fait, une fonction peut être exercée en utilisant un type d'organisation qui ne porte pas un nom similaire. Par exemple, on peut bien faire une explication au moyen d'une narration (explique-moi ce qui est arrivé invite à raconter), argumenter pour convaincre quelqu'un à travers une narration (comme c'est le cas des fables) ou avancer dans un récit à travers la description du temps et de l'espace. De plus, un texte est rarement composé en utilisant exclusivement une typologie. En réalité, on combine des procédés rhétoriques pour atteindre des objectifs à travers des textes qui s'inscrivent dans des actions sociales typifiées : les genres discursifs. Néanmoins, la confusion signalée ci-dessus peut également se produire lorsqu'on aborde la classification des types de textes à travers les genres. En effet, ceux-ci peuvent être compris comme des formes et conçus en tant que telles et on peut se limiter à les apprendre pour elles-mêmes, comme on le voit dans l'extrait de discours suivant :

« Je ne sais pas, je ne sais pas ce qui se fait dans les autres cours, comme ceux d'espagnol, par exemple. Je peux parler de mes cours. Je n'aime pas ces impositions de prétendre que certains textes vont à certains niveaux, comme si l'essai ou la synthèse était des fins en soi. Pour moi ces sont des outils pour la construction de la pensée. Prétendre un ordre logique ou une progression dans l'enseignement... je n'y crois pas ». P256 : P21 LE - 256:19 [Mariu.MP3] (0:28:02. 69 [0:00:50.69]) (Super) Códigos : [Didáctica - Familia: ESCRITURA]

Ce témoignage nous révèle des pratiques de l'enseignement de l'écriture dans lesquelles la contraction de textes et l'essai figurent aux programmes de certains cours à partir du niveau intermédiaire de langue étrangère. Le plus souvent, les écrits prennent ces noms, la structure du genre constitue l'objet d'apprentissage et il n'y a pas de lien avec les sujets de la formation professionnelle des autres disciplines. Les sujets de ces exercices appartiennent le plus souvent à la sphère de la vie sociale et personnelle, ce sont des sujets polémiques d'intérêt général. Dans la citation antérieure, c'est la capacité de réflexion déployée dans la synthèse ou l'esprit de la synthèse qui est intéressant à cause de ses fonctions heuristique et épistémique. Nous l'aurons compris dans les voix des étudiants quand ils choisissent les textes les plus pertinents en fonction de leur utilité pour la

formation (supra pp. 213, 214). La didactique de l'écriture dans la licence doit donc en tenir compte pour assurer ce lien entre les formes et les fonctions. Il n'est pas évident, par exemple, qu'un compte rendu critique<sup>76</sup> relève de la synthèse et de l'argumentation personnelle, qu'un cadre théorique relève du résumé et de la synthèse, que l'essai se décline dans une diversité de formes et de noms (Kruse, 2013a) et que les genres portent aussi la signature des langues et des cultures, sans oublier les cultures institutionnelles et disciplinaires.

### COMMENT ÉCRIT-ON ?

---

La question sur les manières de réaliser les tâches d'écriture est très importante, car elle est au centre de l'action didactique. Cette question cherchait à découvrir les pratiques didactiques de l'enseignement de l'écriture dans la licence. Nous avons vu, dans l'analyse des réponses des étudiants, que l'écriture dans la sphère de la formation est une activité à laquelle on accorde du temps et de l'accompagnement. Malheureusement, l'instrument avait des limites qui n'ont pas permis que nous obtenions de plus grandes précisions sur les consignes d'écriture, de préparation, de rédaction et d'évaluation, que nous explorerons postérieurement avec l'observation des classes. Dans les cas de professeurs, deux volets de ces manières d'écrire sont examinés. D'une part, nous avons interrogé les professeurs sur leurs habitudes personnelles d'écriture académique. La question numéro 10 du guide d'entretien « *Comment écrivez-vous en relation avec vos lectures ?* » cherchait à faire décrire aux professeurs les conditions et les procédés de préparation des écrits, mais aussi les outils d'écriture et les différentes étapes de l'écriture depuis la conception jusqu'à l'évaluation finale des produits. D'autre part, nous avons cherché à faire émerger les perceptions de la didactique de l'écriture qu'ont les professeurs de la Licence. Les réponses à la question numéro 17 « *Comment l'on enseigne-t-on à écrire dans la licence ?* » concerne le rapport des professeurs à l'enseignement de l'écriture et permet d'établir une comparaison avec les réponses des étudiants à la même question.

---

<sup>76</sup>Reseña crítica en espagnol

## MANIÈRES D'ÉCRIRE

En ce qui concerne les pratiques de l'écriture, nous avons clairement identifié l'approche par processus, reconnue comme la plus influente dans la pédagogie moderne de l'écriture. Celle-ci est encore considérée aujourd'hui comme le fondement des modèles qui expliquent les processus rédactionnels. Les trois étapes classiques de Hayes et Flower (1980) sont identifiées par les professeurs quand on leur demande de raconter leur processus personnel d'écriture : planification, mise en texte et révision. Même si ces étapes sont mentionnées par la majorité des participants, elles ne sont pas décrites en détail et elles ne configurent pas un processus linéaire de travail d'écriture. Bien au contraire, on trouve des façons d'écrire flexibles et difficilement caractérisables comme le signale Castelló (2008). Chacune de ces étapes peut être développée de différentes manières ; elles peuvent se succéder et se répéter de manière cyclique ou en désordre ; l'ensemble du processus dépend en grande mesure du type de texte et des conditions de production ; il est caractérisé comme complexe et réitératif, mais l'étape de préparation ou planification du texte est considérée comme la plus problématique. Il s'agit de la conception de l'idée, de la documentation initiale et de l'organisation globale du texte. Treize professeurs parlent de la mise en texte comme d'une étape fluide et ordonnée de rédaction postérieure à l'élaboration du schéma d'écriture. Pour les autres professeurs, même avec un plan préalable qui n'est pas toujours mis par écrit, le processus est comme un va et viens permanent, ils signalent parfois une sorte de simultanéité entre la lecture des sources, les relectures et les réécritures permanentes de leurs écrits.

« Quand je commence finalement à écrire, je suis déjà passé par une période de préparation, j'ai des livres partout, les références à la main. Je fais un plan et après le processus peut varier. Il faut bien définir l'audience, la publication à laquelle on va envoyer l'article... tout cela doit être défini avant de commencer à écrire. Le temps de préparation n'est pas nécessairement devant l'ordinateur ou les livres, la préparation mentale est parfois parallèle aux tâches quotidiennes : le jardin, les courses... ». P20 : P5 LM.MP3 - 20:10 [P5 LM.MP3] (0:32:26. 85 [0:02:37.47]) (Super) Códigos : [Procescritura - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Je prends des notes dans mon agenda, des idées, des réflexions. Parfois j'enregistre des notes de voix que je transcris après à la maison pour ne pas perdre des idées, la mémoire est fragile ! Après, j'écris et je réécris constamment (...). Quand je considère avoir fait mon meilleur effort, je demande à quelqu'un de lire mon texte ». P 4 : P11 LE.MP3 - 4:16 [P11 LE.MP3] (0:15:07. 27 [0:02:24.17]) (Super) Códigos : [Procescritura - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]



Tous les professeurs signalent l'importance primordiale de la lecture comme activité liée à l'écriture. Six professeurs (parmi lesquels, quatre professeurs de français) disent qu'ils font des résumés, des synthèses ou qu'ils prennent des notes lorsqu'ils lisent pour se préparer à écrire des textes. D'autres mentionnent qu'ils prennent des notes occasionnellement, qu'ils annotent les textes dans les marges des livres ou qu'ils utilisent des outils informatiques de marquage des textes.

Dans tous les cas, la lecture apparaît comme indispensable dans la phase de planification ; elle reste parallèle au processus de rédaction pour un bon nombre de répondants (10 personnes). En plus de la lecture pour travailler le contenu de leurs textes, les professeurs plus jeunes mentionnent aussi avoir recours à la lecture comme modèle pour les genres avec lesquels ils manquent d'expérience. Le besoin de faire réviser leurs écrits est mentionné par 19 professeurs. Parmi eux, la plupart attendent jusqu'à ce qu'ils considèrent leurs textes comme des produits terminés pour les soumettre à lecture. Généralement, on demande à un collègue de faire cette première lecture avant de soumettre le texte pour évaluation au comité d'une revue. Quatre personnes demandent une révision dans la phase de préparation ou bien ils discutent leurs idées oralement avec les collègues comme stratégie d'aide à la rédaction :

« La lecture est toujours là, toujours. Maintenant je commence par faire un schème, après, j'ajoute mes idées sur chaque thème, ensuite je retourne à la lecture pour construire le cadre théorique, choisir des citations... La révision c'est initialement sur l'écran, dans des étapes plus avancées je fais des sorties papier pour les corrections (...) Quand je considère que le texte est prêt, qu'il a un caractère de texte achevé, je demande à quelqu'un de le lire. Je n'aime pas montrer mes écrits avant de les finir ». P10: P16 LE.MP3 - 10:11 [P16 LE.MP3] (0:13:28.24 [0:02:03.65] ) (Super) Códigos:[Procescritura - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« J'aime bien à de différents moments : au début c'est bien d'avoir le regard d'un autre, dans ce dialogue surgissent des nouvelles idées, pendant l'écriture pour des idées qui manquent ou qui sont de plus... le regard d'autrui permet de voir mieux, à la fin pour évaluer le résultat ». P 7 : P13 LE 2-2.MP3 - 7:35 [P13 LE 2-2.MP3] (0:16:12. 94 [0:00:42.76]) (Super) Códigos : [Procescritura - Familia: XPERIENCIA PERSONAL]

En ce qui concerne les outils d'écriture, 18 professeurs disent plutôt utiliser l'ordinateur pour leur activité scripturale. Cependant, 13 d'entre eux préfèrent réviser sur des sorties papier. Ils évoquent spontanément les raisons de cette pratique : par habitude, parce que sur l'écran l'on n'a pas une vision complète du texte, parce que sur papier le

texte est plus facile à manipuler et à transporter, parce qu'ils ne sont pas forts avec les outils de révision électronique et parce que sur ordinateur, on perd les traces des brouillons :

« Normalement je lis, je cherche et après je commence à écrire. Je fais des fiches de lecture, moins rigoureuses maintenant, de cartes mentales, des soulignés, des notes en marge des pages et des notes de voix. J'essaie de ne pas avoir trop de notes sur papier, je fais presque tout sur écran, même la révision. En tout cas, je ne peux pas organiser mes idées sans les écrire ». P 8 : P14 LE.MP3 - 8:11 [P14 LE.MP3] (0:08:20.67 [0:02:46.94]) (Super) Códigos : [Procescritura - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Je lis beaucoup, je prends de notes dans des cahiers, après j'écris, j'écris beaucoup et j'imprime pour corriger sur papier. Je ne suis pas un homme entièrement digital. Je préfère écrire à la maison, car j'ai tout ce dont j'ai besoin à la main. Parfois j'ai plusieurs projets en cours en même temps ». P34 : P8 LM 1-2.MP3 - 34:10 [P8 LM 1-2.MP3] (0:11:04.58 [0:02:17.82]) (Super) Códigos : [Procescritura - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

### MANIÈRES D'ENSEIGNER À ÉCRIRE

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement de l'écriture, avant de répondre à la question « *Comment enseigne-t-on à écrire dans la licence ?* » Les professeurs ont de nouveau précisé qu'ils pouvaient seulement parler des pratiques dans leurs cours, car ils n'avaient pas assez d'information pour parler des pratiques de leurs collègues. Les descriptions données dans ces réponses sont très globales et ne permettent pas d'établir une typologie. On peut cependant identifier deux tendances : l'une qui considère que la théorie est importante et l'autre qui privilégie la pratique directe.

Neuf professeurs s'inscrivent dans la première tendance ; ils proposent l'analyse critique du discours, des théories de classification de textes et des théories sur les processus d'écriture comme méthodes d'enseignement de l'écriture ou tout au moins comme connaissances théoriques nécessaires au développement de la compétence scripturale. Les professeurs appartenant à la deuxième tendance ne considèrent pas comme nécessaire d'enseigner ces théories, même si certains croient qu'il est important de s'en servir pour faire des transpositions didactiques adaptées. Tous ces professeurs s'accordent sur le concept de l'écriture comme processus. Ils affirment que dans les cours de la licence, l'écriture se fait à travers des processus, que ces processus sont compliqués à suivre à cause du nombre d'étudiants et du peu de temps dont on dispose et que la pratique est indispensable au développement des compétences.

« Je crois que la plupart, au moins ceux que je vois, font l'écriture par processus. Parfois, les commentaires des étudiants laissent entrevoir qu'ils n'apprécient pas cela, c'est un travail lourd que de faire un portfolio, de réécrire... l'intention est bien sûr de les aider à améliorer leur écriture ». P33 : P17 LE.mp3 - 33:20 [P17 LE.mp3] (0:33:32. 83 [0:00:53.47]) (Super) Códigos : [Didáctica - Familia: ESCRITURA]

« Je leur propose, comme d'autres collègues d'ailleurs, un projet d'écriture personnel. C'est un à développer au long du semestre. L'étudiant choisit un sujet de leur compétence, je ne leur impose pas un genre, ils peuvent décider de faire une bibliographie commentée, un essai, un rapport... Cela suscite beaucoup d'insécurité, ils demandent toujours ce qu'il faut écrire, ils sont trop habitués à faire ce qu'on leur demande de faire ». P10 : P16 LE.MP3 - 10:14 [P16 LE.MP3] (0:17:54. 72 [0:01:59.10]) (Super) Códigos : [Textos circulantes - Familia: LICENCIATURA]

Nous devons préciser que le concept de processus est complexe. Nous pouvons ébaucher trois schémas de processus d'écriture à partir du rôle que joue le professeur dans le travail d'écriture des étudiants. Tout d'abord, nous trouvons ce qui serait un processus personnel de l'étudiant. Il semblerait que certains professeurs pensent que l'écriture se limite à un travail personnel de l'étudiant. C'est celui-ci qui a la responsabilité d'écrire et le professeur doit se contenter de recevoir le produit définitif pour juger de sa conformité au texte qu'il attend, que la consigne d'écriture ait été explicite ou non. Ces professeurs conseillent à leurs étudiants d'avoir recours à la lecture de textes modèles et de consulter des manuels d'écriture. Comme il n'y a pas beaucoup de temps pour écrire pendant les heures de cours, ce « processus » se réalise la plupart du temps en dehors de la classe :

« D'après ce que je vois avec les étudiants, la plupart [de professeurs] font que les étudiants écrivent le texte comme une tâche à la maison (...) Il y a des cours où les étudiants n'écrivent pas ou seulement pour répondre à des questions en situation d'examen ». P14 : P2 LM.MP3 - 14:18 [P2 LM.MP3] (0:26:02. 67 [0:01:45.70]) (Super) Códigos : [Didáctica - Familia: ESCRITURA]

« Je crois que c'est à cause des caractéristiques de l'écriture que l'on n'en fait pas en salle de classe. Je parle de ce que font quelques collègues et moi-même : demander d'écrire en dehors de la classe, on leur donne un schéma, mais il n'y a pas assez de temps pour écrire en groupe, je suis un peu impatiente pour faire écriture collective et guidée dans la salle de classe, mais j'ai l'impression que les étudiants aiment bien cette pratique. Ils manquent de modèles, en langue étrangère l'écriture est très structurée ». P17 : P4 LE.MP3 - 17:13 [P4 LE.MP3] (: 17:32. 85 [0:02:09.35]) (Super) Códigos:[Didáctica - Familia : ESCRITURA]

Ensuite, nous trouvons la conception de processus où le professeur joue le rôle de tuteur. Dans cette deuxième catégorie, nous plaçons les professeurs qui considèrent qu'il est important d'accompagner les étudiants et de les aider à suivre des processus d'écriture conscients. On identifie clairement 13 professeurs qui suivent des approches

sociocognitives, socioculturelles et des classifications textuelles. Ce schéma comprend l'écriture d'un nombre limité de textes en suivant des étapes avec l'accompagnement du professeur ; le travail se fait, au moins en partie, dans la salle de classe et l'écriture est considérée comme un contenu d'apprentissage.

« J'aime bien suivre une séquence : lire beaucoup, analyser le texte, leur faire écrire des brouillons sur lesquels je fais des suggestions : développez cette idée, faites ici une comparaison, utilisez les connecteurs... l'écriture n'est jamais parfaite dès la première version ». P 8 : P14 LE.MP3 - 8:15 [P14 LE.MP3] (0:15:05. 54 [0:00:43. 14]) (Super) Códigos : [Didáctica - Familia: ESCRITURA]

Finalement, pour un troisième groupe, le processus impliquerait la possibilité pour l'étudiant de compter sur l'aide du professeur pour réviser la version complète des textes afin de faire des corrections avant l'évaluation définitive du produit écrit. La correction du texte est donc considérée comme une action didactique de l'enseignement de l'écriture :

« Quelques fois on fait des processus, des textes pour lesquels il y a au moins une révision pour faire de la coévaluation avant l'évaluation définitive. L'on a bien l'intention d'enseigner à écrire, mais cela demande beaucoup plus de temps ». P25 : P8 LE.MP3 - 25:31 [P8 LE.MP3] (0:33:05. 08 [0:01:22.37]) (Super) Códigos: [Didáctica - Familia : ESCRITURA]

« Je n'ai pas eu des cours d'écriture, je vois que ma collègue de bureau travaille beaucoup en écriture par processus. Dans mes cours, j'essaie de lire plusieurs versions initiales, c'est ce qu'on doit faire en écriture en situation d'évaluation ». P26 : P9 LE 1-2.MP3 - 26:21 [P9 LE 1-2.MP3] (0:32:29. 96 [0:01:18.88]) (Super) Códigos:[Didáctica - Familia : ESCRITURA]

Il faut signaler que dans le groupe des 23 professeurs, il y a deux professeurs qui ne sont pas concernés par l'enseignement de l'écriture dans leurs cours où l'on travaille plus l'expression orale. Ils se voient donc plutôt comme des correcteurs de textes quand ils ont des mémoires de fin d'études à diriger ou à évaluer :

« Je ne sais pas trop ce que font mes collègues dans leurs cours. Je crois qu'il n'y a pas assez d'écriture. Je n'ose pas l'affirmer, car cela n'est pas mon domaine. Dans mon cours nous n'écrivons pas beaucoup, c'est plutôt reconnaissance et compréhension des aspects linguistiques, morphologiques, syntactiques des langues...». P24 : P7 LM.MP3 - 24:16 [P7 LM.MP3] (0:36:27. 19 [0:00:10.83]) (Super) Códigos : [funciones EA en Lic]

Cet ensemble de trois conceptions de l'écriture processus correspond aux trois réponses les plus fréquentes de la part des étudiants à la même question sur la manière dont on écrit dans la licence. Cependant, ces schémas de processus ne sont pas des

modèles structurés et conscients chez les professeurs, nous les identifions ici plutôt comme des tendances. Il faut rappeler que les littéracies universitaires sont un concept relativement nouveau et que la plupart des professeurs de notre école n'ont pas reçu un enseignement explicite de l'écriture pendant leur formation de licence. Il est donc probable que la didactique de l'écriture ne fait pas partie du répertoire des connaissances et des compétences professionnelles des professeurs, ou bien qu'elle se construit par tâtonnements ou que les modèles dont on dispose ne s'accommodent pas au contexte de la licence, aux conditions des cours en nombre d'étudiants, d'objectifs, de contenus, entre autres. C'est ce que laissent entrevoir les témoignages ci-avant. Dans ces circonstances, et malgré le penchant du professeur pour un modèle d'enseignement répondant à la complexité de l'objet en apprentissage, il ne l'appliquera certainement qu'en partie, pour un nombre réduit de textes par exemple, ou bien il décidera d'enseigner le modèle en tant que théorie et puis dans la pratique, il continuera à laisser travailler l'étudiant de façon autonome. On comprend donc qu'un même professeur pourra se retrouver inscrit dans l'une ou l'autre de ces tendances à des moments déterminés.

On comprend bien aussi que les pratiques sont diverses et que pour bien les décrire il faut les observer de plus près et les considérer dans leur singularité. Pour mieux comprendre les pratiques réelles d'écriture, il a fallu poser d'autres questions et employer d'autres instruments. Nous reprendrons cet aspect dans le chapitre 10 pour mettre en parallèle les discours et les pratiques effectives d'enseignement de l'écriture dans la salle de classe. Nous rappelons que nous comptons ici sur les opinions et les attitudes que les professeurs expriment à travers leur discours. Or, les discours ne sont pas des transcriptions fidèles des pratiques. Une professeure exprime cette réalité et donne une explication qui mérite d'être retenue :

« Je trouve qu'il y a une conscience de l'écriture par processus, je ne sais pas si cela est la situation dans les pratiques réelles en salle de classe, si les discours se réalisent, car nous avons la tendance à être plus avancés dans les discours que dans les pratiques. Au niveau du discours nous sommes d'accord, il faudrait voir la cohérence avec ce que nous faisons ». P10 : P16 LE.MP3 - 10:20 [P16 LE.MP3] (0:25:57. 07 [0:02:49.33]) (Super) Códigos : [Didáctica - Familia: ESCRITURA].

## LES DIFFICULTÉS DE L'ÉCRITURE

La perception qu'ont les professeurs de leur propre compétence scripturale a été analysée pour évaluer leur investissement. Nous cherchions ici à connaître cette compétence de manière plus précise en demandant aux professeurs d'identifier leurs capacités et leurs difficultés à écrire. Notre objectif était de confronter les réponses à cette question avec les difficultés que les professeurs identifient chez leurs étudiants. En effet, puisque les professeurs se fondent sur leurs connaissances et leurs compétences en écriture pour évaluer l'écriture de leurs étudiants, il semblerait logique qu'il existe un rapport entre les capacités des professeurs pour l'écriture et leur évaluation de l'écriture des étudiants.

Le recensement des points forts et des points faibles des professeurs pour écrire nous a donné deux listes de 39 items chacune. Nous avons trouvé 13 catégories. Dans le tableau suivant, nous pouvons observer à gauche les catégories et à droite, la fréquence des mentions :

**Tableau 8 :** Points forts et points faibles de la compétence scripturale des professeurs

Catégories	Points forts	Points faibles
Connaissance organisationnelle	10	2
Méthodologie (compétence stratégique)	8	2
Connaissance pragmatique (sociolinguistique : du genre)	6	2
Concision	3	10
Temps et pratique	0	8
Normes éditoriales	0	5
Style	3	5
Motivation	1	2
Expérience éditoriale	2	1
Positionnement et autoperception	1	0
Formation théorique en écriture	3	0
Compétences en lecture (en plus d'une langue)	2	0
Contenu (connaissance, expérience)	0	2

Parmi les trois premiers points forts, la connaissance organisationnelle (grammaticale et textuelle) représente la fréquence la plus importante (10 fois mentionnée), suivie de la

méthodologie de l'écriture (8 fois)<sup>77</sup>. Les caractéristiques prototypiques des genres académiques sont moins souvent mentionnées :

« Reconnaissance des différents types de texte et des publications ; être un bon lecteur, cela aide pour écrire. Je suis forte en ce qui concerne la partie formelle de l'écriture autant en anglais qu'en espagnol académique. » P 5: P12 LE.MP3 - 5:15 [P12 LE.MP3] ( 0:13:43.75 [0:01:08.90] ) (Super) Códigos:[Habilidades - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Je suis fort en planification, choisir le focus, l'audience... je pense à tout ça, j'en suis très conscient et mon écriture est fluide, je n'ai pas de problème avec la page blanche, je trouve facilement la voie à mes idées ». P 2: P1 LE.MP3 - 2:27 [P1 LE.MP3] (0:22:49.30 [0:01:19.69] ) (Admin) códigos:[Habilidades - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

En ce qui concerne les points faibles, dix professeurs mentionnent la concision comme la plus grande difficulté. Écrire des textes courts et concrets est la contrainte la plus lourde de l'écriture académique pour ce groupe de professeurs, qui ont pour la plupart l'espagnol comme langue maternelle et qui se conforment à la représentation de l'anglais comme langue de communication scientifique. La deuxième contrainte est plutôt extérieure à l'écriture même : huit professeurs disent ne pas trouver le temps d'écrire et remettre à plus tard le début ou la continuation des tâches d'écriture, car ils ont besoin de longues périodes de travail sans interruption et l'enseignement ne leur laisse pas beaucoup de temps pour écrire. La troisième place est occupée par les aspects formels des textes comme les normes pour les citations et autres conventions éditoriales « qui changent d'une langue à une autre ou selon les publications » et le style, car ils trouvent difficile de « donner un ton original et personnel » en respectant en même temps la « froideur et l'impersonnalité » qu'ils trouvent dans le registre académique :

« J'ai du mal à être synthétique, J'ai l'impression que très court n'est pas assez bon. Il m'est aussi difficile de renoncer à des références et à des parties de texte pendant la correction ». P 2 : P1 LE.MP3 - 2:21 [P1 LE.MP3] (0:20:19.12 [0:01:09.12]) (Admin) Códigos : [Dificultades familia: EXPERIENCIA PERSONAL] Memo: [Dificultades]

« La grande difficulté c'est le manque de temps pour écrire plus. En tant que professeurs d'université publique nous devons assumer d'autres responsabilités qui nous empêchent d'écrire et de gagner ainsi de l'expérience en tant que scripteurs académiques».P26: P9 LE 1-2.MP3 - 26:11

---

<sup>77</sup> Nous trouvons la méthodologie de l'écriture comme partie de la compétence stratégique dans le modèle de Bachman et Palmer(2010)

Dans les réponses à la question sur les difficultés les plus reconnues chez les étudiants, nous identifions 91 mentions, ce qui fait une grande différence par rapport au nombre de mentions retrouvées dans la même question sur les professeurs. En fait, ceux-ci ont répondu avec plus d'assurance et de facilité à propos des difficultés identifiées chez les étudiants que sur leurs propres habiletés et difficultés. La question sur les difficultés des étudiants est probablement une question « professionnelle » que les professeurs sont obligés de se poser, alors qu'un certain nombre d'entre eux n'avaient sans doute pas réfléchi auparavant à leur propre écriture.

S'il est vrai que les étudiants mentionnent un nombre plus important de difficultés, il faut noter aussi qu'elles sont réparties dans un nombre plus limité de catégories (7 alors que l'on en a identifié 13 pour les professeurs). Par ailleurs, les trois premières catégories se retrouvent chez les professeurs tandis que les autres sont plutôt spécifiques aux étudiants.

**Tableau 9 :** Difficultés reconnues par les professeurs chez les étudiants

Catégories	Espagnol	Anglais	Français	Fréquence	%
Connaissance organisationnelle (grammaticale)	6	9	6	21	23
Connaissance pragmatique (sociolinguistique : du genre)	6	8	6	20	22
Méthodologie (compétence stratégique)	4	8	5	17	19
Compétences en lecture et connaissance du monde	4	7	1	12	13
Connaissance pragmatique (fonctionnelle)	4	4	4	12	13
Conditions culturelles et du contexte	1	6	0	7	8
Didactique de l'écriture	0	2	0	2	2

Nous pouvons remarquer que les trois premières catégories comptent plus de 60 % du total des réponses. Nous trouvons que ces trois types de difficultés correspondent à celles que les professeurs identifient comme leurs points forts. Cela nous permet de vérifier qu'il y a une relation entre la perception qu'ont les professeurs de leurs capacités et leur



appréciation des capacités des étudiants. Cela semble aussi être vrai pour l'enseignement de l'écriture : les professeurs auraient tendance à enseigner les aspects de l'écriture qu'ils dominent le mieux au détriment de compétences nécessaires, mais qu'ils maîtrisent moins bien. Les professeurs en sont conscients et quelques-uns l'expriment clairement :

« En tant qu'usagers des langues et comme enseignants, nous avons des points faibles et des points forts. D'une certaine façon, dans le travail avec les étudiants, on finit par travailler davantage ses points forts et par négliger ses faiblesses, ce qui finit par nuire aux étudiants. Nous sommes plus forts en ce qui concerne l'expression orale, pour cette raison l'enseignement de l'écriture est laissé de côté. »P25 : P8 LE.MP3 — 25:27 [P8 LE.MP3] (0 h 37 min 12 s. 06 [0:01:54.82]) (Super) Códigos : [Sugerencias - Familias (2): LICENCIATURA, Survey Items]

Mais cela ne serait que partiellement vrai. En effet, une bonne partie des difficultés identifiées par les professeurs chez les étudiants ne correspond pas aux habiletés ou aux difficultés des professeurs. Il est donc clair que d'autres aspects interviennent dans l'enseignement de l'écriture. En demandant aux professeurs de réfléchir sur les possibilités d'améliorer l'enseignement de l'écriture, nous avons découvert quelques-uns de ces aspects que nous allons présenter à continuation.

### SUGGESTIONS POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

---

Nous sommes convaincue que les transformations en didactique à l'échelle d'un programme comme celui qui sert de terrain à nos études ne sont possibles qu'avec un véritable travail d'équipe. Une telle entreprise exige que la problématique soit considérée comme importante pour un bon nombre de participants et que les opinions de tous soient prises en compte. Pour amorcer la discussion sur l'enseignement de l'écriture universitaire, il fallait d'abord connaître les opinions et les attitudes des participants. C'est pour cette raison que nous avons demandé aux professeurs s'ils avaient des suggestions pour améliorer l'enseignement de l'écriture dans la licence. Les réponses nous révèlent des attitudes favorables, car les professeurs reconnaissent l'importance de la problématique et ils proposent également de possibles interventions pour remédier à cet état de choses. Nous rappelons que tous les professeurs de ce groupe se sont montrés positifs à l'idée d'une éventuelle proposition de travail collectif en didactique de l'écriture dans la licence. Ceci indiquait déjà un investissement positif du rapport à l'enseignement de l'écriture.

Dans les réponses à la question « *Avez-vous des suggestions pour améliorer l'enseignement de l'écriture dans la licence ?* », nous avons recensé 55 recommandations que nous avons classées en trois catégories : d'une part celles qui ont trait à la didactique de l'écriture proprement dite, comme des interventions concrètes visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage ; ensuite celles qui font référence aux dynamiques de l'unité académique<sup>78</sup> ; puis celles qui concernent la structure du cursus et les options offertes par celui-ci.

Les suggestions d'actions concrètes pour améliorer l'enseignement-apprentissage sont les plus nombreuses. Nous en dénombrons 22 qui proviennent des trois sous-groupes de professeurs (8 professeurs d'anglais et 7 de chacun de deux autres groupes). Cela ne signifie pas que tous les professeurs avaient de suggestion dans cette catégorie, un professeur pouvant exprimer plus d'une suggestion du même type. Nous pouvons constater dans ces réponses que les professeurs reconnaissent le besoin d'entreprendre des actions didactiques dans le but d'améliorer la compétence scripturale au sein de la licence. Ces suggestions sont parfois générales, dans le sens où elles reconnaissent un manque d'enseignement de l'écriture, ou au contraire, elles consistent en des interventions sur des aspects concrets. Il y a une variété d'aspects qui concernent la prise en compte des contenus comme la connaissance des langues (organisationnelle et pragmatique), la compétence stratégique, les fonctions et les conditions de l'écriture, l'intensité et le type de pratiques, entre autres :

« Nous devrions améliorer la qualité du travail dans la salle de classe en ce qui concerne l'écriture, faire plus d'écriture et de manière plus systématique ». P34 : P8 LM 1-2.MP3 - 34:24 [P8 LM 1-2.MP3] (0:30:25. 49 [0:00:46.09]) (Super) Códigos : [Sugerencias- Familias (2): LICENCIATURA, Survey Items]

« C'est notre responsabilité de modeler les processus d'écriture de nos étudiants faire de l'écriture par processus avec eux, écrire moins de textes, mais des bons textes et dans toutes les langues du cursus. Leur apprendre que l'écriture est un exercice épistémique qui comprend penser, apprendre et construire des connaissances. Je n'arrive pas à comprendre que dans certains cours l'écriture ne soit pas enseignée aux étudiants ». P14 : P2 LM.MP3 - 14:21 [P2 LM.MP3] (0:29:44. 93

---

<sup>78</sup> Dans ce cas nous parlons de l'École de sciences du langage qui offre, entre autres, le programme de licence en langues.

[0:01:39.88]) (Super) Códigos : [Sugerencias - Familias (2): LICENCIATURA, Survey Items]

La deuxième catégorie en nombre de suggestions (18) est liée à l'amélioration de modes de fonctionnement admis comme non favorables à la didactique de l'écriture au sein de la licence. Il s'agit de la dynamique des relations entre les professeurs en ce qui concerne la gestion de l'enseignement. Il apparaît que leur grande autonomie dans le travail pédagogique nuit à la possibilité d'assurer un enseignement-apprentissage systématique de l'écriture. Nous avons observé comment les professeurs se gardent de donner leurs avis sur ce qui se fait dans les cours de leurs collègues et comment ils insistent sur le fait qu'ils ignorent ce qui se fait en dehors de leurs classes. En fait, à leur avis, on manque dans la licence de critères communs, de travail d'équipe, d'actions communes et soutenues pour avancer vers une didactique de l'écriture universitaire :

« Il nous manque des critères communs, l'intégration entre les différents axes de la formation, parfois l'on n'arrive pas à savoir ce qu'ils ont fait avant dans les différents axes. Il nous manque une vision plus diachronique et un travail transversal ». P 8 : P14 LE.MP3 - 8:28 [P14 E.MP3] (0:25:39. 84 [0:00:44.53]) (Super) Códigos:[ContraEA - Familia : LICENCIATURA] [Sugerencias - Familias (2): LICENCIATURA, Survey Items]

« Nous avons besoin de plus de communication en tant qu'équipe de professeurs pour savoir vraiment ce que nous faisons. Je ne sais pas ce que mes étudiants ont fait dans les niveaux antérieurs à mon cours, ils ont vécu des processus différents... je sais qu'il est impossible de mettre tout le monde sur le même ton, mais il nous faut des accords sur certains aspects fondamentaux. ». P258 : P19 LE 2-2.m4a - 258:1 [P19 LE 2-2.m4a] (0:02:58.66 [0:01:31.25]) (Super) Códigos : [Sugerencias - Familias (2): LICENCIATURA, Survey Items]

Dans cette catégorie, on distingue aussi ce qui concerne la formation et l'expertise des professeurs. Au sein de l'École de sciences du langage, des collègues travaillent l'écriture comme sujet de recherche, ils mènent des initiatives de recherche et de formation en littéracies universitaires dans d'autres unités académiques de l'université et même dans d'autres universités, ce sont pour la plupart des professeurs d'espagnol. L'intérêt et l'importance que l'on porte à la didactique de l'écriture universitaire sont reconnus par nos professeurs, ce qui est clairement apparu dans les réponses à plusieurs questions dans la deuxième partie des entretiens. Malgré cela, ou plutôt en conséquence, il apparaît que les connaissances et les compétences en didactique de l'écriture sont un manque ressenti par les professeurs à l'intérieur de la licence. Ils admettent qu'ils ont

besoin de formation personnelle et en tant qu'équipe pédagogique, besoin de repenser leurs pratiques d'écriture et d'enseignement de celle-ci :

« Les professeurs avons besoin de formation (...) Nous avons appris dans la pratique, nous avons besoin de travailler en pédagogie de l'écriture, apprendre à construire l'écriture des textes scientifiques non pour uniformiser, mais pour être en harmonie, créer des cercles d'écriture, faire de l'écriture une thématique de travail ». P 7 : P13 LE 2-2.MP3 - 7:32 [P13 LE 2-2.MP3] (0:43:21. 06 [0:02:16.58]) (Super) Códigos:[ContraEA - Familia : LICENCIATURA] [Sugerencias - Familias (2): LICENCIATURA, Survey Items]

« Nous avons besoin de formation en ce qui concerne les processus informatisés en rapport avec l'écriture ; nous devons développer des compétences dans le numérique... nous sommes en suspens, même les étudiants sont peureux, très conservateurs, ils n'osent pas explorer avec l'écriture ». P10 : P16 LE.MP3 - 10:22 [P16 LE.MP3] (0:29:22. 64 [0:02:56.42]) (Super) Códigos:[Sugerencias - Familias (2) : LICENCIATURA, Survey Items]

La troisième et dernière catégorie de l'analyse des réponses à cette question (15 suggestions) concerne la structure du cursus et les options qu'il offre. À travers les réponses des professeurs, on trouve qu'il serait convenable de faire des ajustements en ce qui concerne la composition des unités d'enseignement, les contenus des cours, l'inclusion d'autres espaces pour écrire et l'inclusion de l'écriture et de son enseignement de manière évidente, systématique et transversale tout au long du cursus :

« Soumettre à examen le profil professionnel de la licence, les besoins, les nouvelles demandes du contexte et faire des nouvelles propositions. Je crois qu'il est nécessaire d'améliorer l'écriture en langue maternelle parce que c'est de là qui vient nombre des difficultés de l'écriture en langue étrangère ; renforcer l'unité d'enseignement de langue maternelle en ce qui concerne l'écriture et, peut-être, reconsidérer sa distribution dans la maquette du cursus, qu'il ne soit pas seulement au début du cursus ». P33 : P17 LE.mp3 - 33:24 [P17 LE.mp3] (0:38:36. 84 [0:01:43.89]) (Super) Códigos:[Sugerencias - Familias (2) : LICENCIATURA, Survey Items]

« Je crois que cela vaut la peine de revoir les programmes des cours initiaux, car, nous qui avons enseigné dans ces cours sommes d'accord sur le fait que l'écriture n'est pas assez travaillée, il y a beaucoup à faire en écriture dès les premiers semestres, mais il y a beaucoup à faire aussi dans d'autres aspects et l'écriture est toujours la dernière. Peut-être ouvrir des cours à option centrés en écriture et promouvoir des espaces de publication des écrits des étudiants : blogs officiels dans le site de l'université, par exemple, qui aident à ce que les écrits des étudiants aillent plus loin que la tâche de cours ». P 2 : P1 LE.MP3 - 2:74 [P1 LE.MP3] (1:01:36. 71 [0:02:34. 74]) (Super) Códigos : [Sugerencias - Familias (2): LICENCIATURA, Survey Items] Memo:[Interés EALE] [Sugerencias]

Vers la fin de l'analyse sur les difficultés en écriture ci haut, nous avons trouvé que les habiletés et les difficultés des professeurs dans ce domaine se reflétaient directement dans l'enseignement, mais que ce n'étaient pas les seuls facteurs déterminants. En lisant les suggestions des professeurs pour améliorer la didactique de l'écriture, nous constatons

que les dynamiques de gestion de l'enseignement et la structure du curriculum jouent aussi un rôle important. Néanmoins, la clé de voûte d'une évolution des littéracies universitaires serait la formation des professeurs en didactique de l'écriture. Une telle formation serait à construire en équipe pour enclencher une dynamique qui puisse avoir un impact transversal sur l'ensemble du cursus.

Avec ces suggestions pour dynamiser l'enseignement de l'écriture dans la licence, nous arrivons à la fin de nos analyses de la dimension « *Opinions et attitudes* » chez les professeurs. Nous allons maintenant aborder l'identification des représentations qui sont d'un grand intérêt pour les objectifs de notre travail.

---

## LES CONCEPTIONS ET LES REPRÉSENTATIONS

---

Nous présentons ici trois groupes d'affirmations relatives aux langues, aux écrits dans la formation et à l'enseignement-apprentissage de l'écriture. La sélection de ces affirmations répond à deux critères : d'une part, au fait que nous les retrouvons à plusieurs reprises, en tant que réponses à différentes questions des professeurs et que pour cette raison elles peuvent être identifiées comme des représentations partagées au sein du programme de licence. D'autre part, au fait qu'elles sont décisives dans ce que nous venons de nommer le « Rapport à l'enseignement de l'écriture ». Comme dans le cas des étudiants, discerner l'investissement, les opinions et les attitudes qui définissent le rapport à l'écriture des professeurs nous a permis d'avancer dans l'identification des représentations.

Dans cette partie de nos analyses, nous procédons comme nous l'avons fait dans le chapitre antérieur : nous présentons certaines affirmations correspondant à des représentations et nous avançons sur quelques questions que nous n'avons pas encore abordées et qui explorent d'autres perspectives des aspects déjà étudiés. Nous revenons parfois sur les questions analysées dans les dimensions antérieures en essayant de comprendre les raisons de ces représentations.

## SUR LES LANGUES

---

- Il est plus facile d'écrire en anglais quand il s'agit d'écriture académique. L'anglais est plus facile, plus concret, plus simple et plus efficace comme langue de communication scientifique
- Pour se faire publier, c'est mieux d'écrire en espagnol ou en anglais

Avec la première affirmation, nous retrouvons une représentation amplement répandue à tous les niveaux, dans toutes les disciplines, entre autres les sciences du langage, et dans tous les contextes nationaux et internationaux. Elle n'est donc pas originale, loin s'en faut. Cependant, le fait qu'une telle représentation soit si présente dans un groupe de professeurs de langues étrangères mérite que l'on essaie de comprendre sa persistance. Comme nous l'avons vu au début de notre travail, les études de composition et d'enseignement de l'écriture ont une tradition de plus longue date en anglais. La description des processus de composition et des genres écrits scientifiques sont encore aujourd'hui beaucoup plus abondants et accessibles en anglais que dans d'autres langues. D'autre part, des études plus poussées en anglais (de rhétorique, de linguistique fonctionnelle, des langues de spécialité, etc.) ont contribué à ce que la connaissance des écrits et l'instruction en écriture universitaire en anglais se retrouvent dans les cursus et que les compétences scripturales soient plus développées dans cette langue. Cela explique que des hispanophones trouvent *plus facile, plus concret, plus simple* d'écrire en anglais que d'écrire dans leur langue maternelle ou dans une autre linguistiquement plus proche comme le français.

Le fait que l'anglais soit plus efficace comme langue de communication scientifique découle d'autres facteurs, car une langue ne saurait être plus efficace qu'une autre pour des raisons qui lui sont inhérentes. La deuxième affirmation peut tenir lieu d'explication : « Pour se faire publier, c'est mieux d'écrire en espagnol ou en anglais ». Nous nous trouvons face à une déduction logique, à une circonstance pratique, mais aussi stratégique. Il faut utiliser les moyens dont on dispose (pratique) et accessibles à la communauté avec laquelle l'on veut interagir (stratégique).

« En anglais l'écriture est plus concrète (...) m'oblige à une pensée plus concrète... à cause de la syntaxe même qui est plus courte, sans toutes ces possibilités de subordonner et de faire des phrases longues, cela fait que l'exercice d'écrire soit différent ». P10 : P16 LE.MP3 - 10:4 [P16 LE.MP3] (0:03:31.42 [0:02:13.57]) (Super) Códigos : [Relación LM-LE - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

« Localement il y a peu d'occasions de présenter ou de publier si ce n'est pas en espagnol ou en anglais ». P 5: P12 LE.MP3 - 5:5 [P12 LE.MP3] ( 0:01:24.22 [0:00:32.61] ) (Super) Códigos:[Lenguas - Familia: EXPERIENCIA PERSONAL]

- Il faut d'abord apprendre la langue pour ensuite apprendre à écrire

Cette troisième affirmation nous a beaucoup surprise. Il était inattendu de trouver une telle représentation dans ce contexte où l'enseignement des langues à de jeunes adultes, qui de plus se forment pour devenir des enseignants des langues, est un objet central de travail. En plein XXI<sup>e</sup> siècle, avec ces étudiants qui ont accumulé un bon nombre d'années de scolarisation, il est impensable d'enseigner d'abord *le langage* parlé pour leur faire découvrir ensuite l'écriture. Les étudiants arrivent à l'université, munis d'outils sophistiqués, du crayon aux dispositifs numériques avancés, et d'une grande expérience que l'histoire de la culture a accumulée avec ces outils. Par ailleurs, il est fort improbable que ces étudiants puissent se passer de l'écriture dans l'apprentissage, même en tant qu'apprentis débutants dans les cours des langues étrangères. Deux situations très similaires nous font soupçonner qu'il existe une forte influence de cette représentation dans la compétence scripturale au sein de la licence. Dans l'unité d'enseignement des langues étrangères, les genres les plus utiles pour l'apprentissage, la construction de connaissance et la formation professionnelle ne sont présents qu'à partir de la deuxième moitié du cursus. Dans le cas de l'espagnol, trois cours distribués dans les trois premiers semestres ont pour objectif de faire une mise à niveau qui assure les compétences scripturales des étudiants pour la formation. Cela signifie un écart évident entre les pratiques d'apprentissage de l'écriture et les pratiques d'apprentissage médiées par l'écriture.

Nous voyons dans cette situation, la coexistence de représentations du sens commun avec d'autres « savantes » (ce mot est mis entre guillemets par Barré De-Miniac) ou comme on le voit dans le système RCS (Cambrá, 2003), des représentations à côté de savoirs et de croyances, en plus des relations entre ces trois éléments, comme des éléments constitutifs

de la pensée et de l'activité des professeurs. L'expérience des professeurs en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, leur formation initiale et leur expérience d'enseignement se retrouvent dans des représentations aux configurations complexes et assez singulières où les contradictions peuvent très bien coexister.

### SUR LES ÉCRITS DANS LA FORMATION

---

- Dès les premiers semestres, les étudiants devraient pouvoir écrire tout type de textes en espagnol, car c'est leur langue maternelle
- Au début du cursus, il n'est pas possible de faire les écrits de la formation en langues étrangères parce qu'il faut d'abord apprendre les langues
- Les écrits des étudiants ont pour seul objectif l'obtention d'une note

La première affirmation que nous trouvons ici est classée comme représentation du sens commun. Elle dévoile une conception de l'écriture « comme simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors du langage » (Barré De-Miniac, 2015, p. 145). La deuxième affirmation appartient au même type de représentation dans le sens où il est habituel de penser qu'il suffit de parler la langue pour savoir l'écrire et que la connaissance du code oral est préalable à l'écriture. Pourtant, nous avons observé que l'écriture n'est pas une simple transcription du langage oral pour ce groupe de professeurs, ils sont bien au contraire conscients de leurs difficultés qui deviennent pour eux un défi à surmonter. Il existe donc une coexistence de représentations et de savoirs contradictoires. Cette représentation de l'écriture comme transcription revient souvent dans les études de l'écriture dans l'enseignement supérieur. Elle est signalée comme un obstacle à la prise en compte de la didactique de l'écriture dans les disciplines. En fait, cette conception s'apparente à celle d'écriture transversale et s'oppose à l'écriture spécialisée que proposent les littéracies universitaires (Russell, 2013). La conception d'écriture transversale justifie l'offre de cours d'écriture générique ou transversale à toutes les disciplines. Ces cours sont encore l'option la plus fréquente de l'enseignement de l'écriture dans les universités colombiennes (González & Vega, 2010; Pérez & Rincón, 2013).

Ces représentations pourraient être aussi liées au fait que les langues étrangères n'occupent pas une place assez importante dans les différentes disciplines qui contribuent



à la formation des futurs licenciés. Cette contribution ne se retrouve que dans des niveaux avancés et seulement dans une faible mesure (notamment dans les unités d'enseignement de linguistique appliquée et didactique des langues). On comprend alors pourquoi on apprend d'abord les langues et on les utilise ensuite pour donner du sens, pour s'exprimer, pour créer... En suivant cette logique, il faudrait que l'individu recommence de zéro le développement de ses capacités de réflexion avec chaque nouvelle langue qu'il ajoute à son répertoire. En outre, ces représentations expliquent que les pratiques d'écriture en langue étrangère sont avant tout des exercices d'apprentissage de la langue plutôt que des activités réelles de participation sociale aux valeurs heuristiques, épistémiques et esthétiques.

Ces représentations concernant le cursus et les étudiants sont aussi en opposition avec ce que nous avons trouvé dans l'expérience personnelle des professeurs. Nous avons vu le fort investissement positif de ceux-ci dans l'écriture en anglais, un investissement qui s'exprime aussi dans les représentations de l'anglais comme langue privilégiée de la communication scientifique. Si tel est le cas dans la sphère d'activité professionnelle des professeurs, on s'attendrait à ce qu'au moins l'écriture en anglais soit utilisée en tant qu'outil d'apprentissage dès le début de la licence. Il est donc possible que certaines conceptions deviennent des obstacles à ce que les savoirs et les savoir-faire des professeurs soient mis à profit dans une didactique de l'écriture pour la formation des enseignants de langues.

En ce qui concerne l'écriture à des fins d'évaluation, nous trouvons une nette contradiction entre les réponses des professeurs et ce que les étudiants expriment au sujet de l'écriture, de ses fonctions et leurs propres pratiques. Nous comprenons que cela doit avoir un fondement dans l'expérience pratique des professeurs. Nous nous étions déjà interrogée sur les raisons pour lesquelles les professeurs pensent que les étudiants n'écrivent que pour l'évaluation. Cette représentation a suscité d'autres questions sur les objectifs des pratiques d'enseignement, sur les attentes des professeurs vis-à-vis de l'écriture de leurs étudiants et sur ce que l'évaluation des acquis des étudiants signifie pour eux. Nous gardons ces questions pour les reprendre lors des analyses des pratiques d'enseignement.

- L'écriture est un processus et c'est en tant que tel qu'elle doit être enseignée

Nous avons déjà examiné la notion de processus et nous avons montré qu'elle est très présente chez les étudiants et chez les professeurs. Le syntagme *processus d'écriture* est équivalent du nom *écriture* quand on parle des manières d'écrire et d'enseigner à écrire, il est aussi l'équivalent de *pratiques d'écriture*. Nous retrouvons là un terme qui appartient au champ spécialisé des études de l'écriture et dont l'utilisation fréquente dans le discours suppose un concept partagé. Cependant, comme il arrive souvent avec des termes qui s'imposent largement, ils varient, ils prennent des sens divers et ils peuvent même nommer des concepts différents qui ne partagent qu'un nombre limité de caractéristiques. Dans ce cas, il semble que la référence originale se retrouve dans les travaux de Hayes et Flower (1980, 1986, 1989 et 1990) et Bereiter et Scardamalia (1987, 1989), car nous retrouvons dans le discours des professeurs des mentions aux étapes de l'écriture que ces auteurs ont établies. Il faut dire cependant que les références concrètes à des théories, auteurs ou textes sont peu présentes dans les discours des professeurs dans ces situations d'entretien.

- Les habiletés en écriture progressent avec la pratique : le travail personnel est le facteur le plus important

Cette représentation est facilement compréhensible si l'on revient à l'histoire personnelle de l'apprentissage de l'écriture académique de la plupart des intégrants de ce groupe. Elle prend appui sur l'expérience en tant qu'étudiants et en tant que professionnels. Nous avons vu comment l'écriture est partie intégrante de la vie des professeurs, et nous savons comment la place des professeurs dans le classement en dépend. En plus, nos répondants se montrent conscients du besoin de formation et d'accompagnement pour apprendre à écrire. Dans cette représentation, nous ne trouvons pas de négation de l'importance de la didactique, c'est peut-être parce que nous ne pouvons pas nous empêcher d'adhérer à l'idée qu'elle existe bel et bien. Toutefois, c'est une conception qu'il importe d'explicitier lors des propositions de travail concret en didactique de l'écriture. La pratique et le travail personnel sont certes indispensables, mais

cela ne libère pas le professeur universitaire de sa part de responsabilité dans l'enseignement de l'écriture dans sa discipline. Une forte adhésion à la pratique personnelle comme moyen d'apprentissage pourrait affaiblir le penchant pour l'enseignement, l'accompagnement et l'évaluation consciemment didactiques.

- C'est dans les cours de langue que l'on enseigne et que l'on apprend à écrire

Du fait que tous les professeurs de notre école enseignent une langue étrangère et assurent aussi les cours des autres unités d'enseignement du cursus, il n'était pas aisé de discriminer pendant l'entretien à quel cours ils se référaient lorsqu'une question leur était posée sur les pratiques d'écriture. Toutefois, la problématique de l'écriture renvoie presque systématiquement aux cours de langues, que ce soit ceux d'espagnol ou ceux de langues étrangères. D'ailleurs, même si dans la licence il existe un intérêt avéré pour l'écriture et son enseignement, cela n'est pas précisément dans le sens des littéracies universitaires, orientées vers l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture dans les disciplines. Dans les discours analysés jusqu'ici, il y a très peu de mentions à des cours différents de ceux de langues. Dans ce cas, les professeurs laissent comprendre qu'à cause de la nature de ces cours, l'écriture est peu présente et elle n'est pas prise en compte comme objet d'enseignement. Examiner l'écriture dans la perspective des littéracies universitaires équivaut à interroger de manière plus ciblée l'enseignement de l'écriture au sein des cours spécifiques en utilisant d'autres méthodes.

- La didactique de l'écriture est une pratique courante dans la licence
- Nous manquons de formation en didactique de l'écriture pour être en mesure de travailler dans ce domaine
- La dynamique du travail à l'École de sciences du langage manque d'un travail pédagogique en équipe qui permettrait de partager les connaissances que l'on a en didactique de l'écriture

L'une des dernières questions de l'entretien cherchait à connaître de manière plus précise, les conceptions des professeurs sur les conditions de l'enseignement de l'écriture dans l'École de sciences du langage. La question était : « Quels sont les points forts et

quelles sont les déficiences de l'enseignement de l'écriture dans la licence ? » Nous avons recensé 31 réponses montrant des aspects favorables et 54 qui mentionnaient des conditions ne contribuant pas positivement à une telle didactique. Ces réponses confirment les représentations déjà mises en évidence, mais elles mettent surtout en évidence que la didactique de l'écriture au sens des littéracies universitaires ne se retrouve pas dans le cursus comme objet de travail commun, même s'il existe manifestement un intérêt pour cette problématique.

Les représentations que nous avons identifiées sont souvent contradictoires. Ceci peut s'expliquer par les caractéristiques des participants dont la formation, les intérêts et les vécus professionnels sont différents. Cependant, il est également possible d'identifier des contradictions à l'intérieur des discours pris individuellement. On trouve des divergences entre ce que disent les professeurs à propos de leurs cours ou du cursus, de la langue maternelle ou des langues étrangères, de la didactique de langues ou des littéracies universitaires.

Bien que seize professeurs reconnaissent que l'on réalise dans notre école un travail approfondi en écriture universitaire et qu'il y a des recherches en cours, on trouve seize commentaires selon lesquels ces travaux ne sont pas assez visibles dans la licence. En ce qui concerne l'écriture en langues étrangères, sept professeurs considèrent que la didactique de l'écriture est une pratique pertinente, menée par processus et que les difficultés sont simplement dues aux caractéristiques de l'écriture dont la maîtrise demande beaucoup de pratique et de temps.

« Nous faisons un bon travail. Nous avons plusieurs cours dédiés à l'écriture (typologies, écriture, littérature et quelques cours en option). Il y a appropriation de la part des étudiants, il y a des professeurs qui écrivent, qui ont de l'expérience éditoriale et qui publient. Nous avons aussi une bonne quantité de ressources, bibliographie, internet, accès aux médias. Nous avons des bons professeurs (avec des exceptions surement), c'est une bonne école et c'est un bon département ». P3 : P10 LE.MP3 - 3:36 [P10 LE.MP3] (0:46:22. 03 [0:00:53.06]) (Super) Códigos:[ProEA - Familia : LICENCIATURA]

« Il manque un ou deux cours d'écriture académique, pour aller au-delà de l'essai argumentatif. Les étudiants doivent apprendre sur la marche. Je ne sais pas exactement comment travaillent les collègues, mais c'est en tout cas un peu "light". Il faut le faire plus à conscience et de manière plus partagée entre les professeurs ». P7 : P13 LE 2-2.MP3 - 7:20 [P13 LE 2-2.MP3] (0:24:04. 30 [0:01:47.14]) (Super) Códigos:[ContraEA-Familia : ICENCIATURA]

Tandis que six professeurs estiment que des modifications dans la maquette du cursus contribueraient à l'amélioration de la compétence scripturale (changements dans la

distribution des cours d'espagnol, offre de nouveaux cours et ateliers spécifiques, moyens de publication des travaux des étudiants), cinq professeurs considèrent que le cursus n'a pas besoin de changement, car il y a suffisamment de cours consacrés à l'écriture.

Il est intéressant de noter également que l'une des représentations les plus partagées indique que les professeurs perçoivent un besoin de formation concernant l'écriture universitaire et son enseignement. À ce sujet, 20 personnes estiment que dans le cursus de la licence, la compétence scripturale des étudiants requiert plus d'attention et que les professeurs doivent se former en littéracies universitaires, car il y a des aspects qu'ils ne savent pas comment aborder. Ils signalent que les niveaux attendus sont parfois trop exigeants, que l'on manque d'un référentiel commun, car l'on ne sait pas exactement ce que les étudiants ont fait dans le niveau antérieur, ce qu'ils font dans les cours en parallèle pendant un même semestre, ni ce que l'on attend comme acquis en écriture à la fin des cours. Nous ajoutons à cela que lorsqu'on parle de didactique de l'écriture, les professeurs font plutôt référence au cours de langue, très rarement à d'autres cours de la formation.

« Nous manquons de processus d'écriture plus conscients. Nous n'avons pas de critères communs ni des référents à suivre, le temps dédié dans les cours n'est pas suffisant, l'écriture demande beaucoup de temps et l'on ne peut pas laisser de côté les autres habiletés. Il nous faut un travail articulé et conscient, les épreuves de compétence laissent au découvert une disparité de critères d'évaluation. Il y a un intérêt, mais nous manquons d'accords et de travail d'équipe ». P 4 : P11 LE.MP3 - 4:19 [P11 LE.MP3] (0:19:53. 83 [0:00:16.21]) (Super) Códigos : [ContraEA - Familia: LICENCIATURA]

« Nous manquons de dialogues et des accords entre les professeurs qui enseignent l'écriture académique tout au long de la formation. Nous ne partageons pas une progression ni un parallèle entre les langues étrangères de la licence ; il faut, en outre, donner une fonction plus réelle à l'écriture, écrire et publier pour une audience ». P 2 : P1 LE.MP3 - 2:73 [P1 LE.MP3] (0:57:42. 63 [0:01:57.80]) (Super) Códigos:[ContraEA - Familia : LICENCIATURA]

Le manque de travail pédagogique en équipe est signalé par seize personnes comme une cause de difficulté dans l'enseignement de l'écriture. Les dynamiques internes du travail de l'École de sciences du langage, tel qu'elles sont perçues par ce groupe de professeurs, montrent que l'intérêt pour la didactique de l'écriture s'exprime de manière individuelle et qu'il n'y a pas de communication académique entre les professeurs ni d'instance de travail en commun sur ce sujet, ce qui fait obstacle à la possibilité de fournir un travail efficace. Ces professeurs seraient en faveur d'un travail d'équipe pour établir des repères communs et donner à l'écriture la place qui lui incombe dans la formation professionnelle des enseignants de langues.

Ce manque de travail partagé avait déjà été mis en évidence, car les professeurs signalent assez souvent ne pas savoir ce qui se fait en dehors de leurs cours. Cela explique quelques-unes des contradictions rencontrées. Chez les professeurs universitaires, les représentations de l'écriture et de son enseignement sont en partie construites sur l'expérience et les croyances personnelles liées à la pratique (pratiques personnelles d'écriture et pratiques d'enseignement), mais il y a aussi une partie qui correspond aux savoirs. Or, les savoirs correspondent à ce qui est établi conventionnellement dans un groupe social, ils sont acquis pendant la formation et sont considérés socialement comme garantie du savoir-faire des enseignants (Cambrá, 2003). Le travail d'équipe serait indispensable au partage de connaissances, c'est-à-dire des savoirs conventionnels objectifs sur lesquels on établit les accords nécessaires à la construction d'une didactique de l'écriture adaptée aux besoins de la licence. Il faut signaler que ce manque de travail d'équipe en pédagogie a été identifié lors d'autres recherches récentes dans la licence (Agudelo L & Londoño T, 2012 ; Candelo N & Gutiérrez G, 2012 ; Faustino et coll., 2012).

---

## CONCLUSIONS ET POSSIBLES IMPLICATIONS DIDACTIQUES

---

Les trois dimensions du rapport à l'écriture que nous avons explorées chez les étudiants de la licence ont été aussi examinées chez les professeurs. Au fil de ces analyses, nous avons continué de dresser le portrait de la situation de l'écriture et de son enseignement au sein de la licence en langues étrangères dont nous nous occupons. Plusieurs relations avec les analyses que nous avons menées dans les deux chapitres antérieurs apportent de nouvelles lumières sur notre problématique et aussi de nouvelles questions. Les propos des professeurs sont parfois convergents, parfois divergents, parfois contradictoires ou en relation de cause-conséquence. En tout état de cause, il était essentiel de connaître le rapport des professeurs à l'écriture et à son enseignement, ne serait-ce que parce que ce rapport fait partie du panorama que nous voulons brosser pour répondre aux questions centrales de notre recherche.

En ce qui concerne la première dimension, nous retrouvons une écriture forte et positivement investie dans la sphère de l'activité professionnelle des professeurs. Elle l'est aussi en dehors de l'enseignement et de la recherche et dans plus d'une langue, dans le cas des professeurs de langues étrangères. L'espagnol et l'anglais apparaissent comme les langues dans lesquelles les professeurs écrivent le plus souvent. Ces résultats semblent assez proches de ceux qui concernent l'investissement des étudiants. L'investissement des professeurs qui est plus fort dans l'écriture en anglais permet de répondre à une question qui était restée ouverte sur l'investissement des étudiants dans cette langue : malgré l'équité apparente des deux langues étrangères dans la maquette du cursus, les représentations sociales de l'anglais sont nettement plus favorables à l'écriture dans cette langue.

Pour explorer les opinions et attitudes, nous avons défini le rapport à l'enseignement de l'écriture comme un sous-ensemble du rapport à l'écriture et nous l'avons étudié à travers les réponses à six questions. Nous avons commencé par des questions pour savoir quelles étaient les fonctions attribuées aux langues et aux écrits.

Les réponses permettent d'identifier les sphères d'activité des professeurs et de montrer l'existence de la pratique des écrits de tous les types identifiés au chapitre 2 : écrits sur l'action pédagogique (descriptifs et réflexifs), écrits de recherche, écrits fonctionnels de la communication personnelle et professionnelle, écrits pour le plaisir. Elles indiquent aussi que l'anglais est la langue étrangère dans laquelle les professeurs écrivent le plus, ce qui nous permet de confirmer ce que nous avons posé comme hypothèse au chapitre 8 : les écrits les plus pratiqués par les professeurs à l'intérieur du cursus déterminent en partie le rapport à l'écriture des étudiants. En ce qui concerne les textes, les professeurs ont choisi l'essai, le résumé et le compte rendu dans une liste de 42 genres. Ils insistent sur le fait que leurs appréciations concernent seulement l'expérience dans leur cours et qu'ils n'ont pas l'information nécessaire pour parler du cursus en général.

Dans leurs réponses aux questions plus étroitement liées aux manières d'écrire et d'enseigner à écrire, les professeurs s'accordent à considérer l'écriture comme un processus, mais ce terme recouvre au moins trois manières d'écrire et d'apprendre à écrire

même si l'utilisation généralisée de cette expression fait penser qu'il y a un savoir communément accepté et des accords sur la didactique de l'écriture. En ce qui concerne l'évaluation des capacités en écriture, les habiletés des professeurs ont une incidence sur l'appréciation qu'ils portent sur les difficultés de leurs étudiants. Cette constatation devrait motiver les professeurs à poser un regard critique sur leur propre rapport à l'écriture et sur leur rapport à son enseignement. Il convient en effet de distinguer le rapport à l'enseignement de l'écriture du rapport à l'écriture. Lors des propositions de travail cherchant à faire évoluer la didactique de l'écriture, c'est sur ce sous-ensemble que l'on pourrait intervenir collectivement.

Tout au long de l'analyse de la dimension « opinions et attitudes », nous n'avons pas cherché à faire la différence entre ces deux notions, une distinction dont Barré-De Miniac signale la difficulté à cause de « la complexité des liens et [des] interférences entre les deux notions » (2015 p. 141). En effet, toutes les réponses reflètent les opinions des professeurs et il est difficile de séparer celles-ci des comportements. Toutefois, quelques énoncés permettent de discerner plus facilement que d'autres les attitudes des professeurs. On peut identifier les attitudes des professeurs à travers de question sur ce qu'ils font ou feraient pour améliorer l'enseignement de l'écriture. D'abord celles qui permettent aux interviewés de parler de leur expérience personnelle dans des actions concrètes et non seulement de se référer à des concepts ; en second lieu celles qui les mènent à proposer des actions d'intervention ou de formuler des suggestions pour intervenir dans l'enseignement de l'écriture. Dans leurs réponses, ils ont montré une disposition favorable à des actions collectives et ont exprimé leur volonté d'y participer.

Il serait nécessaire de prendre des initiatives orientées à l'analyse de la fonction de l'écriture universitaire et de son enseignement dans la licence en langues. Ce n'est pas tant apprécier l'importance de l'écriture et celle de la didactique dans ce domaine qui fait défaut, mais c'est encourager un examen réfléchi de ses propres pratiques et de celles des autres pour construire ensemble des manières d'apprendre et d'enseigner à écrire aux futurs enseignants de langues.



Pour terminer ce chapitre, nous voudrions faire le bilan de l'utilisation de la méthode appliquée dans cette étude. Le corpus dont nous disposons est riche en données obtenues grâce aux entretiens qui se sont avérés incontestablement plus appropriés que le questionnaire pour rendre compte du rapport à l'écriture. Dans la démarche d'analyse, nous avons pu observer que pour certaines questions posées aux étudiants ainsi qu'aux professeurs, notamment les questions à choix multiple, la comparaison de résultats n'était pas pertinente, car les options prévues étaient très limitées ou très différentes des catégories qui ont par la suite émergé des entretiens.

Nous sommes satisfaite de ce que les données nous ont permis d'explorer et convaincue du bien-fondé et de l'utilité de la description obtenue. Pourtant, nos sentiments sont mitigés. D'une part, nous trouvons que les données dépassent largement en quantité les résultats que nous en avons obtenus. Autrement dit, nous croyons que ces données contiennent encore un grand potentiel et que l'on pourrait certainement réaliser d'autres analyses. D'autre part, pour reconnaître et comprendre les pratiques existantes, ces données qui sont évidemment des données suscitées se révèlent insuffisantes. Puisque le discours ne représente qu'une version de la réalité, il convient de faire appel à d'autres procédés pour obtenir des informations plus précises et objectives (Van der Maren, 2003). Dans le chapitre suivant, nous approchons la didactique de l'écriture dans le terrain des pratiques. Pour ce faire, nous disposons encore des discours des professeurs et nous faisons appel aux observations sur le terrain des cours.

## CHAPITRE 10 : TROIS REGARDS SUR LES PRATIQUES

---

En Amérique latine, le recensement des travaux sur l'écriture à l'université indique que la plupart de ces études associent les difficultés en écriture aux déficits cognitifs et socioculturels des étudiants (Calderón Andrade, 2009; Pérez & Rincón, 2013; Uribe-Álvarez & Camargo M., 2011). En ce qui concerne les aspects qui ont très peu été étudiés ou qui n'ont pas encore été abordés, les auteurs signalent le besoin d'examiner la participation des professeurs et d'observer les pratiques réelles d'enseignement, car jusqu'à présent l'attention s'est presque toujours centrée sur les processus d'apprentissage. L'analyse du discours et l'étude des représentations sont fréquentes, mais elles ne sont pas mises en relation avec les pratiques réelles d'enseignement (Carlino, 2012 ; Chois, 2014 ; González et Vega, 2010 ; Ortiz Casallas, 2011 ; Rincón et Gil, 2010 ; Uribe-Álvarez et Camargo M., 2011). D'après ce que nous observons, l'idée d'étudier le rapport à l'écriture des professeurs en relation avec leurs pratiques d'enseignement est encore moins répandue.

Nous avons affirmé dans la première partie du travail qu'étant donné que les professeurs sont responsables de tous les processus d'enseignement, il convient d'étudier non seulement les représentations de l'écriture universitaire, mais aussi les pratiques effectives d'enseignement. Selon Kruse (2013), les études d'écritures de la tradition européenne qui se posent les questions pragmatiques de la didactique de l'écriture sont nombreuses, par contre peu d'entre elles considèrent les pratiques comme une catégorie d'analyse importante. Kruse montre que les aspects pratiques des activités d'écriture sont capitaux pour la compréhension et la conceptualisation de l'écriture universitaire des étudiants. Nous empruntons à cet auteur la définition de pratiques d'écriture suivante :

Le terme « pratiques d'écriture » en plus, fait référence à ce que les scripteurs, les tuteurs et les enseignants font effectivement avec les textes et à la manière dont ils gèrent la production écrite dans la salle de classe ou dans le contexte plus ample d'apprentissage des étudiants (Kruse, 2013, p.46).

Les pratiques peuvent être plus ou moins intentionnellement agencées et même répondre à des configurations ou des modèles. Delcambre et Reuter (2010) situent les modèles d'écriture dans un continuum entre deux perspectives opposées. D'une part, l'écriture au singulier en tant qu'abstraction et de l'autre, les pratiques multiples et diverses

qui se mettent en place dans des contextes déterminés. D'après ces auteurs, l'écriture au singulier est basée sur trois principes : une nature unique, une autonomie par rapport à d'autres activités et par rapport à l'histoire du sujet scripteur, les situations et les institutions. De ce côté du continuum, l'intérêt est centré sur ce qui est spécifique à l'écriture et qui constitue la trace directement observable. Du côté opposé, on trouve non pas l'écriture, mais des pratiques d'écriture ou des pratiques qui incluent l'écriture. Ici, l'activité scripturale intègre un avant et un après de l'individu scripteur et de la situation d'écriture déterminant l'activité. Les principes sont « la diversité, la contextualisation, l'interaction entre activités à l'intérieur des pratiques et l'actualisation » (p. 20). Dans ce sens, nous retrouvons la caractérisation des pratiques d'écriture proposées par Prior (2006) comme des activités situées dans des interactions concrètes ; ces activités sont médiées par des outils et des pratiques (machines, objets, moyens sémiotiques, institutions) ; elles comprennent *l'externalisation* et la coaction ainsi que *l'internationalisation* (perception et apprentissage) ; elles sont hétérogènes ; elles sont laminées (disposées en multiples cadres et champs qui se superposent) et constructrices à la fois de socialisation et d'individualisation. Ce même auteur signale que la recherche socioculturelle en écriture permet de comprendre dans quelle mesure l'activité en relation avec les écrits est implicite et s'apprend de manière implicite. Nonobstant, il considère que l'écriture doit être plus partagée et plus engagée avec des audiences externes mieux définies. Il faut donc être attentif aux pratiques d'écriture sans oublier que la classe n'est pas un espace isolé (Prior, 2006).

Dans une perspective didactique de l'écriture, on ne peut se placer à un extrême ou l'autre de ce continuum : « les chercheurs ont besoin des deux bouts de ce continuum, car chacun illumine et peut aider le champ à développer de modes d'enseignement et d'apprentissage » (Delcambre & Reuter, 2010, p. 20). Dès lors, analyser les pratiques d'enseignement d'écriture équivaut à identifier comment les professeurs déclenchent, organisent, accompagnent et évaluent l'activité scripturale de leurs étudiants. Toutes ces caractéristiques montrent l'intérêt d'interroger les pratiques, car c'est au fil de leur déroulement que se construit l'apprentissage de l'écriture aussi bien en tant qu'action que produit et que s'exerce et s'accroît la compétence scripturale.

Ce chapitre est constitué de trois parties. Nous analysons tout d'abord à partir des discours des professeurs, la manière dont ils parlent de leurs pratiques. Ensuite, nous interrogeons les données pour estimer la valeur qu'ils donnent à l'écriture et à son enseignement et le rôle qu'ils entendent jouer dans ces pratiques. Finalement, nous confrontons discours et pratiques à partir du repérage d'actions dont les professeurs ont signalé l'importance dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture universitaire. Malgré les limitations imposées par la méthode employée, cet exercice met en évidence un écart important entre les pratiques déclarées et les pratiques observées par des étudiants dans les cours. Nous arrivons ainsi à une analyse des observations des cours pour laquelle nous utilisons comme outils, des catégories préétablies. Cette étude nous permettra d'observer sous un autre angle le rapport des professeurs à l'enseignement de l'écriture ; elle atteste en même temps l'utilité des catégories utilisées pour saisir dans le concret les points d'intervention en matière de formation à la didactique de l'écriture. Nous proposons donc de partir des discours sur l'enseignement de l'écriture avant d'analyser les pratiques dans les salles de classe telles qu'elles sont perçues par les étudiants.

---

### LES PRATIQUES À TRAVERS LES DISCOURS

---

Un nombre très limité de questions a généré les réponses qui sont la base de notre étude. Nous cherchions à savoir si les professeurs s'occupaient de l'écriture des étudiants dans leurs cours et dans ce cas, comment et pourquoi ils le faisaient et ce que leurs étudiants devaient apprendre à propos de l'écriture. Avec ces questions conçues comme des questions structurelles, nous nous attendions à des réponses mieux élaborées sur les pratiques de classe, à des schèmes établis qui nous informeraient sur les savoirs et les savoir-faire en relation avec l'écriture mise en place par les professeurs. Le plus souvent, nous avons trouvé des réponses qui sont le récit personnel d'expériences. Les professeurs racontent ce qu'ils font et mentionnent les détails de situations particulières récentes ou en cours. Ce sont des sortes de chroniques dans lesquelles nous repérons quelques éléments communs. Dans les faits, les réponses ne correspondent pas dans leur modalité

(réponses structurées) à ce que l'on attendait, mais elles nous informent du regard que portent les professeurs sur leurs pratiques. Dans l'analyse de ces réponses, il nous intéresse d'étudier ces points de vue, car nous voulons connaître l'importance que ces professeurs accordent à l'écriture et à son enseignement et le rôle qu'ils jouent. Nous présentons d'abord des extraits et nous signalons ensuite les repères nécessaires aux réponses cherchées.

« Il y a beaucoup de choses que l'on écrit pour faire des devoirs, non ? ... c'est possible qu'ils passent par plus d'un processus, même si ce dernier est court, un processus d'une semaine sur l'autre ou de quinze jours. Par exemple, la semaine dernière nous avons commencé les classes, j'ai dit à mes étudiants de didactique qu'ils écrivent un... heu... comme un petit essai reflétant leurs opinions sur la langue et leur philosophie de l'enseignement. Heu, c'est plus facile pour ceux qui ont déjà une expérience dans l'enseignement même si elle est courte, mais j'ai donné comme instructions à ceux qui ne sont pas encore enseignants que cela pouvait être comme une exploration, non ? Et je leur ai dit que c'était un processus de cinq semaines, et que dans quatre semaines, je leur demanderai et que chaque fois que j'arriverai en classe, je leur demanderai où ils en étaient et quelles difficultés ils avaient eues, que s'ils voulaient, ils pouvaient m'écrire pour consulter... mais cela n'arrive pas souvent qu'ils demandent conseil ou qu'ils puissent réaliser ce processus. En réalité, généralement ce sont des devoirs. Nous avons un semestre d'écriture... de composition et généralement on insiste sur le fait que l'écriture est un processus, mais les écrits qui sont importants pour eux (celui qui a le plus de valeur est le mémoire, mais celui-ci est vraiment un processus et un vrai processus !). Mais un autre type de travail qui est très important pour eux, c'est l'essai dans les examens, quels processus y a-t-il eu là ? Aucun, parce qu'ils arrivent et ils trouvent un sujet et ils doivent y répondre en une heure et dix minutes, en une heure et demie ou en 45 minutes, là il n'y a pas de processus. Alors, d'une certaine manière, nous entrons en contradiction parce que dans le cours d'écriture, nous avons dit que l'écriture était un processus, que c'est un processus réflexif, que c'est un processus sérieux, que l'on ne peut pas écrire comme on parle et qu'il faut revenir sur ce que l'on écrit et produire des brouillons, etc., etc. Mais au moment d'écrire c'est juste pour avoir une note, il n'y a pas de processus ». P 9 : P15 LE.MP3— 9 h 21 [P15 LE.MP3] (0 h 43 min 39 s 94 [0:05:48.88]) (Super) Códigos:[Didáctica — Familia : ESCRITURA]

« Je vais parler de ce qui se passe dans mes classes... quelque soit le niveau dans lequel je travaille, je consacre un certain temps à la discussion sur l'écriture et ses deux conceptions : la considérer comme une activité en une seule étape : on pense à un sujet et on écrit pendant un temps déterminé, on rend le travail et voilà. Il y a aussi un concept de l'écriture comme un processus qui implique certaines étapes, certaines séquences. En gros dans ce modèle, une idée surgit à propos du thème, de là proviennent certains éléments qui sont les idées, il peut y en avoir beaucoup, on en sélectionne quelques-unes et on les développe sur le papier dans une première version. Ensuite vient la révision concernant la cohérence, la cohésion, certains aspects techniques comme la ponctuation, l'utilisation du vocabulaire, la grammaire, l'audience, adapter le ton. Ensuite viendra l'édition en tant que telle et que l'on ait ou non un pair qui puisse juger l'état de cette écriture, disons que l'on a une version finale, entre guillemets, parce qu'il sera toujours possible de réviser, même après la publication ». P15 : P3 LE.MP3 - 15:19 [P3 LE.MP3] (0:31:21. 16 [0:04:11.57]) (Super) Códigos:[Didáctica - Familia : ESCRITURA]

La première chose (qu'ils doivent apprendre) c'est prendre conscience que la lecture et l'écriture vont ensemble, on lit pour écrire et on écrit pour lire. Quant à l'écriture en tant que telle, c'est... c'est-à-dire... je crois que je ne pourrais pas dire que dans un niveau déterminé on doit prêter attention à telle ou telle chose. Il faudrait la voir comme quelque chose de plus holistique, non ? Il s'agit de donner les bases des différentes typologies et de pratiquer, d'écrire beaucoup, en plus de la fréquence, insister sur la qualité... dans tous les niveaux d'une façon ou d'une autre nous travaillons l'écriture (...) Noter des travaux écrits est quelque chose de sérieux, je suis en train de corriger en ce moment, et pour cette petite page j'ai pris au moins une demi-heure, si pour une seule page on met une demi-heure, multipliez par 20 étudiants qui écrivent au moins deux pages chacun. La question est de savoir si nous sommes disposés à investir tout ce temps et si nous pensons que l'étudiant va réellement profiter de nos observations... ». P264 : P3 LE DT.m4a - 264:1 [P3 LE DT.m4a] (0:03:36.59 [0:04:57.96]) (Super) Códigos:[Didáctica - Familia : ESCRITURA] LE.MP3] (0:31:21. 16 [0:04:11.57]) (Super) Códigos:[Didáctica - Familia: ESCRITURA]

Pour commencer, nous observons que les professeurs reconnaissent que ce sont eux qui sont les responsables de l'enseignement de l'écriture. Le *je* est présent dans toutes les réponses et il apparaît en tant qu'agent de la plus grande partie des activités mentionnées. C'est un *je* qui se montre sûr de ce qu'il faut faire, un *je* expert qui affirme, qui mentionne des étapes, qui raconte volontiers ses expériences. Ces affirmations sur ce que l'on doit faire témoignent du savoir des locuteurs. Il n'y a pas d'expression de doute quant au savoir sur l'enseignement de l'écriture. Nous avons trouvé dans l'analyse, d'autres réponses indiquant un manque de formation en didactique de l'écriture ne permettant pas à certains professeurs d'être en mesure de fournir un travail en écriture, mais cela s'exprime toujours d'une façon impersonnelle avec l'utilisation du *nous* ou de *la licence* comme sujet. Le savoir semble être partagé, mais il n'est pas présenté de manière structurée. Bien que certains professeurs signalent un manque de connaissances dans l'enseignement de l'écriture, ils mettent ces savoirs en scène avec des exemples qui démontrent leur savoir-faire et sa mise en œuvre, car ils donnent des indications concrètes sur leurs expériences

Dans ces réponses, il y a aussi une évaluation plus ou moins explicite de l'expérience qui montre la satisfaction ou l'insatisfaction des professeurs. D'une part, nous trouvons les bons cours parce que les étudiants ont avancé en écriture, parce qu'ils reconnaissent la pertinence des apprentissages, parce qu'ils ont acquis une expérience utile. D'autre part, il y a de mauvais cours, car les professeurs sont mécontents des réponses négatives ou indifférentes des étudiants qui ne tiennent pas compte des corrections ou ne tirent pas

profit de la rétroaction. Les professeurs doivent fournir trop de travail (de correction notamment) sans avoir la certitude que cela bénéficie aux étudiants. Les professeurs perçoivent également comme un échec le fait de ne pas pouvoir terminer les processus comme ils les ont conçus. Il y a donc une certaine opposition entre le savoir-faire et ce qui peut effectivement se réaliser parce que les conditions de mise en œuvre ne sont pas idéales.

En opposition à ce *je expert*, il y a les novices, les étudiants. Ils doivent apprendre, faire ce que le professeur demande de faire, se laisser guider, mais prendre la responsabilité de leur apprentissage. Dans ces réponses, les étudiants semblent tous égaux, l'état de leurs compétences en écriture et leur rapport n'est pas mentionné comme un élément dont il faut tenir compte pour la préparation des cours. Les étudiants n'ont presque aucun choix à faire, le professeur est l'expert et comme tel, il prend la responsabilité de demander de faire et d'évaluer les résultats. On retrouve des généralisations et des avis sur le devoir-faire et le devoir-être qui font écho à des discours souvent entendus à propos des étudiants. Les contenus à apprendre, les pratiques à exercer semblent prédéfinis, sans égard à l'expérience préalable de la classe. Ceci n'est pas sans conséquence, étant donné que le cursus manque de repères transversaux en ce qui concerne la compétence scripturale et que les professeurs ne savent pas ce que font leurs collègues.

Nous trouvons dans les détails de ces réponses des raisons pour avancer dans l'étude des pratiques d'enseignement. Toute l'activité que les professeurs relatent et précisent montre que, pour eux, l'écriture revêt de l'importance, qu'ils reconnaissent la transposition didactique comme médiation nécessaire à la construction de l'apprentissage et qu'ils s'assument comme responsables de l'enseignement de l'écriture. Ainsi, les processus d'enseignement ne sauraient être exclus des études qui comme celle-ci ont pour objectif de faire évoluer la didactique de l'écriture dans un contexte bien délimité. Dans ce qui suit, nous ferons une approche des pratiques de manière plus directe, sans oublier que les discours font également partie de la réalité.

---

## PRATIQUES DÉCLARÉES vs PRATIQUES OBSERVÉES

---

Après l'analyse du discours des professeurs que nous venons d'exposer dans la première partie de ce chapitre, nous présentons ici une confrontation des discours et des pratiques. Nous avons sélectionné un groupe de huit professeurs dont nous avons des registres d'observation de cours donnés pendant le premier semestre de 2014. Dans cette période, ce groupe a assuré un total de quatorze cours, six professeurs avaient deux cours chacun et les deux autres avaient un seul cours. Nous avons obtenu des registres de 120 séances correspondant à neuf de ces cours. Le groupe au complet appartient au département de langues étrangères et l'on dénombre sept cours de langues et deux cours appartenant à l'unité d'enseignement de pédagogie et didactique.

Pour confronter les discours aux pratiques, nous avons procédé en deux étapes : en premier lieu un recensement des pratiques déclarées, en second lieu l'identification de pratiques observées et la comparaison entre les deux pour chaque professeur. En ce qui concerne les pratiques déclarées, nous avons étudié les réponses de ces huit professeurs. Nous avons cherché et retenu dans une liste les pratiques présentées par les professeurs comme faisant partie de leur activité d'enseignement. Ces « pratiques déclarées » ont été ensuite classées selon qu'elles nous informent ou non sur la prise en compte de l'écriture comme contenu à enseigner, sur le type de processus d'écriture, les actions didactiques intentionnelles, les contenus et le type d'écrits (genres ou typologies). Ce classement a émergé de la relecture des éléments recensés, sans référence à des propositions théoriques (cf. annexe 6 : Pratiques d'enseignement déclarées par les professeurs).

Pour la comparaison, nous avons entrepris d'analyser les registres d'observation des cours de chaque professeur. Des 120 séances observées, 62 contenaient des activités explicites d'écriture<sup>79</sup>. Nous avons utilisé la grille élaborée pendant l'analyse des réponses dans l'étape antérieure et nous avons passé en revue les registres pour repérer la présence

---

<sup>79</sup> La prise de notes n'est pas tenue en compte par les observateurs comme activité d'écriture sauf si elle est objet d'enseignement ou de discussion.



ou non de pratiques déclarées. Nous avons défini les conventions suivantes pour vérifier la présence des pratiques déclarées : pratiques effectivement repérées en couleur verte, occurrence trop faible ou incomplète en jaune, l'évidence contraire à ce qui avait été déclaré en orange. Nous ne changeons pas la couleur des cases sans occurrence dans les observations et la présence de pratiques non déclarées apparait en bleu plus foncé. La grille finale de cet exercice d'analyse correspond au tableau 10, qui nous permettra de faire quelques constatations.

**Tableau 10** : Pratiques d'enseignement déclarées par les professeurs et observées par les étudiants

Cours observés	P3 LE	P9 LE	P15 LE	P25 LE	P2 LE	P21 LE	P20 LE	P23 LE
Nombre de séances observées 120	29	3	22	15	17	12	7	27
Séances avec écriture 62	17	2	8	10	5	7	5	8
Code du cours	CI	D	D	CI	D/TDO	CF	CF	CF
• l'écriture comme contenu à enseigner et type de processus								
Écriture objectif du cours								
Écriture par processus								
Théorie du processus d'écriture								
Révision de brouillons (1 à 3)								
+ produit que processus								
Écrit examen en salle de classe (essai)								
Exigence dès la première version								
Atelier d'écriture								
• Actions didactiques intentionnelles	P3	P9	P15	P25	P2	P21	P20	P23
Accompagnement pendant l'écriture								
Consignes claires pour travail en dehors de classe								
Tâches d'écriture à la maison								
Aller des textes personnels aux textes académiques								
Portfolios/dossiers								
Peer reviewing en salle de classe/préparé avec guide/conventions de correction partagées								
Temps en salle de classe pour commencer à écrire								
Rubriques/Guides d'écriture par genre/rubriques, barèmes								
Donner documentation et modèles								
Lecture approfondie/Établir des relations avec la lecture								
Modeler : faire ensemble avant de faire individuellement								
Travail systématique en stratégies								
Explicitation des sources documentaires								
Commentaires des aspects forts autant que des faibles/corrections, recommandations, conseils								
• Contenus	P3	P9	P15	P25	P2	P21	P20	P23
Théorie classification de textes								
Analyse de textes par typologie								
Structures d'accord avec les différents types de texte								
Grammaire : Nominalisation, voix passive, voix active, verbes forts								
Travail de la phrase au paragraphe au texte complet								
Style : rythme, élimination de redondances, répétition, introduire, conclure, trouver un titre adéquat								
Comment organiser et développer les idées, transition entre paragraphes								
Analyse par genres								
Considération de l'audience hypothétique								
Reconnaitre les voix et citer								

Caractéristiques des textes prof. plus que la langue/fonction du texte								
Contenu plus que « accuracy »/Sens et Cohérence globale								
• Types d'écrits	P3	P9	P15	P25	P2	P21	P20	P23
Synthèse								
Résumé								
Prise de notes								
Chronologie								
Rapport d'observation								
Research paper								
Textes professionnels (Proposition de cours, unités didactiques, examens, consignes exercices)								
Essai								
Essai autobiographique								
Essai littéraire								
Essai argumentatif								
Conte								
Pamphlet								
Biographie « simple »								
Description d'évènements								
Textes expositifs								
Textes argumentatifs								

Nous tenons d'abord à reconnaître que la méthode ici employée est approximative et qu'en conséquence, les résultats doivent d'être pris avec précaution. D'une part, le nombre d'observations par cours et leur nature sont variables, de plus aucun professeur de langue maternelle n'a été observé. D'autre part, les observations ont été faites par différentes personnes et de manière non structurée, les instructions n'étaient pas précises quant aux catégories ou aux aspects à observer et, pour quelques cours, les registres ne sont pas séquentiels.

Malgré les limites de la méthode, nous croyons que les résultats sont intéressants :

- Parmi les 53 pratiques identifiées, il n'y en a pas une seule qui soit déclarée ou présente dans tous les cours.
- Seulement 24 (26 %) des 91 déclarations de pratique ont pu être confirmées à travers l'observation de classe.
- Dans quatre cas, on trouve une évidence (cinq occurrences) qui contredit les déclarations des professeurs.
- Dans quatre cas (neuf pratiques déclarées), l'évidence dans les registres d'observation est incertaine : par exemple, les pratiques peuvent être mentionnées comme intention lors de la consigne orale initiale et ne plus apparaître par la suite.

- On trouve une évidence de 48 pratiques présentes dans les cours, mais non déclarées par les professeurs.
- 67 % des occurrences de pratiques identifiées dans les observations ne sont pas mentionnées dans les entretiens.

À travers ces observations, nous trouvons que les données obtenues au moyen des entretiens ne sont probablement pas les plus pertinentes pour rendre compte des pratiques d'enseignement. Cet exercice de confrontation entre pratiques déclarées et pratiques effectivement observées montre un décalage très important entre la perception des professeurs et ce qui se passe effectivement dans leurs cours. On peut supposer que l'absence d'occurrences des pratiques déclarées (près du 74 %) et les évidences incertaines sont dues au fait que l'on ne dispose pas de registres d'observation de toutes les séances de tous les cours, ce qui serait impossible. Par contre, cela n'explique pas que les professeurs ne tombent pas d'accord sur des éléments communs, qu'il y ait des pratiques clairement en opposition avec les discours à l'intérieur d'un même cas et que 67 % de pratiques observées ne soient pas mentionnées ou reconnues par ceux qui les pratiquent.

Il est évident qu'au-delà de l'intérêt porté à l'écriture et à son enseignement, il existe effectivement des savoirs et des pratiques (51 pratiques recensées, 40 observées dans 72 occurrences, sans compter les évidences faibles ou incertaines). Pourtant, il nous semble que, comme le suggèrent les participants dans le chapitre 9, les savoirs relatifs à la didactique de l'écriture ne constituent pas un ensemble de connaissances partagées et que la licence doit assurer des bases communes de formation en littéracies universitaires.

Nous admettons que les données suscitées nous ont permis d'approcher les croyances, les représentations et autres dimensions du rapport à l'écriture. Cependant, en ce qui concerne les savoirs et les pratiques, les déclarations des participants se révèlent discutables. L'observation directe semble un outil plus pertinent. Encore, faut-il reconnaître la nature des pratiques pour adapter et compléter les méthodes. Nous remarquons que l'évaluation, aspect très important en écriture et en didactique, n'est pas aisément repérable dans nos registres d'observation. Cela demande certainement des observations

particulières qui tiennent compte aussi des productions écrites et de l'activité que les professeurs font habituellement en dehors de la salle de classe.

Dans ce qui suit, nous abordons nos registres d'observation d'une manière différente de celle de l'exercice antérieur. Nous croyons que le rapport à l'enseignement de l'écriture des professeurs est décisif dans l'enseignement-apprentissage et que, étant donnés les écarts identifiés entre les discours sur les pratiques et les pratiques elles-mêmes, il est nécessaire d'analyser les pratiques directement.

---

### LES PRATIQUES EN ACTION

---

Nous avons mentionné que pour la construction de la grille de recensement le classement des pratiques a été réalisé sans référence à des propositions théoriques. Nous cherchons maintenant à utiliser les concepts proposés dans les études d'écriture pour examiner ces pratiques. Kruse (2013) propose trois perspectives qui selon lui permettent d'étudier une bonne partie de ce qui se réfère à l'écriture des étudiants : les genres et les fonctions, le contexte et les pratiques d'écriture et les compétences et habiletés. Nous trouvons dans la deuxième perspective des catégories pertinentes pour étudier ce qu'il considère « un point de vue très pratique » (p. 46). Cela concerne directement ce que les professeurs proposent par rapport à l'écriture et comment ils font écrire les étudiants dans leurs cours. Nous avons déjà souscrit à sa définition de pratiques d'écriture (supra p. 272) et nous partageons également son point de vue sur le fait que l'organisation de la classe est décisive pour transformer les tâches d'écriture en expériences riches en apprentissage ou au contraire en exercices vides de sens. Nous présentons ensuite les dimensions suggérées par Kruse pour étudier les pratiques et nous les utilisons ensuite comme outils pour faire une nouvelle lecture des observations de cours de notre corpus. Nous rappelons que nous avons des registres d'observation, plus ou moins détaillés, de 62 séances de cours contenant des pratiques d'écriture

*L'instruction*, le *temps* et la *collaboration* sont les trois catégories proposées par Kruse en partant de l'hypothèse qu'elles ouvrent des fenêtres sur les dimensions les plus importantes des pratiques d'écriture en situation d'enseignement. Cet auteur considère un ensemble d'aspects sous chacune de ces catégories. Ainsi, *Instruction* fait référence à tout ce qui a trait aux consignes et aux recommandations qui permettent à l'étudiant de comprendre ce que l'on attend de lui, *Temps* comprend l'organisation temporelle pour les activités et la durée et *Collaboration* comprend les interactions provoquées pour faire de l'activité scripturale. Nous partirons à chaque fois de la définition de chacun de ces aspects pour vérifier s'ils sont présents et de quelle façon dans nos données.

---

## L'INSTRUCTION

---

Nous avons admis que les compétences se construisent à partir de l'expérience concrète et que l'action est essentielle comme possibilité de développement, d'exercice et d'évaluation des compétences. On comprend alors pourquoi l'écriture qui est une compétence complexe ne s'apprend que dans la pratique et que l'instruction fait partie intégrante des pratiques d'enseignement-apprentissage. Kruse suggère que l'instruction doit se donner avant, pendant et après l'activité d'écriture. Il identifie quatre aspects en relation avec l'instruction : a) *initiation de l'écriture*, b) *choix du sujet*, c) *contrôle, soutien et rétroaction*, d) *évaluation*. Nous les retrouvons dans nos données, mais il faut être prudent, car nous travaillons sur un petit échantillon de cours de la licence sur une période limitée à un semestre académique. Sept cours sur les huit qui constituent l'échantillon sont des cours du septième semestre, l'autre est un cours du cinquième semestre. Notre analyse ne prétend être ni exhaustive ni généralisable. Mais, de la même façon que dans la confrontation des pratiques déclarées et des pratiques observées, elle permet d'entrevoir un autre aspect de l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans notre contexte.

## INITIATION DE L'ÉCRITURE

En suivant Kruse, les propos qui introduisent l'activité d'écriture sont considérées un facteur déterminant dans le succès de l'activité. Ils peuvent porter sur différents aspects comme l'objectif, la procédure, le produit et sont plus ou moins détaillés selon la situation précise et le niveau des étudiants. Plus les étudiants sont avancés, moins ils devraient avoir besoin d'explications détaillées. Dans nos données, les demandes d'écriture sont présentes dans tous les cours de notre échantillon, même s'il y a de grandes différences concernant la quantité. L'écriture est annoncée dès le début du semestre comme un travail important et génère des attentes chez les étudiants :

« Après ça, le professeur nous montre le programme du cours, nous donne l'introduction, la méthodologie, le contenu, les aspects à travailler ainsi que les textes qui seront lus durant le semestre. À partir de chaque thématique lue, il faut faire au moins cinq fiches de lecture et si l'étudiant souhaite en réaliser plus, c'est beaucoup mieux. Ces fiches seront rangées dans le portfolio ». (P9 LE 13.02.14)

« Le professeur nous explique que les activités à réaliser seront des dissertations, un essai, des synthèses et des textes académiques que nous étudierons tout au long du semestre. Il nous a aussi proposé deux idées. Nous pouvions choisir celle que nous préférons ou faire les deux. Pour la première, il s'agissait de créer des séminaires, quant à la seconde il fallait créer, en groupe, une revue similaire à celle de Lenguaje et nous serions les auteurs des articles. Nous avons choisi la seconde ». (P23 10.02.14)

Dans l'ensemble des cours, nous repérons des instructions plus complètes que d'autres et il y en a certaines qui causent des malentendus chez les étudiants et des contrariétés chez les professeurs. Les consignes sont le plus souvent présentées oralement et de manière assez succincte, parfois imprécises. On y retrouve un nombre assez limité de genres mentionnés explicitement (essai, synthèse, fiche de lecture, résumé...), mais le genre n'est pas toujours spécifié (on demande d'écrire un texte, un document, un travail...) ou bien on donne un nom qui prête à confusion, comme c'est le cas lorsqu'en français, l'on demande d'élaborer une synthèse à partir d'un seul document :

« Écrivez un petit texte pour dire ce que vous voyez de votre fenêtre (Suivi d'une page complète à lignes pour écrire le texte) ». (Registres d'observation de cours P9 LE 02.04.14)

« Choisir un thème peut être deux et écrire (en classe) un texte argumentatif, il faut avoir pour chaque texte et en tant qu'auteur une posture et un rôle différent ». (Registres d'observation de cours P3 LE 24.02.14)

En ce qui concerne la longueur des écrits, nous retrouvons des manques, des imprécisions (pas trop long, un petit texte, qui ne soit pas trop extensif) et aussi des

exigences trop importantes qui sont oubliées ou négociées plus tard dans le semestre. La date limite est souvent présente, elle peut être modifiée dans certaines circonstances :

« Cependant, une copine a remarqué que comme d'autres étudiants, nous serions membres du jury pour les élections qui se dérouleront le 9 mars et a demandé s'il serait possible de reporter les questions au mercredi et nous laisser le lundi libre pour qu'on puisse se reposer sachant que l'université fermera ses portes dès le vendredi. Le professeur a accepté ». (Registres d'observation de cours : P3 5.03.14)

« L'enseignant donne des instructions détaillées de comment réaliser le *research paper* : Times new roman 12, space 1,5, 10 pages, APA manual, Title, introduction, body, references/bibliography, Use "it" or "we", never "I" ». (Registres d'observation de cours : P3 LE 19.05.14)

Ce *research paper* était de longueur « flexible », « environ cinq pages » vers la fin du semestre (entretien avec l'observatrice) et les articles pour faire une revue (voir plus haut P23 10.02.14 p. 284) ne sont plus mentionnés tout au long de 26 séances observées. Nous remarquons que quand il y a un modèle de référence pour le travail écrit ou que le travail est présentiel, la longueur et le genre ne sont pas une source de difficulté. C'est le cas du cours qui fonctionne comme atelier d'écriture et d'autres pratiques que l'on retrouve dans les observations. Dans le premier cas, le modèle donne l'information implicite sur la longueur, dans le deuxième cas l'interaction immédiate permet de combler rapidement les vides des instructions initiales.

Les propos qui introduisent l'activité scripturale des étudiants nous donnent un aperçu des tendances dans l'enseignement. Le type et la présence de consignes complètes et détaillées pourraient nous indiquer vers quel bout du continuum, s'inclinent les pratiques d'écriture. Elles pourraient nous informer, comme le proposent Delcambre et Reuter, de « l'avant et l'après qui détermine les conditions de possibilité, les fonctions, les usages, les significations et les valeurs » (2010, p. 20). Or, dans l'instruction que nous pouvons observer dans nos registres, l'écriture se présente en grande partie en tant qu'exercice d'apprentissage de l'écriture comme une fin en soi, c'est-à-dire comme une écriture très peu articulée avec d'autres pratiques et sans finalités clairement identifiées.

## CHOIX DU SUJET

Le sujet est le point de départ du travail d'écriture et a une incidence sur la motivation des étudiants. Nous savons qu'ils sont plus motivés quand ils écrivent sur des sujets qui les intéressent que quand les sujets sont imposés. Dans nos registres d'observation des cours de didactique, les sujets des travaux d'écriture sont inclus dans le programme du cours et quand il s'agit de contractions de textes (fiches de lecture, résumé, synthèse, compte rendu), les professeurs ne laissent que peu de choix aux étudiants. Dans le cours de langues même pour ce qui concerne ces genres, il s'agit davantage d'apprendre à écrire que de synthétiser des textes et les étudiants peuvent faire certains choix. En général, les étudiants peuvent souvent choisir le sujet pour les écrits d'expression personnelle, car il s'agit d'exprimer son point de vue et dans les séminaires, parce que les thèmes sont assez larges pour permettre de choisir entre plusieurs sous-thèmes :

« Choisir une revue et un de ses articles pour le résumer en classe (comme devoir, car le temps n'a pas été suffisant) ». (Registres d'observation de cours : P3 LE 21.03.14)

« Après ça, ont commencé les présentations de la fiche de lecture et environ cinq étudiants ont exposé. Chaque binôme ou personne avait différents thèmes : de didactique, les types de didactiques, didactiques interdisciplinaire, multidisciplinaire, multidimensionnelle ». (Registres d'observation de cours : P9 LE 20.02.14)

« Dans la classe, nous continuons à discuter des éléments que nous devons prendre en compte pour évaluer un livre. L'enseignante nous a fait part de deux schémas : le premier coursebook evaluation chart et un barème pour corriger les activités. À la moitié du cours, l'enseignante nous a donné trois livres d'une série que nous devons évaluer en prenant en compte les directives discutées antérieurement en classe ». (Registres d'observation de cours : P15 LE 13.02.14)

## CONTRÔLE, SOUTIEN ET RÉTROACTION

Kruse, citant d'autres auteurs (Sommers, 2007 et Rogers, 2010) signale que cet aspect est « probablement la partie la plus effective de l'instruction ». Ils soutiennent que la rétroaction est d'une utilité avérée quand la relation entre apprenti et expert est moins hiérarchique et permet que les professeurs portent un regard différent sur les étudiants, les considérant comme des scripteurs en formation et accompagnant l'instruction d'une critique honnête. Il entend par là une critique où le professeur se place au même niveau de scripteur que l'étudiant. Dans nos registres, quand l'accompagnement de l'écriture présente ces caractéristiques, les étudiants observateurs ne manquent de les repérer :



« Sur le tableau on explique et on fait une ébauche de comment sera réalisée une lettre de motivation. Chaque partie de la lettre y est bien expliquée et on propose différentes formes de "clôture". Il est donc précisé 1 : qui écrit et s'adresse, 2 : le destinataire, 3 : l'objet, 4 : le lieu et la date, 5 : trois paragraphes, 6 : la clôture, 7 : la signature. Tout le groupe écrit le premier paragraphe de la lettre avec l'aide de l'enseignante ». (Registres d'observation de cours : P21 LE 17.02.14)

« Après, nous passons au développement de la synthèse dans laquelle nous devons exposer une problématique et donner des exemples à partir d'une écoute radio. Pour cette activité, on nous donne trente minutes pour que l'assistante passe voir chacun d'entre nous et réponde à nos inquiétudes en nous donnant des conseils pour pouvoir ainsi avancer dans nos écrits. Nous avons répété la même façon de présenter nos synthèses en commentant, donnant des corrections et des idées. Tout de suite après, elle a présenté sa synthèse en nous expliquant le pourquoi de son choix, mettant en évidence les parties de cette dernière et en nous félicitant pour notre travail d'écriture. Selon moi, ce cours a été gratifiant, car autant la professeure que l'assistante nous ont accompagnés dans le processus d'écriture en nous donnant des règles claires pour pouvoir ainsi arriver à notre objectif ». (Registres d'observation de cours : P2 LE 26.03.14)

« Le professeur a reçu personnellement chaque étudiant dans son bureau en suivant l'ordre de la liste (...). Chaque étudiant devait rentrer et présenter ses idées pour l'essai personnel et le professeur devait approuver et donner des conseils concernant le projet ». (Registres d'observation de cours : P25 LE 26.03.14).

Cependant, l'accompagnement présentiel de l'écriture qui donnerait l'occasion de contribuer à la conceptualisation théorique des questions discursives et de réfléchir sur sa propre production de manière interactive entre l'expert et les étudiants (Pereira & Stefano, 2007) n'est pas la situation la plus fréquente. Tous les professeurs collectent les écrits et donnent une certaine rétroaction ; quelques-uns entendent faire du soutien parce qu'ils rendent les copies annotées avant une dernière version et quelques autres parce qu'ils restent disponibles (en salle de classe, au bureau ou en ligne) pour répondre aux questions des étudiants :

« Ensuite, il nous a rendu certains essais et nous a expliqué que nous comprendrions nos erreurs en voyant les marques qu'il avait faites sur nos copies ». (Registres d'observation de cours : P23 LE 28.05.14)

Dans un cours avec peu d'assistance, le professeur donne une consigne d'écriture, puis il sort et revient dans la salle de classe un peu plus tard, l'étudiante note sur le registre :

« Je crois que le professeur aurait dû beaucoup mieux exploiter le temps, même si les autres n'étaient pas là. Il me semble que l'activité a été un peu... je dirai similaire à un niveau de premier semestre. Il aurait pu nous donner à rédiger quelque chose un peu plus en accord avec notre niveau ». (Registres d'observation de cours : P3 LE 09.04.14)

Un enseignement de l'écriture qui intègre la notion de pratiques situées et non seulement l'écriture dans l'abstrait devrait tenir compte de l'individu dans une perspective socioconstructiviste des modes d'appropriation du savoir. Il devrait aussi s'intéresser « aux

moyens de guider le sujet écrivant tout au long du processus de l'écriture qui inclut les phases de réécriture et de révision du texte » (Bosredon, 2014, p. 3). La notion du rapport à l'écriture serait utile dans le sens où, comme le propose Barré-De Miniac (2002), une didactique de l'écriture qui en tiendrait compte, tendrait à préférer l'accompagnement des élèves pendant l'écriture plutôt que de transmettre des connaissances sur la langue et sur les textes.

Le travail de révision des écrits, tel qu'il est proposé dans une bonne partie de cours observés, devient pour les professeurs une tâche aussi pesante que l'évaluation. En tenant compte du nombre d'étudiants et de textes demandés pendant le semestre, l'on comprend que c'est difficile de donner une rétroaction effective, les professeurs sont souvent en retard pour rendre les copies annotées pour correction. Or, il semble que pour que le soutien soit effectif il faut plus qu'une disponibilité passive ou des annotations qui n'arrivent que des semaines après l'effort d'écriture de l'étudiant. Par ailleurs, la représentation des étudiants comme des scripteurs manqués semble très forte, ce qui affermit l'opposition entre apprentis et experts et ne permet pas d'établir des relations moins hiérarchiques et plus flexibles entre scripteurs qui s'entraident pour faire évoluer les textes, les compétences en écriture et la didactique. Nous pensons, ici, à la manière comme les professeurs parlent des étudiants et de leurs difficultés en écriture. Il est évident que les étudiants apprécient la rétroaction quand cela leur permet d'apprendre et de réinvestir cet apprentissage dans l'immédiat :

« Il m'a semblé intéressant que nous ayons tous oublié des détails de la consigne d'écriture comme, par exemple, elle nous avait demandé de décrire un personnage à nos camarades. Après cela, nos écrits ressemblaient simplement à des résumés de page internet. L'utilisation des connecteurs était insuffisante. De plus, toutes les informations écrites dans les brouillons n'ont pas été rédigées sur la copie. Nous avons aussi appris l'importance de penser à nos futurs lecteurs pour donner des descriptions riches en détail et pour pouvoir les aider à connaître plus en profondeur ce que nous souhaitons comme écrivains. À cause de cela, en réponse à nos inquiétudes, la professeure nous a laissé une autre semaine pour pouvoir corriger nos écrits ». (Registres d'observation de cours : P2 LE 07.03.14)

## ÉVALUATION

Kruse considère ici la diversité dans les modalités avec lesquelles le travail de l'étudiant est évalué et noté. Il ajoute (citant à Harrington 2010) que l'évaluation fait partie de la culture de l'écrit des institutions et que c'est aussi un facteur important du

développent des étudiants en tant que scripteurs. Nous avons vu comment les professeurs affirment que les étudiants n'écrivent que pour l'évaluation, alors que les étudiants défendent d'autres objectifs. En fait, l'évaluation des écrits est une activité lourde pour les professeurs. Une fois que les étudiants ont rendu leurs textes, indépendamment du type de travail dont il s'agit (examen sur table, processus d'écriture, rédaction en dehors de la classe...) le texte final des étudiants devient l'objet du travail des professeurs. L'évaluation, tout comme la révision des premières versions qui permet de donner une rétroaction, est un travail que les professeurs font en dehors de la salle de classe et qui demande de longues heures de concentration. De ce fait, l'évaluation n'est pas observable dans la salle de classe et nos registres restent assez pauvres en ce qui concerne cet aspect.

Dans nos observations, trois cours sur les huit observés ont choisi le portfolio comme support de l'évaluation finale du cours, toutefois l'accompagnement de l'écriture de ces textes n'est évident que dans un seul cas. D'autres actions visent à faciliter la correction de la part des étudiants, comme les textes modèles analysés avant l'écriture, les barèmes de correction ou les listes des conventions pour les fautes les plus courantes, mentionnées par les professeurs pendant les entretiens. Dans les observations ces outils sont mentionnés plusieurs fois (P3 LE 19.02.14, P3 LE 02.04.14 et P15 LE 14.02.14), mais on ne relève qu'une mention de son utilisation effective dans la salle de classe. Ainsi, ces outils qui seraient très utiles si on les mettait en pratique pendant les phases de soutien et de rétroaction interactive ont une fonction limitée au travail autonome.

On peut retrouver certains indices des habitudes d'évaluation dans les aspects que nous venons de signaler. Ils sont également présents dans les propos qui introduisent le travail d'écriture. Nous comprenons qu'une consigne complète doit en effet indiquer les critères d'évaluation pour une tâche d'écriture déterminée, le type de texte, le sujet, la fonction, la longueur et le sujet, qu'il soit au choix de l'étudiant ou imposé. Une consigne complète, informe déjà sur les critères d'évaluation, de même que le type d'accompagnement informe de la portée de l'évaluation : seulement sur le produit écrit ou aussi sur le processus et sur le développement des capacités d'écriture des étudiants. Dans ce sens, et selon ce que signale Bourguignon (2007) en relation avec les grilles d'évaluation, la démarche évaluative finale (sommativ) n'aurait pas de raisons d'être

différente de celle qui se réalise pendant le soutien et la rétroaction (évaluation formative) « La seule différence, c'est que l'une se fait en cours d'apprentissage et l'autre en fin de "séquence" d'apprentissage » (p. 10).

Il n'est pas étonnant que l'évaluation du professeur porte sur la version définitive du texte de l'étudiant. Après tout, c'est le produit écrit qui matérialise et rend facilement observables « les problèmes d'écriture des étudiants ». Rappelons que pour les professeurs qui ont participé à notre étude, les problèmes d'écriture des étudiants sont d'abord liés à la connaissance organisationnelle (grammaticale) et à la connaissance pragmatique (entendue comme celle des caractéristiques structurelles des textes). Ainsi, il semblerait que, des deux bouts du continuum proposés par Delcambre et Reuter (2010), les pratiques observées se penchent majoritairement vers l'écriture au singulier, c'est-à-dire l'écriture comme habileté technique.

L'étude de l'évaluation nous informe sur le rapport des professeurs à l'enseignement de l'écriture. L'évaluation constitue certainement une question clé de la formation en littéracies universitaires. Nous avons le sentiment que la plupart des professeurs demandent à leurs étudiants d'écrire pour les évaluer, ce qui demande la mise au point de méthodes et de stratégies particulières. Il convient de rappeler que nos étudiants se disent peu motivés par les écrits ne laissant pas de place à l'expression propre, n'exigeant pas de réflexion et ne constituant pas un défi ; ils ne sont pas motivés non plus par les écrits dont la relation avec la formation n'est pas évidente ou par ceux qui sont au-dessus de leurs compétences ou de leurs connaissances. Cela nous permet de voir l'importance de tous les aspects de l'instruction pour donner du sens à l'écriture et mobiliser dans les pratiques de l'écriture les savoirs, les représentations et les compétences. Depuis la consigne initiale d'écriture, et peut-être dans ce qui a été fait antérieurement dans la classe et qui vient s'enchaîner avec cette consigne, jusqu'à l'évaluation finale du produit écrit, aucune action des professeurs en relation avec l'activité scripturale des étudiants n'est négligeable. Aussi bien l'initiation que le choix du sujet, le contrôle, le soutien et la rétroaction que l'évaluation, tous les aspects de l'instruction fournissent une information sur le rapport à l'enseignement de l'écriture des professeurs et sur le modèle d'écriture qui est privilégié. On peut affirmer que l'instruction définit le statut des pratiques d'écriture : s'agit-il d'écrire

seulement pour démontrer que l'on sait écrire ou cela s'inscrit-il dans des pratiques de la formation universitaire dans un sens plus large ? Les données examinées nous laissent penser qu'il y a certainement un travail à fournir, ne serait-ce que pour prendre conscience du besoin d'une didactique de l'écriture informée et intentionnelle.

## LE TEMPS

---

Le temps alloué est en étroite dépendance du type et de la longueur de l'écrit demandé. Ainsi, le temps convenable pour mener à bien une tâche d'écriture serait à fixer par rapport à d'autres travaux déjà réalisés, et en tout cas en tenant compte des caractéristiques et du niveau des étudiants. Travail indépendant et autonomie, dates limite et rôle d'auteur sont les aspects à considérer dans cette catégorie.

## TRAVAIL INDÉPENDANT ET AUTONOMIE

Selon Kruse, « l'écriture est un des instruments les plus importants pour favoriser le travail indépendant dans un programme d'études » (p. 48). Écrire mène les étudiants non seulement à la construction de la connaissance, mais aussi à apprendre à gérer leur temps. Il estime aussi qu'allouer beaucoup de temps aux étudiants pour les tâches d'écriture demande que les professeurs exercent un meilleur contrôle et offrent un meilleur soutien. L'attribution du temps aux étudiants pour l'écriture semble bien ancrée dans l'expérience de notre licence autant chez les professeurs que chez les étudiants. Nous avons signalé la forte présence du processus comme descripteur dans la définition d'écriture académique et la conception dominante de l'activité d'écriture en tant que processus chez les professeurs. Cette notion est liée au temps, c'est-à-dire que pour suivre son cours, un processus demande un laps de temps plus long qu'une séance de cours. En fait, très peu d'écrits, seulement des exercices très courts et des écrits en situation d'examen, sont proposés en tant que travail à finir dans le temps limité de la classe, ils peuvent s'étaler sur deux séances ou plus. Le temps dans la salle de classe n'est pas suffisant pour des écrits plus longs et plus complexes, ainsi l'écriture se fait-elle le plus souvent en dehors des horaires de cours et de façon solitaire, en tout cas pas sous le regard du professeur. Nous avons déjà entendu les raisons des professeurs à ce sujet.

Il est vrai que l'écriture demande du temps et qu'en dehors de la salle de classe, l'étudiant peut exercer son autonomie pour écrire dans des conditions plus adéquates (disposition personnelle, moment de la journée, disponibilité d'outils et de ressources). Cependant, cette modalité de travail est à considérer par rapport au niveau de l'étudiant, au type de soutien et de rétroaction dont il a besoin. Allouer du temps aux étudiants pour l'écriture n'est pas en soi une condition favorable à l'apprentissage, en tout cas cela ne remplace pas l'apport du soutien présentiel. Dans un cours où l'écriture se fait en dehors de la classe et le portfolio est à rendre à la fin du semestre, les aspects suivants sont à signaler :

« Plusieurs étudiants s'accordent sur le fait qu'il serait bon d'avoir plus de travail pratique que théorique en classe pour profiter de l'aide du professeur, ce qui mène à une discussion concernant la motivation du cours, quelle en est la principale source : le professeur, les thèmes abordés en classe, la méthodologie ou les élèves eux-mêmes ». (Registres d'observation de cours : P3 LE 23.04.14)

« La classe n'a pas eu lieu à cause d'une réunion, mais le professeur prend les dernières minutes restantes pour vérifier avec les étudiants présents les travaux remis et ceux qui n'étaient pas complets. Ces derniers devront être corrigés et remis dans un portfolio à la fin du cours ». (Registres d'observation de cours : P3 LE 28.04.14)

### DATES LIMITE

Kruse attire l'attention sur l'aspect caractère culturel de la date butoir. Il nous rappelle que la transformation des universités européennes à la suite du processus de Bologne a réduit le temps de formation et par conséquent la charge des travaux écrits des étudiants a augmenté considérablement. Dans le deuxième chapitre de ce travail, nous avons montré comment les concepts d'approche par compétences, de praticien réflexif et de formation à la recherche qui orientent la formation à l'enseignement ont augmenté le nombre et le type de pratiques scripturales dans les cursus de formation professionnelle à l'enseignement.

Dans notre contexte en étude, chaque professeur fixe les dates de réception des travaux écrits, parfois dès le début du semestre pour les écrits les plus « importants » ou dans le cas des portfolios. Cette date est souvent indiquée dans la consigne d'écriture, spécialement si la tâche est à réaliser en dehors de la classe. Des exercices plus courts sont parfois ramassés à la fin de la séance de travail pour qu'il y ait une rétroaction ou pour donner une note s'il s'agit d'examens ; les travaux écrits peuvent aussi être lus en classe

dans la même séance ou dans la séance suivante, en particulier dans le cours de composition qui fonctionne comme un atelier d'écriture :

« L'activité suivante était d'élaborer 5 métaphores, de façon libre, avec la précaution de ne pas tomber dans les clichés, c'est-à-dire que les métaphores devaient être originales. La troisième activité d'écriture était de décrire une photo de famille, dans laquelle se trouvait l'auteur de la description, en essayant d'être précis. La photo doit rappeler un moment significatif et sera décrite devant la classe. Le cours s'est terminé un peu plus tard et les deux exercices ont été reportés ». (Registres d'observation de cours : P25 LE 12.02.14)

Dans les semestres avancés, les étudiants peuvent se retrouver avec un volume trop important de travaux écrits qu'ils ont du mal à gérer et vers la fin de formation, les écrits longs demandés dans les cours de l'axe de formation à la recherche dont le mémoire de licence serait le plus important exigent des étudiants des efforts supplémentaires :

« Les fiches de lectures me semblent intéressantes, car elles donnent les points à suivre pour pouvoir réaliser la synthèse. Cependant, je sens que ce sont beaucoup de sujets différents à traiter en peu de temps. C'est la course après la montre. Personnellement, je n'ai jamais aimé ce genre de cours avec beaucoup d'informations et peu de temps pour pouvoir discuter et éclairer les doutes ». (Registres d'observation de cours : P9 LE 20.02.14)

Il arrive dans notre contexte que les dates limites ne soient pas respectées dû à des contingences externes à la classe, liées à la vie de l'université, du pays ou à des facteurs culturels : pour les étudiants un délai supplémentaire de quelques heures ne semble pas avoir la même importance que pour le professeur :

« Les classes du mercredi se sont vues interrompues à cause de la grève des chauffeurs, du coup, toutes les séances se sont groupées en une classe et la présentation de l'essai personnel se rattrapera le mercredi 26 mars ». (Registres d'observation de cours : P25 LE 25.03.14)

« Le cours a été suspendu en raison d'un événement culturel situé en bas de la bibliothèque (trop de bruit qui nous a empêchés de poursuivre le cours). Le professeur nous a annoncé que la séance continuerait le lundi et que les brouillons de l'essai personnel devront être prêts pour le mercredi ». (Registres d'observation de cours : P25 LE 28.03.14)

« Avant de commencer le CAE writing, le professeur remet les quelques travaux corrigés qu'il avait et se souvient, avec tout le groupe, que la remise du portfolio se fera le jeudi avant les élections (à glisser sous la porte du bureau) puisque l'université pourrait être fermée le vendredi, jour assigné pour cette remise ». (Registres d'observation de cours : P9 LE 06.06.14)

## RÔLE D'AUTEUR

C'est en relation avec le temps de formation et avec la transformation de l'étudiant en expert de la discipline que Kruse nous présente cet aspect. Réussir à participer du discours spécialisé d'une communauté d'experts est bien le but des littéracies universitaires, mais cela prend du temps. Non seulement la longueur des écrits, mais aussi le niveau de spécialisation et les fonctions seraient à considérer en relation avec cet aspect du temps.

Nous trouvons dans certains extraits cités antérieurement des exemples d'enseignement des écrits : des modèles et des pratiques qui permettent aux apprentis de se familiariser avec les écrits de la formation et d'apprendre à les rédiger. Cela est la preuve que l'on accompagne les étudiants pour qu'ils s'intègrent dans une communauté d'apprentissage qui a pour but de les transformer en professionnels. Néanmoins, nous retrouvons aussi des faits contradictoires dans cette intention. Nous avons souvent entendu de la part des professeurs que si les écrits des étudiants trouvaient une audience, s'ils trouvaient un moyen de publication, cela contribuerait à améliorer l'écriture ; dans les observations nous retrouvons une proposition d'écrire des articles pour les publier comme une revue (P23 10.02.14). Nous nous interrogeons de nouveau sur la fonction reconnue à l'écriture des étudiants. Il y a dans ce que nous venons de mentionner, l'idée d'écrire pour communiquer, pour faire une divulgation du savoir. Or, tel que nous l'entendons, c'est la fonction épistémique qui doit prévaloir dans cette écriture. Des attentes telles que la publication d'écrits académiques (de la sphère de la formation) à la moitié du cursus obligerait les scripteurs en apprentissage à adopter un rôle d'expert qui n'est pas le leur. D'autre part, la méconnaissance de la part des professeurs de ce que les étudiants doivent écrire dans les autres cours du même niveau provoque des surcharges d'écriture qui ne contribuent pas positivement à un développement solide de la compétence scripturale.



## LA COLLABORATION

---

Deux notions viennent contribuer aux pratiques d'enseignement apprentissage de l'écriture. D'une part la collaboration entendue comme la contribution d'autres voix à la construction de tout écrit académique. C'est à travers les textes que le scripteur reçoit la collaboration et c'est avec des citations qu'il rend compte de la participation d'autres auteurs dans la construction de la discipline et de sa propre connaissance. Cette prise de conscience concernant le fait de s'assumer comme auteur et de reconnaître le flux des voix qui construisent les discours universitaires est présente dans nos registres : d'abord, comme des rappels explicites des professeurs, ensuite, quand les documents pour la classe sont dûment référencés, ce qui est fréquemment observé.

« Le professeur explique les rôles de l'écrivain et son attitude et parle de "personne" intime, publique et cérémonielle, aussi de l'attitude de l'écrivain ». (Registres d'observation de cours : P3 LE 26.02.14)

D'autre part, la notion de collaboration s'apparente à celle de coopération, comprise comme l'interaction directe avec les pairs qui aident à la révision et qui soutiennent aussi la motivation. Kruse identifie trois formes de cette collaboration : travail en équipe, évaluation par les pairs et groupes de soutien.

## TRAVAIL EN ÉQUIPE

Les étudiants peuvent écrire individuellement ou en groupe. Les deux options sont à considérer selon les résultats escomptés. Kruse signale que « l'écriture coopérative aide les étudiants à réfléchir sur leur écriture et à échanger des compétences nécessaires au travail de composition » (p. 49). Dans nos registres, nous distinguons une bonne partie du travail pour lequel le groupe est sollicité en tant que classe, il y a aussi une présence fréquente de travail en petits groupes. Cependant, on remarque que cette organisation n'est pas utilisée pour l'activité rédactionnelle. Les groupes sont très utilisés pour la préparation et présentation des exposés oraux, en relation avec l'écriture pour des activités de préparation, de choix de sujet et de correction d'un écrit, mais en ce qui concerne la rédaction de textes, le travail se fait individuellement. Seul un travail d'écriture en équipe a été repéré, c'était pour faire une affiche :

« En groupe de trois ou quatre personnes, il fallait lire la lettre et noter les erreurs en essayant d'utiliser les conventions de correction que le professeur utilise quand il corrige les devoirs (travail à faire à la maison) ». (Registres d'observation de cours : P3 LE 14.05.14)

« L'enseignante nous demande, comme devoir pour le cours du jeudi prochain, de former des groupes, de rechercher un des auteurs mentionnés dans la lecture et d'élaborer une affiche. Pour mon groupe il s'agissait de Basil Bernstein ». (Registres d'observation de cours : P15 LE 20.02.14)

### ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Cette évaluation peut prendre plusieurs formes. Elle peut être orale ou écrite, plus ou moins formelle, avec des formats, des barèmes ou des listes de critères, on peut faire l'évaluation des plans, des brouillons ou des versions définitives et elle peut être réalisée par des collègues, des tuteurs ou des professeurs des différentes disciplines. Même si ces pratiques ne se retrouvent pas sur nos registres, nous avons pris connaissance d'un travail de cette nature dans l'atelier d'écriture, le professeur nous l'avait présenté comme une stratégie d'enseignement de l'écriture et l'étudiant observateur nous l'a rapporté à la fin du semestre : chaque étudiant a rendu cinq copies de l'essai de fin du cours ; elles ont été distribuées entre les membres de la classe. Chaque étudiant recevait l'essai de quatre camarades qu'il devait lire et commenter en respectant des consignes fournies par le professeur. Celles-ci rappellent qu'il s'agit d'une critique constructive pour aider à améliorer le texte, étant entendu que ce n'est pas une version définitive. En classe, chaque étudiant recevait les commentaires de ses copains et du professeur, avant de commenter son propre travail.

### GROUPES DE SOUTIEN

Selon Kruse, l'option d'organiser la coopération entre les étudiants peut prendre plusieurs formes. Elle peut servir à des étudiants d'un cours ou à des groupes qui font des écrits de recherche, par exemple le mémoire de fin d'études. Les groupes aident les participants à apprendre davantage sur l'écriture et à se soutenir pour leurs travaux individuels d'écriture, ils peuvent se conformer par initiative des participants ou être proposés institutionnellement, par les centres d'écriture, par exemple. Nos registres ne laissent rien apparaître à ce sujet. Nous savons que dans cette période, un professeur proposait un atelier d'écriture en anglais. C'était pour promouvoir des pratiques d'écriture en dehors des cours, les étudiants pouvaient y assister librement sans avoir besoin de

s'inscrire. L'initiative n'a pas tenu longtemps, il semblerait que les étudiants soient motivés, mais qu'ils aient peu de temps pour de nouvelles entreprises.

L'élaboration de ce bilan des pratiques d'écriture dans un échantillon de cours nous a permis de confirmer l'intérêt des différents aspects proposés par Kruse (2013) pour rendre compte de l'état de l'enseignement de l'écriture dans la licence. Le rapport des professeurs à l'enseignement de l'écriture se révèle dans les actions didactiques. Ces actions indiquent assez clairement leur investissement : les professeurs accordent de l'importance à l'écriture et à son enseignement et ils se savent responsables de cet enseignement, comme nous l'avons signalé dans l'analyse du discours au début du chapitre. Dans l'ensemble, nous retrouvons beaucoup d'actions d'enseignement positives, pourtant nous ne pourrions pas affirmer que les professeurs soient conscients de chacun des aspects ici décrits et de leur importance pour l'efficacité de leur enseignement. Dans l'ensemble des observations par exemple, presque tous les aspects sont identifiables, mais le travail indépendant et autonome est le seul élément commun. Du fait que l'écriture semble demander plus de temps que d'autres compétences et qu'elle n'est pas reliée à l'interaction immédiate, la rédaction et la révision se font en dehors de la salle de classe, ce qui réduit les possibilités effectives de contrôle, de soutien et de rétroaction. Ainsi, l'indépendance et l'autonomie ne sont pas favorables à de meilleurs processus d'écriture, mais plutôt une solution au problème de temps.

En lisant les registres d'observation de chaque cours en les confrontant aux propos du professeur correspondant, nous retrouvons des inconsistances qui soulèvent des questions sur la cohérence entre le dire et le faire des professeurs. Tel est le cas par exemple d'un professeur qui a un bon nombre de publications et une auto-perception positive en tant que scripteur. Sa seule difficulté pour écrire est qu'il remet souvent à plus tard l'initiation de ses projets, ce qui explique qu'il n'ait pas publié davantage. Ce professeur affirme que l'écriture est un processus complexe, que c'est en tant que processus qu'elle doit être enseignée et que le professeur est là en tant qu'expert pour guider l'étudiant. Dans son cours, nous trouvons la théorie des processus d'écriture comme contenu et quelques exemples des étapes du processus comme planification et révision, une liste importante de textes à écrire et comme date limite, la fin du semestre pour rendre le

portfolio de productions. Le contrôle, le soutien et la rétroaction ne sont pas présents, par contre on note quelques malentendus avec les étudiants en fin du semestre à cause des copies qui n'ont pas été rendues et de consignes mal comprises. Pourtant, à travers les entretiens nous avons identifié chez cet enseignant, comme chez la plupart des professeurs participants, des conditions que nous estimons favorables à la didactique de l'écriture. Il y a des savoirs déclaratifs sur l'écriture, des investissements forts et positifs en ce qui concerne la pratique personnelle et le rapport à l'enseignement, des opinions et même des indices d'attitudes favorables. Nous pouvons lire entre les lignes la force d'autres éléments qui marquent, voire déterminent les pratiques d'enseignement. On note en effet la présence de conceptions et de représentations sur l'écriture et son apprentissage qui ne sont pas conscientes, mais qui sont assez fortes pour contredire dans la pratique ce que les professeurs manifestent dans leurs déclarations. L'expérience d'apprentissage de l'écriture chez le professeur que nous avons pris en exemple témoigne de son autoformation et de son travail personnel. Ainsi, et même si cela contredit ses propos, c'est serait plutôt la pratique personnelle, le travail individuel à partir de repères théoriques qui favoriseraient le plus la maîtrise de l'écriture et c'est la possibilité de cet exercice personnel qu'il propose à ses étudiants.

Nous devons rester prudente avec ces résultats, car nous estimons n'avoir fait ici que la visite de vérification d'une parcelle assez limitée de notre terrain en étude. Cette analyse est certes utile et appropriée à nos objectifs, car elle nous permet de compléter notre portrait de l'état de l'enseignement dans le contexte étudié. Pourtant, c'est dans la formation à la didactique de l'écriture que l'analyse des pratiques de ce type donnerait ses meilleurs fruits. Nous croyons que de pareilles analyses seraient de grande utilité dans la formation des professeurs, car elle permet d'établir des repères communs dans les démarches de recherche-action participative et collaborative. Elle permet également d'orienter la réflexion dans les processus de formation des enseignants. À l'issue de cette formation, des études de cas longitudinales seraient alors utiles pour évaluer la portée des résultats.

---

## CONCLUSIONS ET POSSIBLES IMPLICATIONS DIDACTIQUES

---

Dans le but de compléter le plus possible la description de l'état de l'enseignement de l'écriture universitaire au sein de la licence en langues, nous avons étudié les représentations d'écriture académique et le rapport à l'écriture des étudiants et des professeurs. Les données recueillies par des enquêtes et des entretiens nous ont permis de construire une vision d'ensemble avec des pauses sur des aspects capitaux pour la didactique de l'écriture. Bien qu'il soit possible d'approfondir davantage l'analyse à partir de l'ensemble de ce corpus, cela ne nous permettrait sans doute pas d'approcher de plus près les pratiques en vigueur. Les discours des étudiants et des professeurs nous donnent une vision à posteriori des pratiques d'écriture. Cette distance qui permet aux interviewés d'avoir des regards distancés et réflexifs par rapport aux pratiques est imprégnée de facteurs sociaux et psychoaffectifs qui font de ces discours des fragments particuliers d'une réalité toujours complexe et plurielle. Pour corriger un tant soit peu les limitations des données jusque-là explorées ainsi que pour cerner de façon plus concrète les pratiques d'écriture au sein de la licence, nous disposons des observations de cours, des données invoquées puisqu'elles n'ont pas été collectées à des fins de recherche, mais par des acteurs de l'interaction.

Lors d'un premier examen des pratiques à travers les discours des professeurs, nous avons découvert des opinions et des attitudes qui indiquent la conscience des professeurs de leur responsabilité en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. Ils se posent en tant qu'experts et racontent volontiers les actions qui composent leurs pratiques d'enseignement. Toutefois, on peut déduire de leurs propos que la didactique de l'écriture n'est pas un savoir structuré ni commun au groupe de professeurs de la licence. Un deuxième regard vient confirmer ces résultats. Le décalage observé entre les discours et les actions de didactique de l'écriture nous informe de la présence d'un bon nombre d'actions qui sont mentionnées comme faisant partie des pratiques, mais qui n'ont pas été repérées par les étudiants observateurs ou au contraire, des actions non mentionnées et pourtant présentes. Ces actions semblent inspirées par les théories des processus d'écriture des années 80, encore actuelles et par les méthodes d'enseignement de langues étrangères.

Toutefois, ces actions ne semblent pas agencées de telle sorte que l'on puisse parler de séquences planifiées d'enseignement de l'écriture universitaire ou que l'on identifie des savoirs structurés et partagés. Pour finir, un troisième regard focalise les pratiques pour les décomposer. En utilisant des catégories d'analyse prédéfinies, nous examinons de manière plus directe ce que les professeurs proposent de faire et la façon dont ils font écrire dans leurs cours. Les études de littéracies universitaires confirment les pratiques d'enseignement de l'écriture comme des agencements complexes gérés par les professeurs en fonction d'objectifs concrets. Ces objectifs sont d'ordre différent : depuis la fonction qu'accomplit l'écrit au sein de la tâche d'apprentissage où il est inséré aux objectifs des littéracies universitaires, en passant par les objectifs propres du savoir et de la compétence scripturale. C'est d'établir ces objectifs, de concevoir le dispositif pour les atteindre et d'accompagner l'apprentissage jusqu'à l'évaluation que s'occupe la didactique de l'écriture. Tout en relevant des compétences personnelles, l'écriture est avant tout une activité sociale. Dans le cas de nos étudiants, le fait que l'écriture est demandée à un groupe et qu'elle l'est pour des objectifs partagés accentue ce caractère : c'est une pratique culturelle inhérente des contextes éducatifs. Cette pratique demande du temps et de l'accompagnement, l'aide des autres membres du groupe : professeurs et autres étudiants. Même si ces pratiques se construisent entre étudiants et professeurs, la responsabilité de l'enseignement incombe à ces derniers.

La confrontation entre les descriptions des aspects de la didactique de l'écriture, tels qu'ils sont proposés par les littéracies universitaires, et ce que nous avons pu observer dans nos registres de cours nous montre plutôt des divergences que des convergences avec ce que seraient des processus d'écriture intentionnels pour guider les étudiants vers l'apprentissage et la construction des savoirs ainsi que dans la construction de leur identité.

Il faut d'abord signaler qu'il n'est pas possible de retrouver un modèle commun de didactique de l'écriture. Certes, quelques opérations sont récurrentes, mais dans la mesure où toutes les activités ne sont pas toujours présentes ni reconnues et qu'il ne semble pas y avoir une structure consciente de l'ensemble des procédés, on peut seulement inférer quelques tendances. Les modèles qu'il est possible d'inférer à travers les registres dont nous disposons sont trop orientés du côté de l'écriture *au singulier*. Nous retrouvons

quelques modèles qui se configurent en relation avec l'interprétation des processus d'écriture. Un premier modèle, le plus fréquent, serait conformé en trois étapes : le professeur demande d'écrire un texte, cela peut commencer en classe (l'étudiant peut alors poser des questions et demander des précisions), mais il est plus courant que cela soit en dehors de la classe ; l'étudiant travaille et rend sa production à la date limite fixée par le professeur. Il y a ensuite deux options : le professeur rend l'écrit annoté avec des corrections et des suggestions d'amélioration ou l'écrit est directement évalué et reçoit une note sur une échelle de 5. Un deuxième modèle prend la théorie de l'écriture comme point de départ pour guider l'étudiant. Ensuite, l'étudiant réalise des pratiques d'écriture de façon autonome ou en classe avec la supervision du professeur en se conformant aux modèles présentés (typologies textuelles le plus souvent). Les travaux écrits sont presque toujours ramassés puis notés. Un troisième modèle consiste à présenter un genre et à l'analyser, puis à réaliser une planification guidée de préparation et d'écriture, pendant laquelle l'étudiant peut recevoir du soutien et de la rétroaction de la part du professeur ou d'autres étudiants à travers des pratiques collaboratives de révision, finalement le professeur fait l'évaluation et attribue une note. Il s'agit du modèle le moins fréquent. Bien entendu, cette formalisation n'est qu'un essai de synthèse. Nous avons seulement observé des pratiques consistantes à répétition dans l'atelier d'écriture, nous n'avons observé dans un même cours.

En ce qui concerne les différents aspects des pratiques que nous avons analysés, nous remarquons le peu d'importance attribué aux consignes d'écriture, ce qui indiquerait des pratiques d'enseignement faiblement structurées. C'est toujours le professeur qui décide le genre, propose le sujet, fixe l'objectif, la longueur, le temps alloué à la tâche, puis c'est lui qui reçoit le travail écrit et qui juge de la conformité de ce dernier à ses attentes, plus ou moins explicitées dans les consignes. Il y a très peu d'interaction entre professeurs et étudiants et entre ceux-ci pendant les différents moments du processus de l'écriture, depuis le début jusqu'à l'évaluation. Il ne semble pas exister une assistance effective et le travail autonome est plutôt une solution pour avoir du temps pour la réalisation des tâches d'écriture. La rétroaction est décalée dans le temps et elle se fait par l'intermédiaire du texte annoté et non pas dans l'interaction présenteielle. Les demandes d'écriture sont importantes, tous les professeurs demandent aux étudiants d'écrire et ils ne savent pas ce

que les étudiants sont en train d'écrire dans les autres cours. La collaboration ne semble pas présente dans la classe ni encouragée en dehors de celle-ci.

Nous ne pouvons pas finir ce chapitre sans signaler que l'enseignement des genres qui est nécessaire à la formation des étudiants dès le début de leurs études ne se fait en langues étrangères que dans la deuxième partie du cursus (une fois que les étudiants ont un niveau de langue suffisant !). De plus, dans la plupart des cas, ces pratiques d'écriture n'ont pas de rapport avec les contenus et les autres pratiques de la formation. Il s'agit d'un apprentissage des genres qui se limite aux caractéristiques structurelles des textes, et qui ne tient pas compte de la fonction des différents genres dans une société déterminée. Les écrits et l'enseignement de l'écriture doivent tenir compte de cette réalité pour prendre tout leur sens. Pourtant, l'investissement, les opinions et les attitudes des professeurs vis-à-vis de l'enseignement de l'écriture ne sont pas défavorables. L'importance de l'écriture est reconnue par les participants et chacun fait de son mieux pour faire écrire, corriger et évaluer les étudiants. Un bon nombre d'actions en rapport avec l'écriture sont mentionnées et observées dans les cours.

Il reste encore une question essentielle qui n'a pas été abordée jusqu'ici et qui sera au centre de ce que nous allons présenter dans le dernier chapitre. Selon Freeman (1996 dans Cambrá, 2003), le contexte façonne en grande mesure ce que les enseignants croient et ce qu'ils font et leurs décisions ne peuvent se comprendre que dans des contextes spatiaux temporels. Tenant compte de ces points de vue, nous nous demandons si la formation donnée dans la licence développe suffisamment chez les étudiants les compétences professionnelles pour l'enseignement de l'écriture. Dans nos registres d'observation, seulement un séminaire de didactique laisse paraître une présentation des étudiants sur l'enseignement de l'écriture (P 15 LE 19.06.14). Nous avons l'obligation de nous interroger sur la formation à l'enseignement de l'écriture dans notre licence et cela est d'autant plus important que nos étudiants seront les enseignants qui apprendront à écrire à de nouvelles générations d'enfants et de jeunes.



## PARTIE IV : UNE PROPOSITION D'ACTION DIDACTIQUE

---

La démarche ethnographique nous a pourvu une vue d'ensemble dans laquelle nous avons repéré des besoins d'intervention dans le but de faire évoluer, voire construire, une didactique des littéracies universitaires. Cette quatrième partie est destinée à rendre compte d'une expérimentation initiale menée dans le but d'amorcer un travail de plus grande portée.

En effet, nous avons identifié que l'intervention nécessaire à l'évolution des pratiques d'enseignement de l'écriture devait porter sur un travail de longue haleine du fait qu'il s'agit d'une intervention sur la culture disciplinaire. Ce type de transformations ne sont possibles qu'à condition d'y intervenir de manière collective et partagée et de ne rien tenter d'imposer arbitrairement. Ainsi, transformer la didactique de l'écriture était en dehors de nos possibilités dans le cadre de notre thèse, il fallait rester réaliste. Susciter l'intérêt des acteurs impliqués afin de les engager à participer activement dans la transformation de la didactique de l'écriture universitaire était un premier défi à surmonter. Ce défi était bien un premier pas dans la voie que nous envisageons et nous l'avons affronté. Nous avons conçu une démarche de recherche-action ayant par objectif principal d'interroger, de manière personnelle et collective, les pratiques d'enseignement des professeurs afin de problématiser la didactique de l'écriture et de motiver au travail collaboratif. Pour ce faire, nous avons proposé, comme stratégie de travail collectif, l'évaluation d'un instrument de référence pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture académique au sein de la licence en langues. Avec cette évaluation, nous avons ajouté un deuxième objectif à notre démarche.

Trois chapitres entendent montrer la conception de l'instrument, rendre compte de l'expérimentation et des résultats obtenus et ébaucher les grandes lignes d'une proposition de travail à plus long terme. Le chapitre 11 commence par la présentation des repères théoriques pour la définition de l'instrument à concevoir. Il présente, ensuite, les grandes lignes de la démarche de construction, suivies d'une description du référentiel effectivement construit. Pour finir, le chapitre rend compte de la mise en évaluation du

référentiel *Niveaux de compétences en écriture académique pour une licence en langues*. Le chapitre 12 présente le compte rendu analytique de l'expérimentation entendue comme un premier cycle d'une démarche de recherche-action plus ambitieuse. Ces résultats sont considérés en ce qui concerne l'évaluation du référentiel, la réflexion des sujets vis-à-vis de pratiques d'enseignement de l'écriture et le besoin d'y intervenir pour les faire évoluer. Ce chapitre se termine par une brève évaluation du mode de fonctionnement ici adopté afin de reconnaître les avantages et leur possibilité d'utilisation à l'avenir. Le chapitre 13, chapitre final de cette partie et de la thèse, présente, à manière de conclusion, des repères pour entreprendre des recherches-action participatives et collaboratives en vue de la transformation qualitative des pratiques d'enseignement de l'écriture dans la licence en langues.

## CHAPITRE 11 : UN OUTIL POUR L'ACTION ET LA RÉFLEXION

---

Le travail ethnographique précédent nous a révélé que l'écriture universitaire et son enseignement sont des questions importantes pour les professeurs, que ceux-ci les reconnaissent comme faisant partie de leur savoir-faire et de leurs responsabilités professionnelles. Une grande contradiction s'est faite pourtant évidente. L'écriture et son enseignement sont reconnus d'importance et qu'il y a, certes, des savoirs et des pratiques constants tout au long du cursus. Cependant, force est de constater que la didactique de l'écriture n'est pas intentionnelle pour former des enseignants des langues professionnels qui, d'ailleurs, seront chargés d'enseigner à écrire. Nous pensons qu'une intervention visant la transformation des pratiques d'enseignement de l'écriture s'impose comme condition pour améliorer les compétences scripturales et professionnelles des étudiants et des professeurs de langues.

L'ethnographie avait déjà balisé le terrain et servait de point départ pour une proposition de recherche-action. Pourtant, à ce stade c'était un pari individuel et la recherche-action, prends toujours appui sur l'identification de problématiques partagées par un groupe qui sera ensuite convié à entreprendre des propositions de changement. Ce postulat est en harmonie avec l'idée que construire des connaissances didactiques contextualisées, solides et réellement transformatrices dans un terrain tel que celui-ci n'est pas possible en tant que travail individuel. Trois constats lors du travail ethnographique servent ici de balises pour construire notre proposition initiale de recherche-action.

D'abord, dans notre contexte, il n'était pas question de faire prendre conscience de l'importance de l'écriture et de son enseignement puisque cette conscience était certainement là. Par ailleurs, un bon nombre de participants avait reconnu le besoin de travail commun. Dans ce sens, notre initiative n'était qu'une réponse à un besoin ressenti et ouvertement exprimé. Ensuite, il fallait reconnaître que le besoin de ce travail commun ne s'était pas exprimé concernant des aspects concrets de l'écriture et de sa didactique, mais plutôt comme un besoin général. Par ailleurs, la formation est ressentie par les professeurs comme nécessaire pour le groupe, pas pour soi-même individuellement. Il était donc nécessaire d'identifier des besoins concrets sans pour autant bousculer les

participants en mettant en évidence leurs manques ou en méconnaissant leurs expertises. Finalement, il était admis que la licence manquait d'orientations pour articuler le travail en écriture au long du cursus, à travers les différentes unités d'enseignements et de ses trois langues.

Placer la didactique de l'écriture en tant qu'objet commun de recherche demandait, alors, de susciter une réflexion formelle sur le sujet et d'inciter au travail collectif tout en offrant des conditions de possibilité. Il nous fallait encore examiner ces conditions. Les demandes imposées aux professeurs par l'enseignement supérieur sont multiples : enseignement, recherche et responsabilités administratives se multiplient. Ainsi, les professeurs se plaignent souvent du grand volume de travail et de la difficulté de s'engager dans des initiatives nouvelles d'enseignement et de recherche. Même s'ils les trouvent intéressantes, ils ont des projets en cours qui leur prennent beaucoup plus de temps que celui accordé dans leur emploi du temps du semestre. Il y a une forte pression pour faire de la recherche, mais les conditions ne sont pas attribuées. Il fallait donc, proposer un travail qui puisse faire partie de leurs activités habituelles d'enseignement, faisable dans tous les niveaux du cursus, pas trop couteux en temps et dont une certaine utilité serait immédiatement perçue. À vrai dire, faire un travail de réflexion pour aider une collègue dans ses études personnelles n'offrait pas suffisamment d'intérêt pour gagner des participants. De plus, nous ne voulions pas des participations isolées, nous voulions faire réfléchir le plus grand nombre possible de professeurs au besoin d'un travail collaboratif et à sa possibilité. Travailler à la construction d'un objet commun de préoccupation et gagner des adhérents disposés à entreprendre des transformations demandaient de fournir un travail préalable.

Ainsi, nous sommes arrivée à l'idée de construire un référentiel de compétences pour l'écriture académique dans la licence en langues et de demander aux professeurs de l'évaluer et d'apporter à son amélioration. D'une part, la proposition de ce référentiel, en tant qu'outil pour l'enseignement de l'écriture, était un début de réponse au besoin d'orientations pour articuler le travail en écriture au long du cursus. D'autre part, cet outil devenait un déclencheur de la réflexion autour de la didactique de l'écriture. En plus, la participation contribuait à améliorer l'outil, une contribution très directe qui dévoilerait les

possibilités effectives d'une entreprise commune. Ainsi, la première étape d'une proposition visant le changement de l'état de choses devenait bien une clarification des préoccupations en ce qui concerne l'écriture universitaire et son enseignement.

Dans ce qui suit, nous présentons les différentes étapes qui ont jalonné la construction et la mise en évaluation du référentiel *Niveaux de compétences en écriture académique pour une licence en langues*. Dans un premier temps, nous donnons quelques définitions théoriques pour nous situer face à la tâche de construction d'un tel instrument. Ensuite, nous exposons les grandes lignes de sa construction et nous le décrivons. Pour finir ce chapitre, nous présentons les réflexions et les actions de la mise en évaluation.

---

### QU'EST-CE QU'UN RÉFÉRENTIEL ?

---

Construire un référentiel de compétences demandait d'abord de trouver des réponses à des questions autant théoriques que pratiques. Le classement de ces questions a donné suite aux premiers pas de la démarche de construction. Il fallait clarifier la notion de référentiel, définir le type de référentiel à construire et ses objectifs pour décider ensuite des contenus à inclure. Il fallait ensuite ajuster les contenus de manière progressive sur une échelle. Cette démarche, si claire en apparence, résulte récurrente dans la pratique.

Pour commencer, nous avons trouvé que la notion de référentiel est étroitement associée à la notion de compétences, notion sous laquelle nous avons traité l'écriture dans la formation disciplinaire et dans l'apprentissage de langues (chapitre 2). Aussi, nous avons déjà trouvé que les pratiques d'enseignement de l'écriture académique universitaire dans la licence sont trop limitées quant à la variété de fonctions. Elles manquent aussi d'un lien pour permettre d'atteindre un niveau de compétence que, d'ailleurs, n'était pas formellement défini. Pour nous, il était clair que la licence manquait d'un travail fourni pour aider à définir et à atteindre des niveaux de compétences en écriture académique universitaire, ainsi, un référentiel se justifiait comme un choix pertinent.

Les référentiels de compétence, à la base donc de la gestion des compétences, se retrouvent souvent comme des instruments de management des ressources humaines.

C'est dans le monde de l'entreprise qu'ils font leur début dans les années 80, avant de rentrer dans le monde de l'éducation, où ils ont pris de l'importance depuis les années 90 (Cros & Raisky, 2010). En didactique des langues, l'usage des référentiels est relativement récent, cette notion ne figure pas, par exemple, dans les entrées du Dictionnaire pratique de didactique du FLE de Robert en 2002.

Dans son usage le plus courant, le mot référentiel désigne un système ou un ensemble servant de référence (Robert 1992, p. 1637). En didactique des langues, une définition minimale acceptée est celle du référentiel comme « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes » (Cuq, 2003, p. 212). L'on trouve dans la littérature un groupe de référentiels qui aident dans les différents niveaux de l'organisation de la relation entre emploi et formation : le référentiel de métier, le référentiel de compétences, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation. Étant donné que notre focus c'est bien l'écriture en tant que compétence au service de la formation professionnelle et de la transformation identitaire des étudiants, le référentiel de compétences nous semble le plus adéquat pour nos objectifs. Parmi plusieurs définitions plus ou moins détaillées et convenables pour notre travail, nous retenons la définition suivante :

Un référentiel de compétences se présente comme une typologie, une classification, un inventaire de compétences nécessaires à la réalisation d'activités. Ces compétences sont déclinées en capacités et en connaissances, indispensables ou nécessaires, pour réaliser avec succès une tâche, en l'occurrence langagière, dans une situation donnée ou dans différentes situations (ce qui demandera un transfert de compétence) : situation d'apprentissage, scolaire ou en entreprise, situation de travail ou situation de simulation. Les compétences sont définies au moyen de descripteurs signifiants qui permettront d'établir des jalons, des niveaux de compétence, des « standards » auxquels on pourra se référer pour situer un individu par rapport aux compétences demandées, pour situer un apprenant dans son apprentissage (ou pour réussir dans un métier), mais aussi pour évaluer et valider les compétences acquises dans diverses situations. (Bourguignon, Delahaye, & Vicher, 2005, p. 462)

Nous avons tenu à retenir pour notre référentiel quelques traits de cette définition qui, d'ailleurs, se retrouvent aussi chez d'autres auteurs. Par exemple, nous retrouvons chez Perrenoud (2001) la relation de dépendance entre compétences, connaissances et capacités multiples qui ne sont pas en charge exclusivement d'une unité de formation, mais qui sont transversales. De ce fait, ces éléments se doivent d'être présents dans toutes les

unités de formation, dans notre cas de toutes les disciplines et matières. D'après Nagels (2008) le référentiel de compétences s'adresse à tous les acteurs concernés par la formation avec l'intention de contribuer à rendre explicites et partagées les attentes relatives aux compétences professionnelles. Ainsi, le référentiel est un outil pour la planification des actions de formation, mais aussi pour aider dans les processus d'évaluation autant diagnostique que formative et sommative. Cet auteur insiste aussi sur le caractère indicatif et non pas prescriptif, car les utilisateurs peuvent s'en servir de plusieurs manières sans qu'il soit pris comme une norme. Un tel document doit aussi être évolutif et transparent, partagé par les personnes concernées qui peuvent l'adapter en fonction de leurs objectifs d'apprentissage. À l'instar de Nagels (2008) et de Bourguignon et coll. (2005), nous voulions la participation des utilisateurs dans la construction de l'instrument : « Le choix du bon niveau de description de la compétence ne peut être réalisé qu'en collaboration avec les utilisateurs et en fonction des usages qu'ils souhaitent faire. » (Nagels, 2008, p. 5) Dans notre cas, « permettre aux acteurs de terrain et aux partenaires sociaux de travailler ensemble sur la base de références partagées » (Bourguignon et coll., 2005, p. 465) risquait de prendre trop de temps. Nous ne pouvions que partir du terrain en y identifiant le besoin de cet instrument et en prenant les éléments nécessaires à leur construction. Ensuite, soumettre le référentiel construit à évaluation de la part des utilisateurs serait une invitation à le reconstruire collectivement. En fait, nous avons décidé, à partir de notre révision bibliographique, de construire un document beaucoup plus simple que celui qui en a résulté à la fin.

---

## DÉMARCHE DE CONSTRUCTION

---

Nous avons décidé de partir du terrain pour identifier les contenus pertinents. Pour ce faire, nous sommes revenue sur les questions du deuxième tour d'entretiens qui demandaient des professeurs ce que devaient apprendre leurs étudiants dans leurs cours. Une première étape a consisté à extraire par cours les contenus, les compétences et les types de texte exprimés par les professeurs. Ensuite, nous avons classé ces listes et les

avons refaites par niveau-semester en mettant ensemble les cours comme ils sont montrés dans la maquette du cursus.

Avec cet exercice, nous sommes arrivée à reconstruire des descripteurs généraux et à identifier des types d'écrits par niveau-semester. Les contenus n'étaient pas faciles à segmenter, car ils étaient hétérogènes et récurrents. En langues étrangères il y avait un plus grand nombre d'aspects mentionnés par cours pendant qu'en espagnol il y avait préférence pour un seul aspect à la fois. En fait, la connaissance organisationnelle est la plus présente, mais chaque professeur semble donner priorité à quelques aspects au détriment d'autres. Ceci ne permettrait pas d'aborder l'écriture dans sa complexité. Nous sommes interrogée du modèle de compétence langagière à la base des activités d'écriture dans la licence. Il fallait décider d'un modèle dans le but d'ordonner tout ce qui était mentionné par les professeurs comme les contenus à apprendre en relation avec la langue, les textes écrits et les processus d'écriture.

Nous avons continué dans cette voie pendant que le référentiel, à ce point avancé, demandait d'être évalué. Une première version a été mise au point, mais ce produit était le résultat d'un travail individuel et nous voulions que les professeurs fassent partie de cette construction. Ainsi, nous l'avons soumise à l'évaluation des collègues. Cette première version contenait d'un à trois descripteurs généraux et une liste des genres pour chacun des niveaux du premier au neuvième semestre, pour la langue maternelle et pour les langues étrangères. Elle a été envoyée par courriel en novembre 2014 aux 26 professeurs qui avaient été interviewés lors du deuxième tour d'entretiens. Le document était accompagné d'un message demandant d'apporter des commentaires évaluatifs et de suggérer d'éventuelles modifications.

Malgré la réception chaleureuse du document, la réponse obtenue a été faible, certains professeurs se sont excusés en disant que c'était la fin du semestre et les fêtes de Noël. Cependant, deux collègues d'anglais, deux de français et un d'espagnol m'ont accordé du temps pour lire les documents et apporter leurs suggestions. Ils ont d'ailleurs donné leurs avis favorables à l'adoption de cet outil. Ces suggestions ont été d'une aide précieuse pour ajuster les descripteurs, ajouter des genres, décider d'inclure aussi des descripteurs de compétences de lecture. En outre, des exemples de tâches se sont avérés



nécessaires pendant les conversations pour mieux comprendre les descripteurs en relation avec les genres textuels. Ainsi, nous avons décidé d'inclure des exemples de tâches pour chaque niveau.

En ce qui concerne le modèle de compétence langagière, nous avons choisi celui de Bachman et Palmer (2010). Comme nous l'avons expliqué dans le deuxième chapitre, ces auteurs proposent la compétence langagière composée par la connaissance de la langue et par la compétence stratégique. Alors que les connaissances de la langue permettent de créer et d'interpréter, la compétence stratégique assure la gestion de cette connaissance dans le cadre de la communication.

Deux caractéristiques de ce modèle le rendent pertinent pour nos objectifs. D'abord, le fait de considérer les différents niveaux de la langue en tant que savoirs et non en tant que compétences répondait à ce que les professeurs avaient donné comme contenus à apprendre en relation avec la langue et les textes écrits. Ensuite, nous trouvons très utile de ne pas considérer la compétence stratégique comme spécifique de la compétence communicative, mais comme une capacité plus générale des individus leur permettant de développer certains comportements. Nous l'avons associée à la méthodologie, car cette compétence répond fort bien par les aspects techniques et métacognitifs particulièrement importants pour la préparation et la révision des écrits. Cela répondait par les contenus en relation avec les processus d'écriture.

Ainsi, le modèle est très complet, il permet de reconnaître les différents niveaux des textes écrits de manière assez détaillée, mais il est aussi flexible. Il permet de choisir parmi les connaissances et les stratégies le plus pertinentes pour la construction et la mise en œuvre de tâches qui, s'agissant de l'écriture, il est important de rappeler, ne sont pas seulement langagières (Bourguignon, 2007), mais aussi épistémiques et identitaires.

Le modèle de compétence langagière nous a fourni un canevas à remplir, les neuf semestres étaient les limites de début et de fin pour mettre en progression ce que nous avions de l'analyse des réponses des professeurs. Comme c'était à prévoir, il n'y avait pas assez de matériel pour quelques connaissances. Nous avons donc commencé à remplir et à ajuster en tenant toujours compte des descripteurs de connaissances et des textes en

apprentissage, les parties qui avaient été validées par les cinq collègues. Pendant cette partie du travail, nous avons consulté des collègues pour des précisions sur des aspects précis concernant un ou un autre niveau, non sur l'ensemble du document.

---

## DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT

---

Le référentiel, comme nous l'avons déjà mentionné, est composé de neuf niveaux progressifs. Les niveaux correspondent, dans l'ordre, aux semestres premier au neuvième de la licence. Un dixième niveau n'était pas pertinent du fait que dans le dernier semestre le temps est dédié presque complètement au stage pédagogique et au mémoire de fin d'études. Des besoins en didactique de l'écriture sont encore présents à ce stade, mais d'autres dispositifs s'avèrent nécessaires<sup>80</sup>. À la base de la proposition de ces niveaux, se trouvent la notion de compétence en tant qu'ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent d'agir (Conseil de l'Europe, 2001 ; Perrenoud, 2001b) et le modèle de compétence langagière de Bachman et Palmer (2010). Les niveaux sont aussi construits dans une double série : une version pour l'espagnol et autre pour les langues étrangères, car l'on tient compte des compétences langagières différemment développées. L'annexe 7 contient le référentiel complet traduit en français. Pour chaque niveau les fiches contiennent descripteurs de compétences, textes en apprentissage, descripteurs de connaissances et exemples de tâches. La figure 22, correspondant au quatrième niveau pour les langues étrangères, nous sert d'illustration à la description que nous ferons ensuite.

---

<sup>80</sup> Nous croyons que la formation collective à la didactique de l'écriture aura un impact dans l'accompagnement des écrits professionnels et de recherche.

Figure 22 : Quatrième niveau du référentiel de compétences en écriture (langues étrangères)

## Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue : anglais et français

Semestre : Quatrième

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture :

Comprendre des textes courts à propos des sujets concrets abordés par les disciplines qui font partie de la formation.

Reconnaitre le schéma argumentatif utilisé pour la présentation d'un sujet (la compréhension de tous les détails peut être incomplète)

Inférer le sens du lexique sur la base du contexte et des connaissances en morphologie.

\* Écriture :

Résumer, en reprenant les idées principales, l'essentiel d'une source d'information factuelle sur des sujets de la formation (une page ou quelques minutes de discours oral).

### Textes en apprentissage

Exercices d'identification de macrostructures dans des textes ou des extraits de textes spécialisés courts.

Fiches de lecture (semi structurées avec des références bibliographiques complètes).

Prise de notes (de documents courts et simples, écrits et oraux).

Paragraphes (différents types de séquences textuelles).

Résumé (liste des idées principales identifiées dans des textes courts).

### Exemples de tâches

-- Pour la préparation d'un exposé oral (dans les cours d'Habilités intégrées, Analyse du discours ou psycholinguistique) proposer un sujet et trois ou quatre textes possibles. L'étudiant doit faire un choix justifié du texte le plus pertinent et une fiche de lecture qui inclut les idées principales contenues dans le même.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale :

Identifie et construit des réseaux lexicaux propres des sujets abordés dans les cours de la formation professionnelle.

Reconnait les constructions de phrases complexes et peut construire quelques-unes.

Reconnait et emploie correctement les conventions d'usage de majuscules, orthographe et ponctuation.

\* Textuelle :

Construit des paragraphes dans lesquels fait usage des articulateurs logiques pour établir les relations entre idées principales, secondaires et exemples.

Peut reformuler pour condenser l'information et commenter pour préciser des affirmations ou faire des explications.

Emploie correctement les normes de citation et de référence bibliographique.

\* Fonctionnelle :

Reconnait les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue, apprendre à écrire, se faire évaluer

\* Sociolinguistique :

Reconnait les caractéristiques des contractions de textes d'accord avec la langue : types, conventions de rédaction, utilité et usages pratiques.

\* Méthodologique et stratégique :

Identifie le contexte de production des textes, les structures et les fonctions des exercices d'écriture et des écrits.

Prévoit les étapes des tâches d'écriture et les ressources nécessaires à leur développement (matériaux, temps...).

Intègre les caractéristiques des genres aux critères de révision et de correction de textes écrits.

- Descripteurs de compétences : un minimum d'énoncés qui décrivent, globalement, le niveau de compétence en lecture et en écriture académique qui devrait être atteint vers la fin du semestre. Les descripteurs indiquent l'application concrète que peut faire l'étudiant des connaissances de la langue et de sa compétence stratégique dans le contexte de la formation professionnelle. Ces niveaux ne constituent pas en eux-mêmes des instruments d'évaluation, mais ils fournissent de l'information nécessaire pour la construction de ces instruments. Du fait que la lecture est étroitement liée à l'écriture, elle est intégrée dans les descripteurs de compétence. À n'en pas douter, c'est une activité indispensable pendant l'écriture académique dans les différents moments du processus et pour des propos multiples comme servir de source d'information (de contenu, de théorie, de méthodologie...), servir de modèle du genre à tous les niveaux (grammatical, textuel, fonctionnel, sociolinguistique), aider à la construction de sens pendant la textualisation et la révision, servir de mécanisme pour améliorer pendant la correction et d'appréciation pendant l'évaluation.
- Textes en apprentissage : un groupe de genres que l'on retrouve dans les pratiques habituelles des cours de ce niveau-semester, ils ont tous été reconnus par les étudiants et les professeurs comme des textes que l'on écrit dans la licence. Les genres reflètent la particularité du cursus, notamment ceux qui appartiennent à la sphère professionnelle. Dans les premiers niveaux de l'échelle, les écrits correspondent à des contractions de textes qui sont, dans la pratique, des exercices de réécriture ayant par objectif de comprendre des écrits. Il s'agit du résumé, du compte rendu et, en partie, de la synthèse. Ces écrits ont un grand potentiel pour l'apprentissage de l'écriture, car ils font travailler sur le sens en même temps qu'ils obligent à analyser la structure et à reconnaître d'autres éléments de la langue dans des écrits des « experts », des écrits susceptibles de devenir des modèles pour les écrits à produire.
- Descripteurs de connaissances : une série d'énoncés qui correspondent aux catégories de connaissances organisationnelles, de connaissances pragmatiques, et de compétences stratégiques (Bachman et Palmer, 2010). Elles expriment les connaissances indispensables pour atteindre le niveau de compétence. Les descripteurs sont à intégrer dans des tâches pertinentes et compréhensibles à l'intérieur des cours et du cursus. Il ne s'agit pas d'ajouter des contenus ni de forcer

des situations, les cours sont naturellement des contextes authentiques pour l'écriture académique.

- Exemples de tâches : à titre illustratif, des suggestions de tâches dans différents cours du même niveau-semester. Quelques-unes de ces tâches ont été inspirées par les récits d'expériences des professeurs. Les tâches sont entendues en tant que mobilisation stratégique des compétences en vue d'obtenir un résultat, résoudre un problème, accomplir une obligation ou un objectif prédéfini (Bourguignon, 2010 ; Conseil de l'Europe, 2001). Les tâches d'écriture académique mobilisent d'autres compétences et aboutissent à des produits écrits. Ces produits ou textes écrits sont des manifestations concrètes de la compétence dont le niveau peut être identifié avec les descripteurs. Dans les cours de langues étrangères, l'on propose d'ajouter aux écrits de la sphère de la vie personnelle et sociale (les plus fréquents surtout dans les premiers semestres du cursus) des tâches d'écriture intentionnelles et guidées qui mettent la langue au service de l'apprentissage et de la formation professionnelle, en même temps qu'elles aident les étudiants à acquérir une méthodologie de l'écriture.

Il est important de faire repérer que les niveaux ne sont pas de paliers en eux-mêmes dans le sens de niveaux de littéracie, ils sont plutôt des indices par rapport à un continuum de développement de la compétence. De même qu'il y a une progression des compétences et des autres éléments, quand on avance dans les niveaux, il y a aussi une relation de correspondance entre langue maternelle et langues étrangères. Dans les faits, les étudiants peuvent se retrouver dans des niveaux qui ne se correspondent pas. Le rythme et la progression de l'apprentissage peuvent varier beaucoup entre les langues pour un même étudiant et entre des étudiants d'un même groupe dû à des facteurs divers. Les descripteurs permettent de placer l'étudiant (ou de se placer lui-même) dans le continuum du développement de la compétence et de définir des objectifs pour chaque langue. Ils permettent aussi, aux professeurs des autres unités d'enseignement, de planifier des tâches d'écriture en tenant compte des niveaux des étudiants dans les différentes langues et de contribuer ainsi, de manière intentionnelle, au développement de la compétence en écriture académique universitaire dans les différentes langues de la formation.

Il faut dire que nous restions claires sur les objectifs du référentiel. C'est un instrument, ce n'est pas une solution intégrale aux difficultés en enseignement de l'écriture universitaire dans la licence. Le référentiel est une ressource dans le cadre des démarches didactiques qui visent le développement progressif de la compétence scripturale. C'est en inscrivant l'instrument dans une démarche didactique consciente et intentionnelle que l'on peut juger objectivement de ses qualités et de son utilité.

Nous rappelons que nous sommes au premier cycle d'une logique en spirale et qu'il ne s'agit pas de donner une solution, mais de provoquer la réflexion sur le besoin d'avancer de manière consensuelle dans une recherche participative.

---

### MISE EN ÉVALUATION

---

Le 25 janvier 2015, tout au début du semestre, la deuxième version du référentiel a été envoyée par courriel à tous les professeurs de la licence. Un document de présentation de la proposition et une guide d'évaluation accompagnaient le référentiel<sup>81</sup> (cf. annexe 8 : Guide pour l'évaluation du référentiel). Le message ainsi que le document de présentation sollicitaient la participation des professeurs. On leur demandait de tenir compte des niveaux de compétence en écriture, objet du référentiel, dans leurs cours du semestre et de faire un retour avec l'information sur les carences, les potentialités, les bénéfices identifiés dans l'instrument. La présentation des niveaux incluait des suggestions concrètes d'utilisation pour la préparation des programmes du cours, la planification de tâches d'apprentissage, la construction d'instruments d'évaluation formative et sommative, l'accompagnement aux étudiants pendant et postérieurement à l'écriture de textes en apprentissage.

---

<sup>81</sup> Le matériel envoyé a été rédigé entièrement en espagnol car c'est la langue commune à l'ensemble des professeurs du programme.

Dans les réunions avec les collègues de langues étrangères, nous avons présenté la proposition et informé que le document avait été envoyé par courrier électronique. Les professeurs ont bien accueilli la proposition et ont exprimé qu'ils souhaitaient participer à l'expérience. Par contre, la présentation de la proposition n'a pas été possible au cours de la réunion avec les professeurs du département de linguistique et espagnol, néanmoins la personne chargée de la direction du département s'est engagée à mentionner le projet et à renvoyer les documents par courriel aux professeurs. Nous avons ensuite contacté personnellement des professeurs de ce département pour leur présenter la proposition et leur demander de participer. Personne n'a refusé de participer, bien au contraire, tout le monde a toujours reconnu l'intérêt du sujet et certains professeurs ont établi une relation avec leurs propres lignes de recherche. Chaque professeur de la licence a aussi reçu la partie imprimée du référentiel correspondant au niveau des cours dont il était chargé ce semestre, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Un dialogue qui se voulait ouvert et continu a été proposé pour suivre le processus d'évaluation du référentiel de compétences. Pendant le semestre nous avons réalisé des rencontres avec quelques-uns de professeurs, individuellement. Nous leur avons proposé de partager leurs réactions au cours de conversations spontanées, ou bien avec des messages écrits, des journaux de classe afin d'établir la pertinence, les avantages et les difficultés de la construction, la mise en place et l'évaluation des niveaux de compétence pour l'écriture académique universitaire. Pour la fin du semestre, nous avons prévu des sessions de groupe et la collecte des réponses écrites en suivant le guide d'évaluation fourni dès le début. Nous voulions avant tout, rester flexibles et ne rien imposer dans les choix pédagogiques des professeurs. La collecte d'information s'est réalisée pendant le semestre académique février-juin 2015. Dans le chapitre cinq, nous avons présenté la composition du corpus (p. 136) composé pour l'analyse de l'évaluation du référentiel et de la réflexion autour de la didactique de l'écriture.

Nous nous attendions à recevoir un retour suffisant nous permettant de travailler sur deux volets. D'une part, identifier des besoins concrets en formation à la didactique de l'écriture et susciter la disposition des professeurs pour s'engager dans cette formation, d'autre part, faire des modifications et des rajustements dans le référentiel. Dans le

premier cas, nous nous attendions à identifier la valeur accordée au référentiel en tant qu'outil pour la didactique, les aspects de majeur intérêt et les plus problématiques de l'enseignement de l'écriture, l'intérêt porté à l'initiative d'intervenir pour améliorer la didactique de l'écriture. Dans le deuxième cas, nous avons pensé recevoir des suggestions pour ajuster la progression des niveaux, ajouter des contenus, éliminer ou déplacer des contenus, améliorer la description des niveaux, améliorer les différences entre niveaux, identifier des vides éventuels, ajouter d'autres exemples de tâches.

---

## SYNTHÈSE

---

Nous avons conçu un cycle de recherche-action ayant par objectif de problématiser la didactique de l'écriture et de faire réfléchir au besoin du travail collaboratif. Pour ce faire, nous avons proposé comme stratégie de travail collectif l'évaluation d'un instrument de référence pour le développement et l'appropriation des littéracies universitaires au sein de la licence en langues. Nous avons conçu et construit cet instrument de manière contextuelle, basée dans les caractéristiques et les besoins de la licence en langues étrangères, terrain de nos études. Les résultats des analyses d'entretiens et le modèle de compétence langagière de Bachman et Palmer (2010) sont à la base de l'architecture de ce référentiel. Les professeurs ont été consultés à plusieurs reprises afin de profiter de leur expérience, en vue d'obtenir un instrument plus en adéquation avec les besoins du terrain, pour gagner en objectivité et pour leur donner participation.

Le référentiel est une échelle descriptive de neuf niveaux progressifs dans un continuum entre un niveau de base et un niveau avancé. L'échelle propose chaque niveau comme un repère dans le développement de la compétence écrite (habiletés de réception et de production) dans la sphère de la formation professionnelle des enseignants de langues. Ainsi conçu, il a été mis en évaluation pendant un semestre académique. Plusieurs possibilités au choix ont été offertes pour comprendre, analyser, utiliser et évaluer le référentiel. Les résultats de cette évaluation sont l'objet du chapitre suivant.



## CHAPITRE 12 : UNE VALIDATION COLLABORATIVE

---

Dans le chapitre cinq, nous avons présenté la démarche de recherche-action et les choix que nous avons faits dans le but de promouvoir une prise en compte des littéracies universitaires dans la formation des enseignants de langues. Nous avons aussi signalé (chapitre 5 et 11) la difficulté d'obtenir la participation effective des collègues malgré la réception enthousiaste des initiatives et des demandes. En tenant compte de ces expériences, nous avons prévu plusieurs moyens de collecter leurs propos tout en restant prudente, car il ne s'agissait pas d'introduire de force un dispositif. Ainsi, nous sommes arrivée à une participation assez représentative pour atteindre nos objectifs.

Nous présentons à continuation le compte rendu analytique de ce que nous concevons comme un premier cycle d'une démarche de recherche-action plus ambitieuse. Nous tenons à rappeler que nous sommes convaincue que la transformation didactique dont nous constatons ici le besoin ne serait possible qu'à condition d'y fournir un travail participatif et collaboratif. Or, gagner la participation des professeurs pour s'engager dans la transformation de leurs pratiques professionnelles devient un premier pari de cette entreprise.

Les constats que nous dressons ci-dessous émanent de l'analyse de contenu des données présentées dans le tableau 3 (p. 135), ces données rendent compte de la participation de 18 professeurs. Nous concentrons nos analyses sur trois axes : tout d'abord, l'évaluation du référentiel, car c'est la tâche directement demandée et perçue par les participants comme objectif de la démarche. En deuxième lieu, nous présentons les réponses en relation avec notre objectif de susciter la disposition des professeurs pour s'engager dans la construction d'une didactique de l'écriture en concordance avec les besoins de la formation professionnelle des enseignants de langues étrangères. En troisième lieu, nous dressons le bilan de la démarche en ce qui concerne le mode de réalisation et le niveau de participation. Nous en tirons des leçons pour les propositions à venir.

---

## ÉVALUATION DU RÉFÉRENTIEL

---

Le document de présentation de la proposition, qui accompagnait l'envoi du référentiel et la demande d'évaluation aux professeurs, informait que l'intérêt principal du référentiel consistait dans sa construction « sur mesure » pour notre programme de licence et notre public particulier. Il informait aussi que cet instrument était une proposition en construction qui demandait d'une expérimentation pour être évalué, discutée et ajustée. Cela expliquait la demande de participation, car, sans une analyse en relation avec les pratiques scripturales il n'était pas possible de savoir dans quelle mesure l'instrument répondait aux besoins de l'enseignement apprentissage de l'écriture académique universitaire. L'utilité concrète du retour demandé était indiquée comme suit : « avec votre évaluation de l'instrument, il nous sera possible d'améliorer les descriptions des niveaux, de mieux définir la différence entre eux, d'identifier des vides et de pourvoir d'autres tâches en exemple. En somme, il s'agit de décider de l'utilité de l'échelle pour la didactique de l'écriture académique dans la licence ». À la fin du semestre, les réponses à la demande d'évaluation ne nous ont pas permis de faire que très peu de modifications dans l'instrument. Cependant, nous identifions des aspects d'intérêt qui nous permettent de mener nos réflexions sur la qualité et la pertinence du référentiel proposé et les possibilités d'intégration à l'enseignement apprentissage de l'écriture. Nous classons ces aspects dans les quatre catégories suivantes que nous présentons à continuation : appréciations générales, usage fait, utilité perçue, carences identifiées.

---

### APPRÉCIATIONS GÉNÉRALES

---

Dès l'envoi des documents, nous avons reçu une dizaine de réponses par la plupart encourageantes de la part des professeurs collègues. D'autres, dans des rencontres de couloir ou de réunions, nous ont fait savoir oralement qu'ils avaient bien reçu et se sont aussi montrés intéressés à participer. C'était doublement encourageant, d'une part, ils appréciaient très positivement l'instrument comme utile, flexible, bien conçu, adapté aux niveaux du cursus, nécessaire, pertinent, entre autres qualificatifs. D'autre part, ils trouvaient que c'était faisable ou demandaient des précisions sur ce que l'on attendait. Nous avons eu même le droit à des félicitations. Seulement une personne a exprimé que

c'était peut-être un peu trop ambitieux et qu'elle ne s'engageait pas à y participer formellement, mais qu'elle restait disponible pour en parler. »

« J'aime bien ta proposition. Elle me semble claire et utile, peut être mise en essai et enrichie. Merci de l'envoyer pour que tout le monde puisse donner du feedback ». P280 : courriels ER.txt - 280:3 (97:98) (Super) Códigos:[appréciation - Familia : évaluation référentiel]

« C'est un travail intéressant, pertinent et d'importance pour la Licence ». P280 : courriels ER.txt - 280 : (21:21) (Super) Códigos : [appréciation - Familia : évaluation référentiel]

« J'ai lu ta proposition. Félicitations, il s'agit d'un travail réfléchi et structuré, bien qu'un peu trop ambitieux, cela va te demander beaucoup de compromis. (...) De manière informelle, sans engagement de ma part ni chronogramme, je pourrais éventuellement parler avec toi et échanger des idées à ce sujet ». P280 : courriels ER.txt - 280:6 (207:209) (Super) Códigos:[appréciation - Familia : évaluation référentiel]

En ce qui concerne l'appréciation postérieure, vers la fin du semestre, les opinions sont restées très favorables. En plus des qualificatifs antérieurs qui se sont répétés, quelques professeurs ont dit que c'était intéressant comme effort initial pour un travail conjoint. Dans la session de français les professeurs ont été d'accord sur le besoin d'un vrai travail de groupe avec lequel il serait possible de décider de l'adoption du référentiel. Indirectement, d'autres commentaires et suggestions sont venus à l'appui de cette acceptation :

« Un document comme celui-ci exige un groupe de professeurs qui travaillent en collaboration, qui analysent leurs pratiques. Autrement, cela ne serait qu'un bon exemple de ce que l'on pourrait faire ». P274 : P2 LE ER (2) .doc - 274:3 (114:114) (Super) Códigos : [Valoration réf. - Familia : évaluation référentiel]

« J'aimerais que l'on discute ensemble. Ce n'est pas suffisant de faire une proposition basée dans la théorie et les programmes des cours. Ce qui serait mieux c'est de profiter de ton travail pour créer un espace de discussion où l'on peut décider, par exemple, de quels textes choisir pour le travail du semestre, sans exclure d'autres, que l'on garde la liberté d'inclure dans les cours ce qui surgit sans être prévu. Il ne s'agit pas de nous imposer un manuel à suivre pour les cours. Il me semble qu'il serait possible de nous mettre d'accord sur des points clés comme résultat des discussions ». P272 : GD Francais ER.mp3 - 272:8 [GD Francais ER.mp3] (0:09:04.34 [0:02:14.01]) (Super) Códigos:[travail collectif - Familia : évaluation référentiel]

Ainsi, l'on peut affirmer que le référentiel, autant que la demande d'évaluation, ont été bien accueillis et positivement appréciés.

## USAGE FAIT

---

En contrepartie du nombre de possibilités d'utilisation du référentiel suggérées dans le document qui l'accompagnait, l'usage fait par les professeurs a été limité, individuellement et aussi dans l'ensemble du groupe. Huit personnes ont avoué ne pas avoir lu le document et ne pas bien avoir compris ce que l'on pouvait faire avec le référentiel. Cela explique que sept de ces personnes l'aient utilisé seulement pour vérifier, au début du semestre, si ce qui était dans leurs programmes de cours se trouvait dans le référentiel. Ces personnes attestent de la pertinence du référentiel du fait que « presque tout ce que l'on avait dans le programme était là, cela coïncide avec ce qu'on fait ». Cette opération de vérification a été l'usage le plus fréquent, car sept autres personnes rapportent l'avoir utilisé dans les réunions de préparation des programmes de cours avec d'autres collègues du même niveau. Se mettre d'accord sur les types de production écrite à demander aux étudiants semble le point le plus important dans le travail avec d'autres collègues au début de semestre. Deux personnes font mention d'accords sur « d'autres contenus » que les textes en apprentissage, mais ils ne spécifient pas lesquels ; trois autres personnes disent s'en être servies pour ajuster les objectifs.

« Après faire le programme du cours, nous avons vu ce que tu nous avais envoyé et nous nous sommes rendu compte qu'il y avait beaucoup de coïncidences. Individuellement, j'ai fait quelques ajustements pour inclure encore d'autres éléments. Je l'ai aussi utilisé pour faire des grilles d'évaluation, comme une aide bien sûr ». P278 : P26 LE ER.MP3 - 278:4 [P26 LE ER.MP3] (0:04:52.81 [0:01:28.19]) (Super) Códigos:[usage fait - Familia : évaluation référentiel]

« Je l'ai vu au début du semestre, quand on faisait le programme du cours. On a vu un peu les contenus qui coïncidaient avec ce que tu cherchais (...) du genre académique nous avons décidé de deux grands types de textes pour nous concentrer : la synthèse et l'essai. Je pense que cela nous a été utile à ce moment-là ». P272 : GD Francais ER.mp3 - 272:17 [GD Francais ER.mp3] (0:38:45.57 [0:03:53.59]) (Super) Códigos:[usage fait - Familia : évaluation référentiel]

En ce qui concerne d'autres moments du semestre, quatre personnes disent avoir utilisé le référentiel pour construire des grilles d'évaluation et d'utiliser les grilles pour donner rétroaction aux étudiants. Une personne s'est servie des stratégies pour les proposer aux étudiants pendant la préparation des écrits. Une personne informe que le référentiel lui a permis de mieux planifier l'écriture de l'essai, car elle avait les différentes composantes de la langue ensemble et pour un même niveau. Deux personnes informent

que, à partir du référentiel et des conversations avec nous sur l'écriture, elles avaient réfléchi sur les besoins d'étudiants et avaient pris soin de construire des consignes d'écriture plus complètes et des grilles d'évaluation ainsi que d'accompagner mieux les étudiants. Une autre personne explique qu'à partir de l'entretien elle avait réfléchi sur les conditions de l'écriture demandée aux étudiants et qu'avec le référentiel elle s'est sentie plus à l'aise pour allouer du temps à l'écriture dans la salle de classe, car elle voyait les différents aspects sur lesquels intervenir. Aucun professeur ne rapporte avoir présenté le référentiel aux étudiants, deux considèrent qu'ils l'ont fait de manière indirecte puisque « le référentiel se retrouve contenu dans leurs programmes de cours ».

« J'ai certainement amélioré mes rubriques, je n'ai pas encore vérifié si cela a été d'utilité pour les étudiants ! Le fait de les avoir par écrit (je les mets sur le blog du cours) permet d'en parler, ils posent des questions ou font des commentaires dans le cours de linguistique ». P277 : P26 LE ER 2.m4a - 277:1 [P26 LE ER 2.m4a] (0:00:32.60 [0:00:42.29]) (Super)

« Par rapport à ce que je fais normalement, ce que l'instrument m'a permis c'est d'être plus consciente de mes pratiques et d'y porter un regard plus réfléchi, de dédier plus de temps au processus d'écriture, de discuter avec les étudiants le comment et le pourquoi des textes que nous écrivons en classe. J'essaie de changer l'idée que les écrits sont pour obtenir une note de la part du professeur ». P274 : P2 LE ER (2) .doc - 274:13 (119:119) (Super) Códigos:[usage fait - Familia : évaluation référentiel]

Nous avons mentionné que huit professeurs ont avoué ne pas avoir lu le document de présentation. À notre avis, la plupart de participants n'ont pas tenu compte de ce document. Il était évident dans leurs propos que les définitions de base apportées étaient ignorées de la plupart de participants, de même que les possibilités d'utilisation de l'instrument pendant le semestre. En outre, l'interprétation faite de la demande et quelques-unes des carences identifiées ne correspondent pas à quelqu'un qu'aurait analysé le document.

## UTILITÉ PERÇUE

---

Malgré l'usage limité de l'instrument pendant le semestre, les professeurs lui retrouvent des utilités potentielles. Dans le document de présentation, nous avons inclus des usages possibles, mais nous venons de signaler que ce document n'a pas été suffisamment regardé. Dans le tableau suivant, nous reprenons, à gauche, les utilités que nous avons prévues. Dans la colonne de droite, nous indiquons pour chaque utilité si elle

a été identifiée, partiellement identifiée ou non identifiée par les participants. Ensuite nous expliquons ces réponses :

**Tableau 11** : Utilité du référentiel prévue et identifiée par les professeurs

Utilité prévue	Identification par les participants
Fournir une base commune pour l'inclusion de l'écriture académique universitaire dans les différentes unités d'enseignement du cursus	Partiellement
Aider à établir des objectifs communs par niveau pour l'écriture académique universitaire	Oui
Contribuer à une meilleure communication entre les participants de l'action didactique en donnant un horizon partagé d'expectatives	Partiellement
Aider à établir des relations entre l'écriture en langue maternelle et en langues étrangères	Non
Faire une place à l'écriture académique en tant qu'objet d'enseignement explicite, et non seulement d'apprentissage indirect	Partiellement
Assister l'autoévaluation des étudiants, la coévaluation au sein des groupes et l'évaluation de la part des professeurs	Partiellement
Aider les étudiants dans l'établissement des objectifs personnels et le contrôle de leurs progrès en écriture, en langue et en adoption de stratégies.	Non

*Fournir une base commune pour l'inclusion de l'écriture académique universitaire dans les différentes unités d'enseignement du cursus* est considéré partiellement identifiée du fait qu'avoir le référentiel comme instrument commun a été mentionné et bien apprécié par quelques participants. Cependant, la notion d'écriture académique proposée ne semble pas avoir été retenue. L'écriture est prise dans un sens plus général. Deux aspects sont ici à signaler. D'une part, tous les participants dont nous avons reçu un retour en fin de semestre sont des professeurs de langues étrangères<sup>82</sup>, de ce fait c'est l'enseignement de l'habileté d'écriture ou l'écriture en langue étrangère dans un sens plus général qui a

---

<sup>82</sup> Les deux professeurs d'espagnol qui ont répondu par courriel à la réception des documents ne se sont plus manifestés après.

été pris comme référent. D'autre part, si l'écriture académique a été retenue, il faut savoir que parmi ces professeurs il y a la définition d'écriture académique élargie à tout ce que l'on écrit à l'université. Ainsi, nous venons, encore, à reconnaître dans la variation conceptuelle une difficulté pour avancer en enseignement de l'écriture.

« Avec un référentiel comme celui-ci il est beaucoup plus facile de se mettre d'accord et de garantir des niveaux communs entre les cours. Je crois que cela répond à un besoin et qu'il faudra faire ce travail pour les autres habiletés ». P273 : P1 LE ER.MP3 - 273:12 [P1 LE ER.MP3] (0:31:08. 53 [0:00:24. 71]) (Super) Códigos:[utilité réf. - Familia : évaluation référentiel]

« Peut-être si nous tous travaillions en intégrant de manière explicite les descripteurs, nous pourrions "assurer" que les étudiants développent les compétences en écriture académique dont ils ont besoin ». P280 : courriels ER.txt - 280:1 (23:23) (Super) Códigos:[appréciation - Familia : évaluation référentiel]

*Aider à établir des objectifs communs par niveau pour l'écriture académique universitaire* a été bien repérée. Trois aspects semblent répondre à cette utilité : d'accord avec quelques participants, le référentiel aide à établir des accords entre les professeurs sur des niveaux minimaux de compétences, de manière à réduire les différences d'acquis entre les groupes d'un même niveau en fin de semestre ; il fournit un travail initial qui constitue une base pour construction des programmes des cours, dans ce sens « c'est du travail avancé ». L'instrument aide aussi à situer les groupes (et les étudiants individuellement) dans le continuum du cursus : « Ce n'est pas grave si le niveau du référentiel semble bas pour un groupe, car l'on a les repères à suivre pour continuer le développement de la compétence ».

« Personnellement cela m'a été très utile, car c'est un cadre de référence pour me situer et situer mes élèves. C'est beaucoup plus facile de faire une analyse de besoins quand on a un référent clair de ce que l'on attend ». P273 : P1 LE ER.MP3 - 273:1 [P1 LE ER.MP3] (0:00:16. 74 [0:02:17. 97]) (Super) Códigos:[utilité réf. - Familia : évaluation référentiel]

« Cela sert à organiser les contenus que l'on doit travailler chaque semestre. Il faudrait que nous tous en tenions compte, comme une proposition modifiable peu à peu à partir des expériences, l'instrument doit évoluer ». P272 : GD Francais ER.mp3 - 272:2 [GD Francais ER.mp3] (0:00:27. 97 [0:00:32. 68]) (Super) Códigos:[appréciation - Familia : évaluation référentiel]

*Contribuer à une meilleure communication entre les participants de l'action didactique en donnant un horizon partagé d'expectatives* n'a pas été ouvertement reconnu. Cependant, quelques mentions comme « Cela aide à reconnaître les différents éléments de la langue à travailler en sachant qu'ils sont les mêmes dans tous les cours » et les mentions montrées dans l'utilité antérieure qui apprécient l'apport au travail commun

semblent pointer dans le même sens. En outre, nous avons déjà constaté que le manque de communication en ce qui concerne la didactique est ressenti comme problématique. Nous pouvons affirmer que le référentiel a donné lieu à des échanges prometteurs, ne soit que dans le cadre de son évaluation et comme une première tentative d'approcher le sujet dans ce terrain en étude :

« Avoir une guide de niveaux de compétence pour l'écriture académique est très utile si c'est un travail partagé, discuté et évalué au fur et à mesure que le semestre avance. C'est à discuter non seulement avec les collègues de la langue étrangère que chacun enseigne, mais aussi avec ceux de l'autre langue étrangère et ceux d'espagnol ». P274 : P2 LE ER (2) .doc -274:1 (41:41) (Super) Códigos:[appréciation-Familia : évaluationréférentiel] [Valoration réf.-Familia : évaluation référentiel]

*Faire une place à l'écriture académique en tant qu'objet d'enseignement explicite, et non seulement d'apprentissage indirect* est évoquée par certains propos en relation directe avec les pratiques d'enseignement. Le référentiel a servi, d'après quelques participants, à faire prendre conscience de quelques aspects des pratiques : à réfléchir sur les contenus et les objectifs, à penser à la progression des exigences dans les tâches, à reconnaître ce que l'on fait, à consacrer plus de temps aux processus d'écriture et à en parler avec les étudiants. Nous mettons *partiellement identifiée* du fait que, comme signalée plus haut, la notion d'écriture n'est pas exactement celle qui était au centre de la construction du référentiel.

Quand je l'ai lu, j'ai observé que presque tout était dans mon programme, mais le recevoir comme ça et décider de l'utiliser le fait plus conscient, plus visible, plus explicite et on lui accorde plus de temps. P279: P4 LE ER.MP3 - 279:3 [P4 LE ER.MP3] ( 0:04:04.32 [0:00:31.66] ) (Super) códigos:[appréciation - Familia : évaluation référentiel] [utilité réf. - Familia : évaluation référentiel]

*Assister l'autoévaluation des étudiants, la coévaluation au sein des groupes et l'évaluation de la part des professeurs* est marquée avec partiellement. Si quelques professeurs ont informé que l'instrument avait été utile dans la construction de grilles d'évaluation avec l'intention de guider les étudiants dans leur processus d'écriture, personne n'a partagé le référentiel, même pas la fiche de niveau, avec ses étudiants.

« En ce qui concerne les descripteurs de connaissance, j'en ai tenu compte dans les quelques exercices d'écriture dans mon cours. Je les ai utilisés pour l'évaluation entre pairs que je leur demande de faire, de même que pour l'évaluation que je fais moi-même. J'ai construit une grille qui inclut les éléments du référentiel dans ce qu'ils doivent faire comme production écrite ». P272 : GD Français ER.mp3 - 272:14 [GD Français ER.mp3] (0:25:34. 62 [0:00:25.57]) (Super)



Códigos:[usage fait - Familia : évaluation référentiel]

« Je n'en ai pas tout pris. J'ai utilisé ceux du deuxième pour donner de la rétroaction. Les étudiants pouvaient identifier si leur production répondait à ce qui était effectivement demandé ». P273 : P1 LE ER.MP3 - 273:6 [P1 LE ER.MP3] (0:16:07. 97 [0:00:36. 69]) (Super) Códigos:[usage fait - Familia : évaluation référentiel] [utilité réf. - Familia : évaluation référentiel]

*Aider à établir des relations entre l'écriture en langue maternelle et en langues étrangères et Aider les étudiants dans l'établissement des objectifs personnels et le contrôle de leurs progrès en écriture, en langue et en adoption de stratégies* n'ont pas été évoquées. Cela est pour nous preuve réitérative de l'insuffisante compréhension de notre proposition et du peu de place accordé aux littéracies universitaires au sein de la licence. D'une part, l'écriture reste cloisonnée dans le cours de langue sans relation avec les autres axes de la formation, pendant que les autres axes font un usage trop limité des langues étrangères en apprentissage. D'autre part, les compétences professionnelles et la formation à l'enseignement de l'écriture, en tant que contenu de la formation et en tant que compétence professionnelle des futurs enseignants de langues, sont inexistantes dans les discours analysés.

Nous retrouvons quelques utilités identifiées par les professeurs et que nous n'avions pas prévues. D'après eux, le référentiel fournirait une base pour « travailler sur les autres activités langagières, pour faire une révision de la progression » et c'est une « source d'éléments à retenir dans la préparation de programmes et des séances de cours ». Ces affirmations permettent d'observer que dans le but d'évaluer un tel instrument, un travail préalable devrait être assuré de même qu'un suivi périodique :

« Avoir ces axes de travail clairs pour une habileté te permet d'organiser les autres, nous travaillons des habiletés intégrées, n'est-ce pas ? Dans ce sens il me semble qu'on a une très bonne orientation et que si tous suivions, on pourrait garantir que tous les étudiants reçoivent les mêmes possibilités d'aborder la langue de manière organisée, je le trouve très utile ». P279 : P4 LE ER.MP3 - 279:2 [P4 LE ER.MP3] (0:02:21.57 [0:01:01.10]) (Super) Códigos:[appréciation - Familia : évaluation référentiel]

## CARENCES IDENTIFIÉES

---

À propos des carences et des vides, nous trouvons des remarques peu pertinentes par rapport aux objectifs et à la description de l'instrument que nous avons proposé. Nous attribuons cela, encore une fois, aux déficiences dans l'accompagnement et le suivi de l'évaluation comme l'omission de la lecture des documents de la part des professeurs.

Comme remarques nous retrouvons, pour commencer, une insistance sur le manque d'orientations pour l'enseignement de « l'oralité » et, de ce fait, la non-pertinence de l'instrument pour le cinquième niveau du cursus. Dans l'axe de langues étrangères, les niveaux cinq du cursus sont appelés Typologies discursives orales. Dans ces cours les activités langagières orales sont reconnues comme emphase, mais l'on insiste assez souvent sur le fait que dans tous les niveaux il y a présence de toutes les activités de la langue. Cette remarque nous provoque deux réflexions. Premièrement, l'on confirme une tendance à traiter les activités langagières en tant qu'habiletés isolées, méconnaissant l'interaction entre elles et la valeur de l'écriture comme instrument d'apprentissage. Dans les cours qui ont l'oral par objet principal d'enseignement et d'apprentissage, il y a aussi prise de notes, exercices de compréhension et de contraction des discours qui passent par l'activité scripturale à fin de rendre compte de la réception. Aussi, en production orale, il y a la préparation d'un bon nombre de genres, encore plus s'il s'agit de genres académiques. Un exposé, une communication, un cours passent par toutes les étapes de l'écriture, c'est de l'écrit destiné à être oralisé. En second lieu, cette remarque pose l'écriture et son enseignement comme contenu exclusif des cours de langues ; la littéracie universitaire est donc absente. Le message que l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture est présent dans toutes les unités du cursus n'a pas encore été compris, car, il y a bien d'autres cours que ceux de langues en cinquième semestre. De plus, les différences entre apprentissages de l'écriture en langue étrangère par rapport à celui de la langue maternelle, un sujet que nous considérons comme obligatoire dans une perspective didactique de l'écriture dans cette licence, n'ont même pas été évoquées.

Une autre carence identifiée est en relation avec des genres pas présents dans le référentiel et qui sont bien présents dans les cours, notamment des séquences discursives

narratives, des récits et autres textes que nous ne reconnaissons pas dans les sphères d'activité d'écriture académique, mais plutôt dans la vie personnelle et sociale. Il est évident que la définition d'écriture académique et les sphères d'activité n'étaient pas reconnues comme fondement dans la construction du référentiel. Cependant, le groupe de discussion a permis d'approfondir pour reconnaître des écrits sur la littérature (commentaires, analyses littéraires, essai littéraire...) comme des textes académiques qui n'étaient pas nettement inclus.

Deux personnes, professeurs l'une d'anglais et l'autre de français, ont insisté sur le fait que les niveaux de compétences ne devraient pas être les mêmes pour les deux langues étrangères de la licence. Du fait que les étudiants arrivent avec des niveaux très différents dans les deux langues et que dans le cursus l'anglais a une présence plus solide que le français, celui-ci devient le vilain petit canard et l'on devrait rester plus modestes dans les prétentions de niveau à atteindre. Nous posons que sans regard du niveau de langue des étudiants en début de la licence, l'enseignement de l'écriture académique universitaire est une responsabilité du cursus du début à la fin et dans toutes les langues de la formation.

---

## RÉFLEXION SUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

---

Nous avons proposé une activité commune aux professeurs de la licence déclarée comme évaluation d'un référentiel de compétences pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture académique. À côté de l'appréciation et des contributions pour améliorer l'instrument, nous le rappelons, nous avons comme objectifs centraux de notre démarche d'identifier et de motiver la disposition des professeurs pour s'engager dans la formation à la didactique de l'écriture universitaire. Autrement dit, à travers l'interaction procurée sur la valeur accordée à un instrument pour la didactique de l'écriture, nous cherchions à discerner les aspects de majeure attention et les plus problématiques de l'enseignement de l'écriture, l'intérêt porté au besoin d'améliorer cet enseignement et la motivation des professeurs pour se former et intervenir dans ce domaine. Ces quatre aspects, qui traduisent nos questionnements, sont ici repris pour classer les réflexions qui

surgissent des discours des professeurs. Nous prenons comme corpus dans cette partie les propos de 16 professeurs de langues étrangères, 11 de français et cinq d'anglais. Dix professeurs de français ont participé du groupe de discussion, les professeurs d'anglais et une personne de français ont répondu par écrit ou par entretiens individuels. Avec une personne d'anglais et une de français nous avons tenu des échanges pendant et à la fin du semestre. Ces échanges, oraux et écrits, sont aussi dans notre corpus.

### ASPECTS DE MAJEURE ATTENTION

---

Un examen de thèmes en rapport avec la didactique de l'écriture dans les réponses des professeurs avait mis les contenus les types de texte et les genres comme le contenu le plus attirant du référentiel. Cependant, le groupe de discussion a donné lieu à des interactions plus amples dans lesquelles il est possible de retrouver d'autres éléments à retenir, comme nous allons l'expliquer. Plusieurs interventions de professeurs correspondent à ce que nous avons décrit sous *les pratiques à travers les discours*, dans la première partie du chapitre 10). En effet, les réponses aux questions portant sur le référentiel se tournaient facilement dans des chroniques personnelles dans lesquelles les collègues racontent ce qu'ils sont en train de faire ou ce qu'ils font d'habitude dans leurs cours. Comme Pellanda Dieci et Tosi (2010, p.53) nous avons le sentiment que « les participants sont en quête de validité de leur agir professionnel, ils recherchent l'appréciation, l'approbation des pairs ». C'est dans ces chroniques qui se dévoilent une majeure attention portée aux connaissances grammaticales en premier lieu, en deuxième lieu avec une grande différence, les connaissances textuelles et, ensuite, la compétence méthodologique et stratégique.

En ce qui concerne les connaissances grammaticales, les professeurs ont discuté de l'appellation signalant, notamment, qu'ils préféraient parler de compétence linguistique comme dans CCER, évidemment, ils n'avaient pas reconnu qu'il y avait à la base un modèle de compétence langagière et que la terminologie était cohérente avec le modèle choisi.

Pour nous, cette insistance sur la composante grammaticale de la langue renforce ce que l'on avait signalé dans le chapitre dix sur les pratiques d'enseignement, spécialement sur l'évaluation des produits écrits. La préoccupation par les connaissances textuelles n'est arrivée qu'après notre remarque, pour clarifier que l'on ne fait pas que de grammaire en enseignement de l'écriture. Une fois le sujet posé par une des participantes du groupe de discussion, d'autres personnes ont intervenu en mettant la compétence textuelle en rapport avec les typologies textuelles, quelques-unes avec les genres, travaillés dans leurs cours de ce semestre.

Les connaissances fonctionnelles et sociolinguistiques sont à peine mentionnées, ces dernières, car elles semblent appeler directement « la compétence culturelle » qui suscite un intérêt renouveau récemment dans notre contexte. Par contre, les thèmes sur lesquels portent les écrits sont apparus comme un point important des pratiques scripturales. Les professeurs dédient des efforts spéciaux à identifier des sujets qui soient « d'actualité et motivants pour les étudiants », dans l'entendu que cela a une incidence sur l'investissement et la qualité de la rédaction.

Ainsi, la discussion sur la didactique de l'écriture tendait à porter sur les descripteurs de connaissances, sur les connaissances grammaticales et textuelles notamment. Nous avons le sentiment que le référentiel sert de guide de contenus et qu'il a été entendu comme un outil prescriptif. Pourtant, ce n'était qu'un instrument soumis à la critique pour provoquer la réflexion et la discussion.

### ASPECTS LE PLUS PROBLÉMATIQUES

---

Nous constatons que dans leurs pratiques les professeurs ne tiennent pas compte d'un nombre important de dimensions de l'écriture et de son enseignement, mais qu'ils n'expriment pas d'insécurité sur leur savoir-faire en didactique. En opposition à cela, les difficultés qu'ils rencontrent, et qui expriment de manières plus ou moins directes, confirment qu'il y a un besoin personnel et collectif de formation. Trois sources

d'insatisfaction, sinon de vraie difficulté, ont été identifiées : l'apprentissage des étudiants, le temps et la dynamique du travail dans la licence.

En ce qui concerne les étudiants, c'est une plainte récurrente qu'ils n'écrivent que pour se faire évaluer, que leurs écrits sont adressés au professeur par seul destinataire, qu'ils ont des difficultés, de carences, de manques, qu'ils n'avancent pas significativement. Poser les problèmes du côté de l'apprenant en appelant au déficit des étudiants, nous l'avons vu lors du premier chapitre du présent travail, est une tendance bien identifiée dans les études de littéracie. Cela est aussi, jusqu'à présent, la tendance en recherche (Calderón Andrade, 2009; Pérez et Rincón, 2013; Uribe-Álvarez et Camargo M., 2011). En effet, la plupart de travaux portent sur l'apprentissage, alors que les pratiques d'enseignement n'ont pas encore reçu toute l'attention qu'elles méritent (Kruse, 2013a; Ortiz Casallas, 2015).

Nous avons retrouvé dans le groupe de discussion le problème posé du côté des étudiants :

« Au niveau de lexique, les étudiants ne sont pas à la hauteur, ils ont eu des difficultés, c'est lourd ; à niveau d'écriture il y a aussi des aspects comme le passé, par exemple, ils posent des questions, mais on ne peut pas trop leur expliquer, car ils sont à peine en premier semestre, on leur explique brièvement et on continue ». P272 : GD Francais ER.mp3 - 272:15 [GD Francais ER.mp3] (0:30:52. 63 [0:01:42.47]) (Super) Códigos:[déficit étudiants]

Le temps est manifestement ressenti par nos professeurs comme une limitation importante à leurs pratiques d'enseignement. D'une part, l'écriture exige beaucoup de temps et l'on n'en a jamais assez pour faire écrire les étudiants dans la salle de classe, ce qui ne permet pas de les accompagner et de contrôler l'authenticité de leurs écrits. D'autre part, les tâches liées à l'enseignement de l'écriture sont aussi exigeantes. À cause de cela, concevoir et préparer des tâches et des exercices d'écriture propres n'est pas toujours possible, l'on est obligé de faire recours à des manuels et à des modèles qui sont prêts à l'usage. La rétroaction est aussi exigeante en temps et cause de frustration, car elle est fortement appréciée comme garantie du vrai processus d'écriture. Les professeurs se sentent en dette avec les étudiants du fait de ne pas arriver à rendre les écrits pour corrections et dernières versions dans des délais moins longs.

« Il est difficile de faire du matériel propre, cela prend beaucoup de temps, j'ai fait un ou

deux exercices, mais, du reste, comme il y a des manuels, ce qu'on fait c'est d'y choisir des textes qui nous permettent de préparer nos thèmes à nous ». P272 : GD Francais ER.mp3 - 272:17 [GD Francais ER.mp3] (0:38:45. 57 [0:03:53.59]) (Super) Códigos : [usage fait - Familia : évaluation référentiel]

La dynamique du travail dans la licence concerne le peu de travail académique d'équipe que l'on arrive à faire dans la licence semestre après semestre. Les professeurs voudraient savoir de manière formelle ce que leurs étudiants sont arrivés à faire avant qu'ils n'arrivent dans leurs cours, savoir ce que font leurs collègues dans les cours d'avant, d'après et en parallèle dans le semestre. Ce besoin de travail d'équipe est largement reconnu, la difficulté de le faire aussi. Les participants observent qu'il y a de plus en plus de tâches et d'obligations qui font difficiles les réunions par la disponibilité des horaires et du temps requis.

« Je voulais faire une grille, mais je n'ai pas eu, on n'a presque pas le temps de se parler et de travailler ensemble, on se parle vite fait dans le couloir : qu'est-ce que tu fais, où en est-tu ? On ne prend pas le temps ». P272 : GD Francais ER.mp3 - 272:18 [GD Francais ER.mp3] (0:44:14. 46 [0:00:39.76]) (Super) Códigos:[usage fait - Familia : évaluation référentiel]

## INTÉRÊT PORTÉ À LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

---

À travers la lecture de quelques réponses écrites, et surtout dans l'écoute et les notes du groupe de discussion, nous retrouvons de nouveau les indices que nous avons repérés pour confirmer qu'il y a un intérêt latent par la didactique de l'écriture. C'est dans le même sens du rapport à l'enseignement de l'écriture, dont nous avons parlé dans le chapitre neuf, que nous interprétons ces indices. Nous les présentons ici comme une liste :

Tout d'abord, nous sommes convaincue que l'accueil, les appréciations et la disponibilité initiale qu'un bon nombre de collègues ont exprimés en rapport avec nos travaux sont des expressions sincères et non pas de manifestations de gentillesse. Ils ont confirmé l'initiative de travailler sur l'écriture dans le cursus de licence comme intéressante, nécessaire et pertinente.

À n'en pas douter, le temps accordé serait une preuve d'intérêt dans le sujet : quelques collègues se sont investis plus que d'autres, mais toute minute compte, surtout quand personne n'était obligé de participer.

L'évaluation du référentiel montre combien les professeurs apprécient un instrument qui s'atteste pertinent et d'utilité pour ce travail, donc, c'est un travail qui mérite une attention particulière.

Plus évidente a été la participation dans le groupe de discussion, occasion d'une rencontre privilégiée avec les collègues de français qui a été foisonnante d'idées pour le travail futur en didactique de l'écriture. L'intérêt par le sujet s'y est manifesté ouvertement.

« Nous avons besoin de dialogue, de confrontation de nos expériences. (...) Nous pourrions commencer un travail par niveaux à partir des programmes des cours, ensuite nous pourrions inviter les profs de linguistique et d'autres cours en ayant des propositions concrètes pour des projets communs. La direction de l'université est en train de demander de faire des expérimentations pédagogiques ». P272 : GD Francais ER.mp3 - 272:28 [GD Francais ER.mp3] (1:35:00. 28 [0:01:05.99]) (Super) Códigos:[travail collectif-Familia : évaluation référentiel]

« Le travail collectif permettrait de mettre en évidence ce que nous faisons dans les cours, connaître ce que font les collègues (...) discuter à partir de l'expérience. Nous manquons de lieux de discussion académique, il nous faut échanger sur nos conceptions de ce qu'il faut faire, sur l'évaluation de ce que nous faisons. J'aimerais beaucoup avoir l'occasion de savoir ce qui est fait, par exemple, dans les cours que je n'ai jamais eus. Ta proposition est une très bonne occasion pour discuter de sujets d'intérêt commun, mais pas de la prendre comme un manuel à suivre, il faut d'abord en discuter, après cela pourrait être pris comme référent ». P272 : GD Francais ER.mp3 - 272:31 [GD Francais ER.mp3] (0:11:22.91 [0:03:16.45]) (Super) Códigos:[travail collectif - Familia : évaluation référentiel]

Pour finir cette liste, le fait d'identifier des difficultés montre, même de manière indirecte, que les participants ne sont pas indifférents à l'enseignement de l'écriture. S'il est vrai que dans les pratiques d'enseignement de l'écriture l'on n'aperçoit pas la notion de littéracie universitaire, les professeurs de langues ont un rapport à l'enseignement de l'écriture que nous trouvons de manière évidente favorable à une telle perspective. Il nous semble qu'il devient urgent de profiter de ce rapport pour aborder la didactique de l'écriture dans ce contexte. Dans un cursus qui forme de futurs enseignants de langues, il est inadmissible que l'enseignement de l'écriture soit si peu mis en relation avec la formation et la transformation identitaire des étudiants en professionnels. Par ailleurs, nulle réflexion n'a été suscitée à propos de la didactique de l'écriture en tant que contenu et compétence professionnelle de la formation des enseignants de langues.



## MOTIVATION POUR SE FORMER ET INTERVENIR

---

C'était un objectif important celui de donner visibilité à notre sujet et de conquérir l'engagement de professeurs dans la transformation des pratiques d'enseignement de l'écriture. En plus des appréciations favorables à une intervention en didactique de l'écriture et d'un intérêt manifeste par le sujet, nous voulions chez nos participants une motivation assez solide pour assurer la continuité de notre entreprise.

En cela, autant nos instruments de collecte de données que la démarche même se sont révélés comme des modes d'intervention efficaces sous certaines conditions. Quelques professeurs déclarent que les conversations (entretiens) et le référentiel les ont fait réfléchir à des aspects de leurs pratiques sur lesquels ils ne s'étaient pas interrogés avant et qu'ils en tenaient maintenant en compte :

« Dans notre rôle de professeurs nous n'y avons pas réfléchi, de ce fait nous n'avions pas de réponses. Lors de l'entretien, quand tu m'as demandé ce que les étudiants devraient savoir écrire et ce qu'ils devraient lire en licence, je ne m'étais jamais posé cette question. À partir de ce que tu proposes, et même à partir des entretiens, se déclenche une réflexion sur l'écriture personnelle en tant que professeurs et sur l'écriture de nos étudiants ». P273 : P1 LE ER.MP3 - 273:11 [P1 LE ER.MP3] (0:31:47. 87 [0:00:50. 34]) (Super) Códigos:[travail collectif - Familia : évaluation référentiel]

Cependant, deux autres types d'actions nous ont permis de constater des interventions effectives dans ce sens. Nous parlons, notamment, de rencontres pendant le semestre pour parler des pratiques d'enseignement de l'écriture et du groupe de discussion avec les professeurs de français. Dans le premier cas, les professeurs avec lesquels nous avons parlé à plusieurs reprises pendant le semestre d'évaluation du référentiel ont partagé avec nous les actions concrètes qu'ils ont menées. Ils ont reconnu que c'était grâce à ces rencontres qu'ils avaient trouvé un déclencheur pour intervenir. Des actions telles qu'enseigner des genres qu'ils avaient l'habitude de demander sans aucune orientation ou avec des consignes orales insuffisantes (fiche de lecture, analyse critique, prise de notes) ; donner des grilles d'évaluation avec la consigne d'écriture par écrit ou

donner une rétroaction dialoguée et non seulement des marques sur la copie écrite ont été des changements motivés par notre proposition. Ces deux personnes se montrent encore très motivées pour s'engager dans un vrai projet de formation et d'intervention. Nous remarquons que la réflexion de chaque professeur vis-à-vis de sa propre pratique est une condition de possibilité des changements réels. Dans le deuxième cas, il s'agit du groupe de discussion. Cette méthode qui n'est pas sans inconvénient<sup>83</sup>, c'est pourtant révélé de plus enrichissant. Il faut dire qu'elle a été assez longue pour permettre à tous les participants de s'exprimer et que, après un premier moment pendant lequel les professeurs tendaient à faire des chroniques de leur expérience pour répondre à des questions d'évaluation du référentiel, elle a donné l'occasion de discuter de la proposition dans un sens plus large. Du fait que le document de présentation n'avait pas été tenu en compte, nous avons proposé de lire ensemble au moins une partie. Le groupe a accepté et nous avons lu la définition d'écriture académique. Cela a déclenché de questions, de commentaires et de propositions qui nous permettent d'affirmer qu'il y a une disposition pour s'engager dans une autoformation pour mieux répondre aux besoins en écriture des étudiants de la licence. Nous retenons de cette discussion les sujets les plus vifs :

La définition d'écriture académique a suscité des remarques du fait que les textes sur la littérature ne semblaient pas y trouver de place. Cela a convoqué des réflexions sur le besoin de distinguer les sphères d'activité et les multiples fonctions des écrits et des pratiques scripturales au sein du cursus.

Le besoin d'un travail collectif a été exprimé par plusieurs participants. Ils présentent ce type de travail comme indispensable afin de :

- discuter et faire des accords sur de questions fondamentales. Il ne s'agirait pas, d'après eux, de faire un manuel ni de mettre en uniforme les choix pédagogiques des professeurs. C'est sur les genres et la méthodologie qui serait convenable de se mettre d'accord, en laissant toujours une marge d'action au professeur

---

<sup>83</sup> S'exprimer en groupe met en jeu les relations interpersonnelles et cela a, naturellement, un effet sur la communication.

- réviser les programmes de cours par langue et par niveau pour inclure les descripteurs de compétences proposés
- mettre en commun les pratiques individuelles, partager des matériaux, reconnaître ce que l'on a et décider de ce dont on a besoin et de ce que l'on peut offrir
- voir la possibilité d'entreprendre des projets transversaux à deux cours ou plus
- proposer des expérimentations en concordance avec ce que l'université est en train de demander pour faire évoluer la pédagogie universitaire vers une formation plus axée sur les compétences
- accueillir les nouveaux professeurs et les aider à s'intégrer à l'équipe

À ce travail collectif, nous l'avons déjà dit, s'oppose une difficulté de temps qui semble l'obstacle le plus important. Nous avons entendu que c'était une proposition très intéressante, mais que cela demandait un grand effort de travail collaboratif, sans lequel tout cela ne serait qu'une belle proposition.

Nous estimons avoir suscité assez d'intérêt pour continuer dans cette voie. Nous comptons avec la motivation et l'accord confirmé des collègues de français et de quelques-uns d'anglais pour préparer et avancer dans des cycles de recherche-action participative.

---

## ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE

---

La démarche que nous avons proposée, avec la prétention de faire un premier cycle de recherche-action, n'a pas abouti à un travail de grande envergure en ce qui concerne une participation engagée et soutenue. Cela n'invalide pas les résultats que nous avons obtenus. Au contraire, nous trouvons que dans des conditions assez limitées de temps et de participation effective, un groupe important de professeurs est arrivé à envisager la didactique de l'écriture comme un sujet d'intérêt commun sur lequel il est urgent de travailler. De ce fait, nous sommes convaincue de la pertinence de ce mode de fonctionnement pour soutenir aussi la formation professionnelle des professeurs universitaires, comme il a été prouvé pour des enseignants d'autres niveaux éducatifs.

Étant donné que, dans la prolongation des travaux entrepris avec cette thèse, nous comptons proposer la recherche-action comme mode de fonctionnement d'une équipe de professeurs et comme méthodologie de travail, il nous semble particulièrement important d'évaluer le mode de fonctionnement ici adopté. Cela nous permettra de reconnaître les conditions de possibilité pour mener avec succès de nouveaux cycles de recherche.

---

## LA COLLABORATION

---

Nous voulons reconnaître que c'était prétentieux de considérer notre démarche comme une véritable recherche-action participative et collaborative, car elle était, de toute évidence, une initiative individuelle. Néanmoins, nous avons emprunté à la recherche-action tous les éléments dont nous pouvions disposer pour faire participer le plus grand nombre possible de professeurs de la licence. Avec ce mode de fonctionnement, nous avons défriché le terrain en vue d'instaurer de vrais cycles de recherche dans lesquels les actions soient planifiées, exécutées et réfléchies de manière partagée.

Gagner la participation des acteurs n'est pas facile, il y a des facteurs qu'y jouent un rôle décisif comme la disponibilité de temps, l'intérêt par le sujet, l'indépendance des

professeurs et l'empathie avec les responsables visibles de la recherche. Dans notre cas, deux facteurs ont joué en pro de notre objectif. D'abord, notre sujet avait été attesté au moyen d'une démarche ethnographique, comme de grand intérêt pour les professeurs et pour le cursus de la licence. Il y a eu aussi un travail préalable, car les contacts lors de cette première démarche de recherche ont provoqué un certain degré de réflexion sur le sujet. Ensuite, nous trouvons que l'empathie avec les collègues a été déterminante. Effectivement, les professeurs qui ont participé le plus dans la dernière étape de nos travaux sont ceux des langues étrangères, représentées en plus grand nombre par les collègues de français. Ces sont les collègues les plus proches, avec qui l'on a plus de contacts et avec qui l'on partage les préoccupations du savoir-faire professionnel.

En ce qui concerne les facteurs négatifs, nous identifions la disponibilité de temps et l'indépendance des professeurs. Du fait que la proposition était ressentie par nous comme une responsabilité personnelle, nous avons pris soin de rester très respectueuse des collègues, de ne point envahir ni leur temps ni leurs cours. Les refus, même dissimulés, ont été respectés, nous n'avons pas insisté auprès de ces personnes. Ce soin du respect nous a limitée pour faire un suivi plus régulier que, nous le voyons maintenant, aurait pu atteindre des mobilisations de petite échelle dans les pratiques d'enseignement. Dans un cycle de recherche-action participative, ces facteurs, encore que présents, devraient jouer différemment. L'on s'engage pour transformer est les transformations ne sont pas des impositions externes, c'est n'est pas un travail à faire pour quelqu'un d'autre, mais pour soi-même. Dans ce sens, le temps à dédier et la liberté de décider dans ses cours se négocient avec le groupe. Le temps reste, en tout cas, un obstacle délicat à surmonter.

---

## LE MODE DE PARTICIPATION

---

Afin de garantir la participation du plus grand nombre possible de professeurs, nous avons proposé plusieurs formes d'utiliser le référentiel et de partager l'usage fait, les appréciations, les questions et toute sorte de réflexions provoquées. Nous évaluons ici les moyens de retour utilisés pour en tirer quelques leçons.

Guide d'évaluation du référentiel : ce guide a été envoyé par courriel suite à l'envoi du référentiel et du document de présentation. Nous avons pensé à l'envoyer un peu après pour servir de rappel de l'envoi antérieur. Conçue dans le même esprit de la proposition d'évaluation, elle explicité brièvement la demande et les objectifs visés, ainsi qu'elle donné des aspects sur lesquels l'on attendait un retour. Il s'agissait de choisir et de commenter en fonction de ce qu'ils avaient fait avec l'instrument, ce n'était pas un questionnaire fermé à répondre question après question. Force est de constater que ce guide n'a provoqué que très peu de réactions, si bien plusieurs collègues ont promis de l'envoyer par courriel cela n'est pas arrivé.

Évaluation du référentiel en entretien : six personnes ont participé oralement pour donner leur retour évaluatif. Nous avons apprécié ce choix du fait qu'il permet une interaction vive, plus en consonance avec le type de participation souhaitée. Nous avons utilisé le guide d'évaluation du référentiel lors de ces entretiens, cela nous a permis de retrouver des catégories communes lors des analyses et d'enrichir les données avec des aspects spontanés que nous n'avions pas prévu.

Conversations avec la responsable du projet pendant le semestre : deux personnes nous ont accordé du temps dans de différents moments du semestre. Nous avons déjà indiqué combien ce mode de participation est approprié du fait qu'il mène vers une réflexion dialoguée et vers des transformations réelles dans les pratiques d'enseignement.

Groupe de discussion : nous avons prévu trois groupes de discussion à la fin du semestre. Seulement un a eu lieu et nous avons eu l'occasion de constater l'efficacité de ce mode de participation. Ce groupe a opéré initialement comme une réunion de la session de français. Pour répondre aux questions d'évaluation du référentiel, nous nous sommes rendu compte rapidement que le document de présentation du référentiel n'avait pas été assez reconnu et que les professeurs faisaient la même sorte de chroniques habituelles quand on évalue l'évolution des cours deux fois pendant le semestre<sup>84</sup>. Nous avons décidé,

---

<sup>84</sup> Celle que nous avons vue dans la première partie du chapitre 10. Les professeurs semblent chercher l'appréciation et l'approbation des pairs.

sur-le-champ, de changer et de provoquer plutôt une discussion sur les fondements de la proposition. Ainsi, nous sommes arrivées à une participation collective très animée et riche de jugements, de conceptions et d'idées, le moment le plus socialement partagé du travail.

Nous avons confirmé que le groupe de discussion, enfin, le travail en équipe est faisable avec ce groupe de professeurs. Ils participent de manière volontaire, ils sont respectueux à l'égard des collègues et la dynamique devient très heuristique. Nous avons appris que, lors de séances de groupe, nos participants peuvent se sentir exposés devant les autres. Dans ce cas, ils se voient contraints d'affirmer leur identité professionnelle en racontant, de manière anecdotique, leur savoir-faire. Pour que la participation soit pertinente et honnête, l'on doit être attentif à assurer un climat de confiance. Dans notre cas, il a suffi de sortir du terrain des pratiques personnelles et de nous installer dans le terrain de l'intérêt commun. Cette voie nous a été inspirée des participations des professeurs lors du travail ethnographique, souvenons-nous qu'il est admis que la licence manque de formation en didactique de l'écriture, mais que ce besoin n'est pas avoué à titre personnel. Nous avons appris, aussi, que mener une démarche de recherche-action demande un engagement ferme des professeurs qui souhaitent participer, une participation collective dès la conception même du projet et un suivi régulier.

---

## CONCLUSION ET IMPLICATION DIDACTIQUES

---

Nous avons donc réinvesti nos acquis de l'ethnographie dans la construction du référentiel et dans une première phase d'une stratégie d'intervention. Notre stratégie visait avant tout à faire réfléchir sur le besoin d'un enseignement conscient, intentionnel et systématique de l'écriture académique universitaire dans la formation de licence en langues étrangères. Nous voulions, ainsi, défricher le terrain pour entreprendre des propositions de travail communes orientées vers les littéracies universitaires. Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats des analyses de l'évaluation du référentiel et des réflexions sur la didactique de l'écriture. Nous avons ajouté des réflexions sur le suivi de la démarche dans le but d'en sortir de conclusions profitables à l'avenir. Dans cette

synthèse, nous résumons d'abord les résultats présentés. Ensuite, nous évaluons si nous avons atteint les objectifs que nous cherchions au départ. Enfin, nous confirmons la convenance et la possibilité d'avancer dans nos recherches en didactique de l'écriture sous la modalité de recherche-action.

D'abord, en ce qui concerne l'évaluation du référentiel, les résultats nous ont permis de valider la pertinence d'un instrument d'aide à la didactique de l'écriture dans notre licence. Le référentiel, autant que la demande d'évaluation, ont été bien accueillis et positivement appréciés. Il en découle des analyses que l'instrument proposé n'a pas été utilisé comme prévu, cela n'empêche pas les participants de lui reconnaître des utilités potentielles. En ce qui concerne l'objectif central de susciter l'intérêt par la didactique de l'écriture académique dans la formation des enseignants de langues, il en résulte que l'intérêt est présent, si bien qu'il ne correspond pas exactement à ce que nous proposons de faire : dans l'ensemble, les professeurs n'arrivent pas encore à concevoir l'écriture autrement que comme une habileté ou une activité langagière dans le cadre de la didactique des langues. Cependant, ils admettent le besoin de fournir un travail d'équipe pour une mise en commun des savoirs et des savoir-faire en didactique de l'écriture et, ce qui est plus important, ils ont amorcé des idées pour ce travail de groupe qu'ils se montrent disposés à entreprendre. L'obstacle le plus important pour avancer dans l'apprentissage et la transformation de pratiques d'écriture c'est la limitation de temps.

Pendant cette expérimentation, deux niveaux d'objectifs étaient poursuivis. D'une part l'évaluation du référentiel de compétences, d'autre part la réflexion vis-à-vis de la didactique de l'écriture. En relation avec l'évaluation du référentiel, nos objectifs étaient secondaires, car cette évaluation était en soi un dispositif pour atteindre nos objectifs principaux. Malgré l'acceptation de l'instrument de la part des professeurs, pour nous cela continue d'être un outil en construction et il en devrait l'être en permanence. Les évolutions sociales incidentes sur les compétences requises et obligent à examiner les cursus de formation professionnelle, d'autant plus qu'il s'agit, dans notre cas, de la formation de futurs enseignants. Ainsi, les outils de la formation tels que les référentiels ne peuvent pas rester immuables.



En relation avec nos objectifs principaux d'installer l'écriture universitaire et son enseignement comme objet de préoccupation et de recherche, d'une part, et de conquérir la participation des professeurs pour s'engager dans la transformation de leurs pratiques professionnelles, d'autre part, nous estimons avoir assez avancé pour entreprendre des recherches plus poussées. Nous revenons à Montagne-Macaire pour la définition suivante « Nous dirons donc à ce stade qu'une recherche-action en didactique des langues est une intervention sur un dispositif effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs » (Montagne-Macaire, 2007, p. 98). Nous confirmons qu'il y a suffisamment d'intérêt et des volontés pour entreprendre une construction commune. La logique de la recherche-action se confirme comme convenable pour intervenir de manière collaborative dans le but de produire des modifications.

S'il est vrai que les littéracies universitaires ne se distinguent pas dans l'horizon des préoccupations de nos professeurs, l'on ne peut qu'admettre que dans la formation de l'enseignant de langues, l'écriture en langue étrangère correspond à des pratiques inhérentes à la formation. Ainsi, ces pratiques font partie des littéracies universitaires au sein de la licence et constituent un point de départ tout à fait approprié. En outre, convaincue que nous sommes du besoin d'accompagner les étudiants dans leur transformation professionnelle et personnelle à travers l'écriture, c'est dans l'insuffisante prise en compte des littéracies universitaires, autrement, dans tout ce qui n'est pas reconnu, qui n'est pas mentionné, que l'on ne voit pas concernant les pratiques scripturales dans la licence, c'est dans ces non-dits que nous trouvons des sujets à construire, à découvrir, à s'approprier, à transformer... Dans le chapitre suivant, le dernier de notre thèse, nous ébauchons les grandes lignes que nous trouvons pertinentes en vue d'entreprendre des transformations dans la didactique de l'écriture dans la formation des enseignants de langues.

## CHAPITRE 13 : POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

---

Nous croyons fermement qu'aucune transformation en didactique pour notre cursus n'est possible qu'à condition de fournir un travail d'équipe, engagé et soutenu. S'il est vrai que la transformation des pratiques d'enseignement de l'écriture nous semble nécessaire et même urgente, il n'est pas pour autant que nous proposons d'imposer une formation de type stage intensif en littéracies universitaires aux professeurs de la licence. Nous sommes consciente qu'il s'agit là d'un changement de nature culturelle et que ce type de mobilisations ne sont pas aisées. Notre pari est de faire une construction collective dès le départ, en concordance avec les tendances reconnues auxquelles nous adhérons, mais aussi en prenant compte de la culture institutionnelle, des besoins et autres caractéristiques du contexte ainsi que des participants, professeurs et étudiants. Une telle construction, nous le répétons, demande, tout d'abord, une prise de conscience individuelle, car elle implique les professeurs dans la transformation de leurs représentations, de leurs savoirs et de leurs pratiques professionnelles ; ensuite, elle réclame des conditions pour mettre en synergie les efforts en se donnant des objectifs communs vers lesquels s'acheminer.

Dans cette perspective, il ne s'agit pas ici de présenter une nouvelle proposition de recherche toute faite. Nous entendons, plutôt, esquisser les grandes lignes qui découlent de notre thèse et qui serviraient de balises pour des propositions des recherches collaboratives concrètes, en vue de transformer les pratiques d'enseignement de l'écriture universitaire. Nous proposons, tout de suite, une nouvelle question qui nous semble capitale et féconde. Après, nous présentons, à titre de synthèse, des points de repère en guise des fondements théoriques et méthodologiques que nous estimons pertinents pour déclencher des travaux futurs.

---

## UNE QUESTION CENTRALE

---

Il en découle de nos recherches, que la place de l'écriture dans la licence en langues n'est pas celle accordée par les courants actuels des études sur l'écriture dans l'éducation supérieure : *academic literacy*, *alfabetización académica*, littéracies universitaires, écriture dans toutes les matières (WAC), écriture à travers le curriculum (WID), entre autres. Ces courants ont en commun l'intérêt par l'écriture en relation avec les disciplines et la transformation des individus dans des contextes où l'activité d'écriture et ses produits sont privilégiés comme moyen, comme instrument, comme objectif et comme objet de connaissance. À la base de ses courants, l'on retrouve comme principe la conviction qu'écrire n'est pas une simple habileté, mais plutôt une pratique culturelle hautement spécialisée et qu'il est responsabilité des professeurs et des institutions de guider les étudiants pour qu'ils apprennent à écrire et à apprendre à travers l'écriture (Carlino, 2003).

Nous trouvons que l'enseignement de l'écriture semble, en grande partie, inspiré de la didactique de langues (elle-même inspiré de la linguistique) avec une certaine influence des travaux de théories sociocognitives en ce qui concerne la conception des pratiques d'écriture. Nous trouvons aussi que les concepts d'approche par compétences, de praticien réflexif et de formation à la recherche qui orientent la formation à l'enseignement sont présents avec une diversité d'écrits. Cela ne signifie pas la présence de dispositions particulières relatives à l'appropriation consciente des processus d'écriture et des fonctions de ces écrits. Ainsi, l'écriture dans la licence suit deux tendances en parallèle : en langue étrangère l'on écrit surtout pour apprendre la langue et les textes, pour s'exprimer et communiquer socialement ; en langue maternelle, l'on écrit surtout pour rendre compte de ce que l'on a appris et se faire évaluer sur les contenus de la formation. Pourtant, l'écriture est transversale à la formation, est cela dans toutes les langues qu'elle comporte. De ce fait, une meilleure articulation des apports de la didactique de langues et de la formation d'enseignants en ce qui concerne l'écriture est sans doute souhaitable.

Au constat antérieur, nous voulons ajouter le postulat des littéracies universitaires qui souligne la transformation des positionnements identitaires dans la formation professionnelle. Cela nous mène à nous demander par les fonctions de l'écriture et de son

enseignement dans la formation des enseignants de langues. Nous trouvons que, en plus de développer la compétence scripturale des étudiants et de mettre cette compétence au service de la formation même, la didactique de l'écriture devrait figurer au premier rang des savoirs et de savoir-faire professionnels des enseignants. Or, dans notre licence il n'est pas évident que la didactique de l'écriture soit intentionnelle pour former des enseignants des langues qui puissent se servir de l'écriture dans leurs différentes langues à des fonctions épistémiques et, encore moins, qui soient formés pour enseigner à écrire dans ce sens. Des propos précédents, il est déductible que la licence devrait prendre en charge l'évolution des étudiants en tant que scripteurs, stimuler le développement de leur potentiel en tant que scripteurs ainsi que le développement de l'expertise en didactique de l'écriture. Au fil de ces quelques remarques, la didactique de l'écriture se configure, à n'en pas douter, comme un objet à multiples dimensions. Dans le but de le constituer en sujet de recherches collaboratives, il convient de fédérer ces multiples dimensions dans une question commune, ce que nous proposons ensuite.

Dans le cadre de la formation d'enseignants, qui nous est commun, et toujours dans la perspective des littéracies universitaires, Cadet et Rinck (2014) font appel aux contributions<sup>85</sup> avec une question qu'elles posent comme centrale et pratique. Nous empruntons ici leur formulation de cette question que nous trouvons déjà au cœur de notre proposition de recherche et que nous modifions à peine<sup>86</sup>: comment former à l'écriture, comment faire écrire en formation pour former des enseignants de langues qui, à leur tour, fassent écrire et apprendre à écrire ? À l'instar de ces auteures, nous trouvons que cette question permet d'aborder les multiples dimensions qu'il importe d'explorer, dans notre cas, de manière contextuelle. En effet, cette question appelle à ouvrir des multiples chantiers de recherches didactiques dont nous pouvons mentionner comme exemples le rapport à l'écriture et à l'écrit et le rapport des professeurs et des enseignants en formation à leur enseignement, la connaissance et la maîtrise des genres de la formation et de la profession, l'inventaire des genres et leur description dans les trois langues de la

---

<sup>85</sup> Contributions qui ont donné lieu au numéro 184 de la revue *Le français aujourd'hui*.

<sup>86</sup> À la place des enseignants de français nous mettons des enseignants de langues.

formation, les difficultés proprement rédactionnelles liées à la maîtrise des langues, autant maternelle qu'étrangères, et aux positionnements des scripteurs, les pratiques d'enseignement et leurs différents aspects dès la préparation à l'évaluation.

---

## DES REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

---

Transformer la didactique de l'écriture pour développer la compétence scripturale des étudiants tout en la mettant au service de la formation personnelle et des compétences professionnelles exige de se fixer des objectifs et de questionner le propre rapport à l'écriture, les savoirs et les savoir-faire en relation avec l'enseignement. Ce questionnement doit être personnel, mais aussi systématique et ouvert au travail en équipe. Une telle entreprise demande, tout d'abord, de prendre des bases communes en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et les pratiques d'apprentissage, or, ces bases sont aussi à construire. Barré-De Miniac (2015) attire l'attention sur le fait qu'à l'heure actuelle il n'existe pas une théorie de l'écriture, que celle-ci est à construire pour permettre d'avancer en matière de didactique, mais qu'il concerne à la didactique même de construire une telle théorie.

Partant de la reconnaissance du contexte, nous inscrivons notre proposition, comme nous l'avons fait dès le début, dans l'intersection des littéracies universitaires, de la formation d'enseignants et de la didactique des langues. Ce sont de lignes de force qui traversent le cursus et permettent de configurer le terrain commun de travail, elles ne sont point de choix théoriques ni méthodologiques exclusifs auxquels une proposition de travail comme celle-ci ne saurait que rester ouverte. En suivant l'auteure ci-haut citée, « L'applicationnisme simplificateur et univoque d'une seule perspective théorique constituerait (...) un frein à la construction de la théorie dont la didactique a effectivement besoin, mais qu'elle doit produire elle-même » (Barré-De Miniac, 2015, p.118). Ainsi, ce que nous proposons à continuation ne saurait être que des repères initiaux pour déclencher le travail en commun, un travail qui peut prendre appui sur les différents

apports des sciences sociales et humaines pertinents pour nourrir la didactique de l'écriture.

Nous proposons donc, de manière synthétique, quelques repères qui découlent de nos recherches et qu'il nous semble important de retenir pour entreprendre, dans notre contexte, des recherches plus concrètes et plus poussées en écriture dans une perspective didactique : un modèle de compétence langagière, un questionnement du rapport à l'écriture et à son enseignement, une approche actionnelle pour l'enseignement, une définition convenue d'écriture académique, un référentiel de compétences et une meilleure articulation des axes de la formation à travers l'écriture.

### MODÈLE DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

---

Il est logique de déduire que les carences en écriture des étudiants universitaires, tant signalées de tous les points cardinaux possibles, ne se limitent pas à l'écriture et que par contre, elles ont leur origine de manière plus large dans le manque de maîtrise de la compétence langagière. L'écriture, du fait qu'elle fixe le langage, qu'elle favorise le distancement et permet d'y revenir, d'analyser et d'évaluer, ne ferait que témoigner d'une problématique encore plus profonde. En effet, toutes les activités langagières telles que définies par le CECRL, soit la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale en interaction (en situation de dialogue), l'expression orale en continu (description, exposé, récit...), l'expression écrite (compte rendu, article...), l'expression écrite en interaction (échanges par courrier électronique...) et la médiation par un même locuteur entre deux langues ou entre deux interlocuteurs parlant la même langue ou deux langues différentes sont intrinsèquement liées aux facultés cognitives et métacognitives sollicitées, à plus fortes raisons, dans l'éducation supérieure. « Les faiblesses des étudiants imputables à un manque de maîtrise de la compétence langagière affecteraient principalement la pensée conceptuelle, le lexique, l'appareil argumentatif et la compréhension des structures qui régissent la langue » (Van Raemdonck, 2000 dans Peters et Bélair, 2014).

Par voie de conséquence, s'occuper de l'enseignement de l'écriture à l'université revient à s'occuper de la compétence langagière des étudiants. Il importe, donc, de se mettre d'accord sur quel modèle de compétence langagière l'on veut travailler en vue de concevoir et d'expérimenter des propositions didactiques, d'accompagner les processus d'écriture des étudiants et d'évaluer leurs productions écrites, d'analyser les genres qui tissent le cursus de la licence. Le modèle de compétence langagière permet d'avoir une vue d'ensemble des composantes de la langue, de faire des choix équilibrés en ce qui concerne les connaissances nécessaires aux niveaux de compétences visées et de construire des instruments pour la rétroaction et l'évaluation. Il est, d'ailleurs, une aide à la communication professionnelle, car il assure une terminologie commune. Le modèle de compétence langagière est un outil théorique important et doit faire objet d'un choix intentionnel et argumenté. Nous avons expérimenté le besoin de choisir un tel modèle pour la conception du référentiel de compétences et nous nous sommes penchée par le modèle de Bachman et Palmer (2010) que nous avons expliqué (p. 68-69). C'est un choix que nous avons fait et que nous croyons pertinent, toutefois, dans l'esprit d'un travail collaboratif il reste à être mis en commun et assimilé.

## RAPPORT À L'ÉCRITURE

---

Le modèle de compétence langagière, encore que fondamental dans une perspective didactique de l'écriture, ne suffit pas à l'enseignement apprentissage de la même. En fait, l'écriture est une activité complexe qui prend appui sur des dimensions d'ordre divers. Ces différentes dimensions sont reconnues et plus ou moins tenues en compte par différents auteurs. Par exemple, dans la présentation de leur modèle de compétence langagière, Bachman et Palmer (2010, p. 40) conviennent que dans l'utilisation de la langue interviennent un grand nombre « d'attributs des individus » qui ne sont pas considérés partie de la compétence langagière, mais qui influent sur les pratiques de la langue : attributs personnels, connaissance du sujet, schèmes affectifs et stratégies cognitives.

Dans le cadre de nos recherches, nous nous sommes intéressée par des travaux issus de la psychologie sociale qui mettent en lumière les relations de ces dimensions

(psychologique sociale et culturelle) avec le développement de la compétence scripturale. Nous avons adopté le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2015) en tant que notion-outil pour nos analyses et nous avons distingué le rapport à l'enseignement de l'écriture. Plusieurs chercheurs qui s'occupent des littéracies universitaires (Cansigno, Dezutter, Silva, & Bleys, 2010; Delcambre & Reuter, 2002; Dezutter, 2015; Rinck & Sitri, 2012 entre autres) constatent que les représentations ainsi que les autres dimensions du rapport à l'écriture se révèlent fructueuses dans une perspective de recherche autant que dans une perspective proprement pratique de la didactique de l'écriture.

D'une part, en vue de provoquer les mobilisations nécessaires dans l'enseignement, il conviendra de prendre cette notion pour que les professeurs interrogent de manière personnelle leur histoire avec l'écriture et son apprentissage, se sensibilisent aux multiples dimensions en jeu et aux enjeux de l'enseignement. Il s'agit là de « se connaître pour mieux connaître l'élève » (Barré-De Miniac, 2002 en ligne). D'autre part, en ce qui concerne l'apprentissage et le développement de la compétence de la part des étudiants, c'est dans les pratiques d'enseignement qu'il convient de tenir compte de leur rapport de base, car c'est en relation avec celui-ci que le rapport à l'écriture universitaire va se construire pendant la formation. D'accord avec Barré-De Miniac :

Une didactique de l'écriture qui s'empare de cette notion de rapport à l'écriture tend à privilégier des pratiques d'accompagnement de l'écriture des élèves, plutôt que des pratiques transmissives : transmission de connaissances sur la langue et sur les textes. Dans ces situations d'accompagnement, l'enseignant se trouve souvent confronté à des interrogations sur ses propres pratiques, et son propre rapport à l'écriture. (2002 en ligne).

Adopter le rapport à l'écriture en tant que stratégie méthodologique et en tant que théorie mène à reconnaître une réalité particulière à multiples visages qui demande l'intégration de perspectives multiples pour répondre aux besoins variés. C'est bien cela que l'on voudrait stimuler au sein de la licence.



La perspective actionnelle introduite par le CCER se concrète par des propositions didactiques qui incitent à rompre les habitudes professionnelles des enseignants de langues à tous les niveaux de l'éducation. Nous remarquons que les traits les plus marqués de cette perspective ne sont pas étranges à la perspective des littéracies universitaires : un profil de l'apprenant en tant qu'utilisateur et agent social dans des situations sociales clairement définies à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, une approche orientée à l'action articulée autour des compétences (linguistiques et autres) qui doivent acquérir et développer les étudiants, des pratiques sociales interactives qui servent comme moyen de construction (du sens et du système) et qui servent aussi à rendre compte de la performance, un usage réel de la langue pour des objectifs qui ne sont pas seulement langagiers (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi, la perspective actionnelle nous semble pouvoir répondre assurément aux besoins de l'enseignement apprentissage de l'écriture universitaire dans notre contexte. Non seulement elle contemple la didactique de l'écriture en langue étrangère, elle fait, en plus, partie des savoirs professionnels et ses principes peuvent aisément se transposer à l'écriture dans toutes les matières, autant en langue étrangère qu'en espagnol.

Parmi les démarches didactiques par l'action, nous nous sommes rapprochée de l'approche communic'actionnelle de Claire Bourguignon que nous avons présenté et justifié lors du chapitre 2. Nous voulons insister sur le fait que cette démarche donne un cadre cohérent et adapté aux pratiques d'enseignement de l'écriture dans la formation professionnelle. Elle propose la mise en place d'un scénario d'apprentissage-action et le définit ainsi :

une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. Ainsi, le scénario se caractérise par une mission (...) à laquelle l'apprenant-usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. La mission donne du sens à la tâche (...) Cette mission se situe dans un « contexte donné ». Enfin, elle est reliée à un « domaine (...) qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario. (Bourguignon, 2007 [en ligne])

En effet, l'unité d'action qu'elle propose est un schéma facilement repérable dans la sphère de la formation, sauf que les scénarios dans le cas des missions dans le domaine de la formation la part de simulation est remplacée par la réalité : à l'intérieur du système d'activité universitaire les étudiants ont des « missions » authentiques à accomplir qui font appel à différentes capacités, connaissances et stratégies. Si les buts langagiers sont, certes, importants, ils n'y se limitent pas, car ils sont mis au service d'autres actions dans le sens que l'objectif langagier de la tâche renvoie non à la maîtrise de la langue dans le vide, mais à une maîtrise des genres comme instruments de participation dans l'activité sociale qui est la vie universitaire et la formation professionnelle même. En outre, l'évaluation dans l'approche communic'actionnelle prend compte autant de la dimension pragmatique que de la dimension linguistique, des différents types d'évaluation (formative et sommative) axés sur la même logique et des grilles d'évaluation basées sur une échelle de descripteurs, des critères et des indicateurs de performance préalablement définis (Bourguignon, 2007). Cela n'est pas sans rappeler l'évaluation de l'écriture comme démarche d'apprentissage (Bourguignon et coll., 2005 ; Carlino, 2012).

Comme dans l'approche communic'actionnelle, en littéracie universitaire il ne s'agit pas seulement d'apprendre à lire et à écrire, il s'agit de lire et d'écrire pour accomplir des missions. Ces missions, en littéracies universitaires, ont par but ultime d'apprendre, de construire des connaissances, de se construire soi-même en tant qu'individu social et en tant que professionnel expert. Nul doute que l'approche communic'actionnelle contribuerait à l'articulation des axes de la formation en faisant entrer, à côté des scénarios de la vie personnelle et sociale, des genres de la sphère de la formation et de la vie professionnelle pour leur apporter des connaissances sur la langue, sur les textes et sur les fonctions des écrits.

### DÉFINITION D'ÉCRITURE ACADÉMIQUE

---

Comme nous l'avons signalé, malgré l'usage fréquent du terme écriture académique dans la licence en langues, des définitions assez différentes coexistent. Une délimitation du concept s'impose afin de pouvoir avancer des propositions de travail. Pour essayer une définition, nous abordons le contexte universitaire de la licence en tant qu'intégration de systèmes ou sphère d'activité qui entretiennent entre eux des relations diverses (Bajtin,

1982 [1979] ; Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999). Nous identifions trois systèmes ou sphères d'activité pour les intégrants de la communauté licence en langues étrangères : la sphère de la vie personnelle et sociale, la sphère de la formation académique et la sphère de l'activité professionnelle. À l'intérieur de chaque sphère et dans les différentes intersections possibles entre elles, on retrouve l'écriture comme action de participation sociale. Nous appellerons écriture académique celle qui est promue et pratiquée dans les sphères de la formation et de la vie professionnelle.

L'activité qui a lieu dans la sphère de la formation s'adresse, en plus de l'apprentissage de deux langues étrangères, à guider l'entrée des étudiants dans le grand champ disciplinaire de la didactique des langues, de la linguistique et de la linguistique appliquée. Pour s'y intégrer pleinement, il faut apprendre les savoirs et les discours particuliers de ces champs. Cela se fait possible, au fur et à mesure tout au long de la formation, à travers des pratiques discursives dirigées, mais non sans authenticité. Dans la sphère de la vie professionnelle, l'on peut inscrire une grande partie de l'activité d'écriture des professeurs, puisqu'elle appartient formellement à l'office de professeur-chercheur. L'écriture des étudiants s'inscrit, elle aussi, dans la sphère professionnelle. Cette écriture s'intègre de manière évidente à partir du septième semestre, l'on reconnaît ici un groupe important de textes appartenant aux unités d'enseignement de Didactique et au Stage d'enseignement. Ces sont des genres que l'on apprend à écrire en formation pour continuer à en écrire pendant la vie professionnelle en tant qu'enseignants de langues.

De cette manière, nous considérons écriture académique une diversité de pratiques et de textes que l'on écrit dans le cadre de la formation de licence et de l'activité enseignante de la part d'étudiants et de professeurs, dont les objectifs les plus évidents sont la communication et l'évaluation des connaissances en rapport avec la formation disciplinaire si bien leur exercice fait possible l'apprentissage de contenus, la construction de connaissance disciplinaire, la construction de connaissance sur l'écriture même, l'apprentissage de langues et des cultures (propres et étrangères) et la transformation du sujet scripteur, du fait que l'écriture est aussi un outil pour l'exercice d'une citoyenneté critique. En effet, l'écriture académique construit et véhicule le discours non seulement nécessaires pour le succès académique, elle est aussi un outil nécessaire à la participation

active dans la vie sociale et politique. Par conséquent, la formation universitaire ne devrait pas éluder l'enseignement de l'écriture académique, car une absence de compétence en écriture académique discrimine les individus (Tovar, 1998).

Ce type d'écriture correspond à des genres qui, à leur tour, matérialisent des conventions et des normes socialement acceptées qui caractérisent les textes et les processus d'écriture.

---

### RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

---

Les référentiels de compétences sont, par définition, des instruments de référence, d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage. Il importe de les distinguer des normes et autres documents à caractère prescriptif. Ils doivent être construits par rapport à l'usage que l'on en compte faire, et de manière contextuelle, c'est à dire dans le cadre d'une formation particulière. Nous avons conçu, construit et proposé un référentiel de compétences dans le but d'assister l'inclusion, le développement et l'évaluation de l'écriture académique universitaire en tant que contenu et en tant qu'objectif dans la formation des enseignants de langues dans le terrain de nos recherches. Bien que les compétences proposées dans ce référentiel aient été identifiées au moyen de la démarche ethnographique comme souhaitables, attendues ou exigées dans la licence, elles n'ont pas été objet de consensus ni traitées dans le sens ici proposé : en tant que fil transversal de la formation.

Le référentiel a reçu l'acceptation de la part des professeurs et quelques utilités lui ont été reconnues. Il faut, néanmoins, insister sur le fait que l'instrument à lui seul ne contribuera pas en mesure importante, sa valeur se prouve dans l'utilité effectivement rendue dans la démarche didactique. De plus, un référentiel de compétences doit être évolutif et partagé par les personnes concernées qui peuvent l'adapter en fonction de leurs objectifs (Nagels, 2008). Ainsi, l'instrument que nos recherches ont permis de développer est un outil de travail dans un double sens. D'une part, il est à mettre au service dans les pratiques d'enseignement pour lesquelles il a été conçu, d'autre part, il est en lui-même

objet de travail d'équipe pour prouver leur adéquation et leur utilité ainsi que pour faire les ajustements nécessaires.

## ARTICULATION DES AXES DE LA FORMATION

---

Nous avons constaté que la nature même du cursus de licence fait que l'enseignement de l'écriture soit présente, ce qui n'est pas le cas dans des formations qui ne sont pas directement concernées par l'étude du langage et de la langue. Cependant, à l'instar d'autres cursus, l'on a pu observer qu'elle est très faiblement considérée objectif et contenu d'enseignement dans les cours de contenu disciplinaire, c'est-à-dire les cours autres que ceux proprement de langues. Elle reste, néanmoins, objet d'apprentissage et le moyen d'évaluation le plus prisé. En fait, une variété de pratiques d'écriture est exigée dans presque tous les cours, même si l'écriture n'y est pas objet d'enseignement les étudiants sont supposés savoir ou apprendre à écrire des genres qu'ils n'ont pas rencontrés auparavant. Étant donné que la plupart des professeurs de langues sont aussi en charge de cours disciplinaires, il est contradictoire que l'enseignement de l'écriture n'ait pas une place importante dans tous les axes de la formation. Cela révèle que l'enseignement de l'écriture dans la licence est plus inspiré de la didactique de langues et que celle-ci reste cloisonnée par rapport à la formation professionnelle.

Nous trouvons nécessaire et possible l'articulation des axes de la formation via l'écriture. Il nous semble que le croisement de la didactique de langues étrangères dans une approche par l'action, avec les postulats des littéracies universitaires et les genres propres de la formation à l'enseignement serait très fertile en évolutions :

- la didactique de l'écriture pratiquée en enseignement de langues peut participer des cours disciplinaires en y faisant entrer de manière plus visible les composantes de la compétence langagière, méthodologique et stratégique.
- écrire pour apprendre sur les disciplines, pour se former, pour construire une réflexion peut faire partie des fonctions de l'écriture en langues étrangères, ce qui ne donnerait que plus de sens aux pratiques scripturales

- Les genres prototypiques de la formation universitaire en sciences sociales et humaines (contractions de textes, essais...) et ceux plus particuliers de la formation à l'enseignement (journaux de bord, autobiographie langagière, observations de cours...) peuvent être reconnus et encouragés dans les trois langues du cursus
- dans les cours de langues, des tâches d'écriture des sphères de la formation et professionnelle peuvent rejoindre celles de la vie personnelle et sociale afin de mettre l'apprentissage de la langue au service de la formation, en même temps que l'on aide à acquérir une méthodologie de l'écriture
- toutes les actions précédentes peuvent être introduites à de différents degrés dès le début à la fin du cursus

D'autres croisements sont encore possibles, le cursus gagnerait en cohérence et la didactique de l'écriture pour des enseignants de langues en formation gagnerait en identité.

---

### UN DISPOSITIF POUR UNE CONSTRUCTION COLLECTIVE

---

Comme bien l'ont fait savoir quelques participants, tout cela est bien beau, mais compte tenu des dynamiques de travail dans la licence et du peu de temps accordé pour faire de la recherche, l'engagement et la participation des professeurs ne sont pas faciles et cela est la seule garantie pour des évolutions souhaitées. Sur la base de l'expérimentation avec l'évaluation du référentiel de compétences, nous ne pouvons que faire quelques constats et formuler quelques pistes possibles pour les recherches ultérieures.

À l'encontre des obstacles aperçus, nous proposons d'introduire, dans la dynamique du travail des professeurs, deux éléments qui font défaut : une visée réfléchie et une méthodologie de recherche collaborative. Certes, ces deux éléments se retrouvent soulignés dans le cursus, cependant l'on est bien forcé de constater qu'ils sont adressés aux enseignants en formation et que l'on y pense trop peu dans le cadre de la formation et

de l'agir professionnel des professeurs universitaires. En effet, l'écriture réflexive, les écrits sur l'agir professionnel et même les écrits qui préparent et rendent compte des pratiques d'enseignement comme les préparations des cours, par exemple, ne se retrouvent pas parmi les pratiques scripturales de beaucoup de professeurs. Aussi, la recherche-action, qui est objet d'enseignement dans l'axe de formation à la recherche et dont la pratique est fortement encouragée lors du stage d'enseignements et du mémoire de fin d'études, n'est pas une pratique au sein même du cursus pour chercher solution à des problématiques communes. Nous trouvons ces deux éléments fondamentaux dans la conception du dispositif de fonctionnement du groupe de professeurs qui s'engagent dans la voie de faire évoluer la didactique de l'écriture. D'une part, dans le cadre de ces recherches, l'on ne pourrait pas faire économie de l'exploration de la part des professeurs de leur propre rapport à l'écriture et son enseignement, du retour analytique sur leurs pratiques, sur celles des collègues et sur celles des étudiants. C'est l'écriture à visée réflexive qui serait fortement sollicitée pour accomplir ces fonctions. D'autre part, la recherche-action, prouvée comme mécanisme de participation pour des actions collectives dans le but de faire évoluer leur relation avec les savoirs et les savoir-faire, nous semble le socle méthodologique le plus pertinent. Ces deux éléments sont complémentaires entre eux, ce qui donne cohérence à la proposition.

Il s'agirait, donc, d'adopter un mode de fonctionnement par cycles qui permette d'avancer par des échéances dans le cadre d'un projet d'une plus grande portée, un programme à moyen terme. L'expérience nous a montré que, malgré leur disposition favorable à un travail d'équipe, le groupe de professeurs manque de conditions et d'une vraie dynamique pour y arriver. Une participation engagée et une régulation ferme seraient à envisager avec la présentation formelle de projets de recherche de présentation interne<sup>87</sup>. Les projets à court terme permettraient d'avancer sur des propositions concrètes pour aboutir à de nouvelles recommandations et les mettre en œuvre lors des nouveaux cycles qui permettraient, à leur tour, d'avancer sur de nouvelles pistes. Dans l'équipe, une

---

<sup>87</sup> Des recherches à petit budget qui ne demandent de l'université que du temps et des ressources disponibles. Elles sont limitées à des périodes de 18 mois.

fois constituée, la coordination peut se faire à tour de rôle, en charge des responsables des projets inscrits et donner ainsi l'occasion à tous les membres de participer de différentes manières dans le but d'atteindre des buts communs.

Nous ébauchons ainsi, un enseignement réfléchi de l'écriture qui nourrisse la recherche et s'en nourrisse aussi, qui s'auto construit, qui consolide des dispositifs d'enseignement qui puissent devenir un modèle pour les enseignants de langues en formation, ces enseignants sont, en fait, les agents de changement dans les autres niveaux éducatifs, de promotion de l'enseignement et de la recherche en écriture. Mettre l'écriture au service de l'apprentissage, de la formation professionnelle et de l'exercice d'une citoyenneté critique ne nous semble pas possible sans passer par le questionnement des savoirs et des pratiques des professeurs universitaires. C'est en faisant évoluer l'écriture universitaire et son enseignement que l'on pourra effectivement contribuer à l'évolution de la compétence scripturale dans tous les niveaux du système éducatif. Autrement, nous continuerons à déplorer que les étudiants ne savent pas écrire, sans même soupçonner que nous y sommes en grande partie coupables et que c'est notre responsabilité d'y intervenir pour changer l'état des choses.

---

## SYNTHÈSE

---

Nous nous sommes proposée d'interroger l'enseignement de l'écriture au sein de la licence en langues avec l'objectif de susciter une réflexion formelle sur le sujet et d'inciter au travail collectif. Nous sommes arrivée à faire réfléchir sur le sujet, à faire reconnaître le besoin de fournir un effort d'équipe et à soulever assez d'intérêt pour installer l'écriture universitaire et son enseignement en tant qu'objet de préoccupation et de recherche partagé par un groupe représentatif de professeurs. Maintenant le défi est de grande taille. Pour avancer de manière collective, il faut, en plus d'un engagement fort et soutenu, d'autres conditions pour que la transformation soit effective.



Dans ce chapitre, nous avons posé une question que nous considérons comme primordiale pour la didactique de l'écriture dans la formation des enseignants de langues : comment former à l'écriture, comment faire écrire en formation pour former des enseignants de langues qui, à leur tour, fassent écrire et apprendre à écrire ? Cette question est fédératrice d'autres qui permettent d'interroger les savoirs et les savoir-faire en écriture des professeurs universitaires, le rapport des professeurs et des étudiants, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans toutes leurs dimensions (de la conception à l'évaluation des connaissances et des compétences), les genres et les fonctions des pratiques scripturales dans le cursus. Elle permet, en plus, d'envisager l'écriture et sa didactique au-delà de la formation universitaire, une responsabilité escomptée des cursus de formation d'enseignants. En fait, nous posons que les cursus de formation professionnelle à l'enseignement se doivent d'assumer une responsabilité engagée dans le développement de compétences scripturales dans tous les niveaux du système éducatif.

À la question proposée se sont ajoutés des repères théoriques et méthodologiques que nous trouvons essentiels en vue d'un travail de recherche visant la transformation de la didactique de l'écriture : un modèle de compétence langagière, la notion de rapport à l'écriture, une approche actionnelle, une définition d'écriture académique, un référentiel de compétences et une meilleure articulation des axes de la formation de licence. Une visée réfléchie et une méthodologie de recherche collaborative sont proposées comme des éléments clé du mode de fonctionnement qui ferait possible un vrai travail de transformation de la didactique de l'écriture au sein de la licence.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

---

La compétence scripturale est amplement reconnue actuellement comme condition pour accéder et participer effectivement aux cultures académiques et professionnelles qui constituent des réseaux complexes à différentes échelles. Dans l'éducation supérieure, le développement de cette compétence constitue un enjeu important dans le domaine aussi régional qu'international. Dans ce cadre, nous avons identifié le besoin de changement dans la didactique de l'écriture et nous avons envisagé d'y répondre dans un cursus de formation à l'enseignement des langues. Dans un premier temps, nous avons soutenu qu'en vue de l'élaboration et de la mise en marche de dispositifs de formation en didactique de l'écriture, les histoires personnelles et les représentations des participants se doivent d'être préalablement reconnues. Nous avons développé une démarche de recherche ethnographique pour répondre à notre première question sur l'état de l'écriture universitaire et de son enseignement dans la licence en langues. Avec cette démarche, nous avons identifié les caractéristiques des professeurs et des étudiants en ce qui concerne leur rapport à l'écriture, leurs profils académiques et professionnels ; nous avons aussi approché et décrit un ensemble de pratiques pédagogiques existantes. Les résultats nous ont amenée à réaliser une intervention dans le but de mieux cerner les besoins, les possibilités et les limites d'entreprendre un travail d'équipe pour établir des directives pédagogiques fondamentales à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture académique universitaire dans la formation des enseignants de langues. Nous pensons y avoir abouti avec succès du fait que non seulement nous avons atteint nos objectifs, mais nous retrouvons au début de nouveaux défis stimulants et raisonnablement cernés.

À la fin de chacun de nos chapitres d'analyse, nous avons présenté les conclusions et les implications didactiques, d'ailleurs, le chapitre 13 est en soi une conclusion des travaux menés, car il montre la contribution de nos recherches au terrain en étude et signale clairement la perspective ouverte par ces travaux. Nous ne voudrions pas nous répéter. Ainsi, et pour fermer notre travail de thèse, nous proposons de reprendre ici les points qui permettent de confronter nos travaux et ceux que nous avons recensés dans la première partie, particulièrement les études réalisées ces dernières années dans le panorama

hispanophone le plus proche. Cet exercice de comparaison nous permet de remarquer des coïncidences, mais aussi de cerner les spécificités de nos études et de la didactique de l'écriture dans la formation des enseignants de langues. En comparant d'abord la méthodologie, puis les résultats, nous signalerons aussi, au fur et à mesure, les limitations et les perspectives identifiées en vue de nouveaux projets.

D'accord avec les recensements des publications des six dernières années citées dans le chapitre 1 (Calderón Andrade, 2009; Uribe-Álvarez & Camargo M., 2011; Pérez & Rincón (coords.), 2013), nous pourrions nous inscrire dans les orientations concernant les représentations des enseignants et des étudiants vis-à-vis des caractéristiques et du rôle de l'écriture dans des contextes d'enseignement et apprentissage particuliers. Cependant, et contrairement à ces études, nous ne visons pas le diagnostic de problèmes de lecture et de composition des étudiants. À la tendance à vouloir modifier les causes des difficultés et à améliorer le processus d'apprentissage de la lecture et de la composition écrite des étudiants, nous opposons une proposition d'intervention sur un autre angle du triangle didactique : les professeurs et la formation à l'enseignement de l'écriture. Selon les recensements cités, il y aurait aussi une tendance à concentrer ces études au début de la formation universitaire, pendant que nous proposons d'examiner l'ensemble du cursus.

Ces études affirment que l'écriture dans les cursus de sciences humaines et sociales a reçu beaucoup plus d'attention que dans d'autres disciplines. En effet, l'on trouve une quantité importante d'études parmi lesquelles se trouvent les études concernant l'écriture en langues étrangères et les étudiants en formation à l'enseignement. Dans la licence terrain de nos études, ces initiatives sont aussi présentes (Berdugo, Herrera, & Valdiri, 2010 ; Colmenares, 2013 ; Vargas, 2008, 2013 ; Vergara, 2010 ; Areiza, Berdugo, & Tejada, 2014, entre autres). Néanmoins, nous ne retrouvons pas, à ce jour, des études portant spécifiquement sur les littéracies universitaires de manière transversale dans les cursus universitaires. L'on peut constater que, comme l'affirment certaines auteures pour la recherche sur l'écriture à l'université en générale (Carlino, 2012; Narváez et Chois, 2012 González, 2010), les recherches en écriture concernant la formation des enseignants des langues sont des initiatives développées sur la base des intérêts individuels des chercheurs et non des politiques institutionnelles. En plus, ces travaux sont restreints en nombre de

participants, situés le plus souvent dans le cadre d'un ou des cours du professeur-chercheur et marqués par la notion d'écriture académique. Nous rappelons que notre question principale, inspirée des études des littéracies universitaires, s'interrogeait sur l'état de l'écriture académique universitaire et de son enseignement dans la formation à l'enseignement des langues. Ainsi, en ce qui concerne le terrain et les participants, nous avons voulu explorer toute une formation professionnelle en tant que discipline, dans le sens des études de littéracies universitaires.

En relation avec les aspects très peu étudiés ou pas encore abordés, nous avons trouvé que la littérature signale le besoin d'examiner la participation des professeurs dans les processus d'écriture des étudiants et d'observer les pratiques réelles d'enseignement. En effet, jusqu'à présent l'attention s'est presque toujours centrée sur les processus d'apprentissage. Ces constats de même que notre hypothèse de départ ont orienté nos travaux vers la prise en compte des professeurs et de l'enseignement. En ce qui concerne la méthodologie, nous avons adopté une approche qualitative et des instruments tels que l'entretien et l'enquête. Ces instruments se trouvent parmi les plus fréquemment utilisés dans les études de littéracies pour décrire, comprendre et interpréter les pratiques de l'écrit. Nous n'avons pas fait usage des textes produits par les étudiants qui, selon les études recensées, sont aussi fréquemment utilisés et viennent à l'appui de l'évaluation des interventions didactiques ou pour justifier le besoin de telles démarches. En fait, dans la perspective que nous avons adoptée, il faut viser les acteurs de l'enseignement avant l'apprentissage et il faut, encore, tenir compte des caractéristiques et des besoins du contexte pour avancer des propositions didactiques en écriture et pour évaluer les écrits. Dans ce sens, nous nous sommes située avant l'intervention en formation à la didactique de l'écriture. Dans la continuation de nos travaux, nous envisageons des études proprement didactiques où les produits écrits retrouveront certainement une place centrale, notamment lors de la description de genres académiques des différentes sphères d'activité des étudiants.

Nous pouvons signaler deux autres aspects méthodologiques comme particularité de nos recherches. L'un en relation avec l'observation de pratiques, l'autre en relation avec le rapport à l'écriture. En ce qui concerne l'observation de pratiques, nous avons ressemblé

des observations de pratiques d'enseignement et les avons mis en relation avec les discours des professeurs. Nous trouvons que c'est une réussite de notre dispositif méthodologique, car les pratiques réelles et leur confrontation avec les discours n'ont pas été retrouvées dans d'autres études du contexte colombien. Cette confrontation a mis en évidence un écart entre les discours et les pratiques dont la formation à la didactique de l'écriture doit tenir compte. L'observation de pratiques demande des conditions et des dispositifs particuliers qui, heureusement, ont été à notre portée. Du fait que la formation à la recherche fait partie du cursus, professeurs et étudiants sont familiarisés avec cette méthode de collecte de données, avec ses avantages et ses usages. En ce qui concerne ceux derniers, nous posons que c'est peut-être dans la formation que l'observation de cours peut rendre le meilleur service. Elle aiderait la réflexion sur les conceptions et les pratiques personnelles visant la mobilisation de la didactique de l'écriture. Nous constatons que la proposition de dispositifs didactiques pour l'enseignement de l'écriture universitaire ne peut pas faire l'économie d'observer les pratiques. La réalité est composée de discours et de pratiques qui ne se correspondent pas toujours. Il y a dans les pratiques des savoirs pas conscients, comme il y a dans les discours des savoirs qui n'arrivent pas à s'exprimer dans l'action didactique.

En ce qui concerne le rapport à l'écriture, cela n'est pas un concept présent dans les études de l'écriture dans notre contexte colombien. Nous rappelons ici que les recensements cités mettent en évidence que la recherche ne tient pas compte ni des aspects culturels et psychologiques ni des facteurs pédagogiques et didactiques qui déterminent le rapport des individus à l'écrit ; ni les professeurs, ni les questions liées à la motivation, ni les attentes et les intérêts des étudiants ne se retrouvent en tant qu'objet central des études. En revanche, les représentations sociales sont fréquentes comme objet des études, mais leur rapport avec les pratiques est le plus souvent établi à partir des discours sollicités aux sujets, sans faire d'observation directe de ce qui arrive dans les salles de classe (Ortiz Casallas, 2011). Ainsi, nous trouvons que le rapport à l'écriture en tant que notion-instrument d'analyse est une particularité de nos études par rapport aux études recensées.

Pour finir avec les commentaires sur la méthodologie, nous témoignons de la pertinence et de la complémentarité des approches retenues pour les objectifs de notre travail. D'une part, l'approche ethnographique nous a permis d'obtenir une connaissance de l'état de choses et de faire une description assez détaillée avec une intervention minimale de notre part, en mettant en relief les perceptions, les représentations et les sentiments des participants. D'autre part, la recherche-action nous a permis d'intervenir et de gagner l'adhésion des collègues dans le but d'aboutir à des mobilisations identifiées comme nécessaires. Les deux démarches s'enchaînent de manière harmonieuse, la première devenant le point de départ de la deuxième, pour atteindre deux types d'objectifs différents.

En ce qui concerne les résultats, nous nous limiterons à la confrontation avec les études les plus proches (Ortiz Casallas, 2015; Pérez et coll., 2013; Rincón & Gil, 2010). Il nous intéresse ici d'identifier la relation entre les constats qui ont émergé des études portant de manière plus générale sur la littéracie dans les universités colombiennes et ceux qui résultent de nos études situées dans un cursus particulier.

Les conclusions de ces recherches signalent deux aspects majeurs : d'abord, le besoin de lier l'écriture aux disciplines et en conséquence d'assumer l'écriture comme responsabilité des professeurs de toutes les disciplines. Ensuite, le besoin d'enseignement explicite des genres académiques particuliers aux disciplines. Dans le cas de notre licence, malgré le fait que les professeurs sont des spécialistes des langues et de linguistique, on peut remarquer une tendance à s'occuper de l'enseignement de l'écriture dans les cours de langues, pendant que dans les autres matières l'écriture est très sollicitée, mais rarement enseignée. Ainsi, les genres académiques des disciplines ne sont pas enseignés et parfois ils ne sont même pas reconnus. Les genres les plus évidents dans la licence sont les contractions de textes et l'essai. Dans le cas des études recensées, les notes de cours sont les textes les plus lus et les plus écrits. Dans notre cas, la prise de notes n'apparaît même pas mentionnée en tant que genre écrit.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ces études concluent que même si l'on manque de politiques institutionnelles, la préoccupation pour la problématique de la lecture et de l'écriture est présente dans les universités

colombiennes, comme le montre l'existence de cours obligatoires dans les premiers semestres de nombreux programmes d'études. Dans le cas de notre licence, nous constatons la présence de ces cours dans les premiers semestres pour l'écriture en espagnol. Néanmoins, il s'agit plutôt d'une mise à niveau générale que des genres spécialisés dans les différentes disciplines contributives de la formation. De ce fait, cet enseignement est insuffisant pour des apprentis appelés à devenir membres des communautés académiques et à s'y insérer pleinement. En langues étrangères l'enseignement de l'écriture est présent, mais il manque aussi de liens avec la formation professionnelle.

Ainsi, les résultats de nos études coïncident avec les études recensées en plusieurs aspects. Il nous semble que le constat partagé le plus important est le besoin d'étayer l'écrit dans sa fonction épistémique tout au long de la formation et de manière intégrée aux communautés de pratique qui sont les cultures disciplinaires.

Une différence importante se trouve dans la perspective de changement de l'état de fait. Les études de référence considèrent que dans la mesure où la fonction épistémique de la lecture et de l'écriture n'est pas reconnue, une didactique universitaire tenant compte de la médiation pour améliorer ces compétences à travers les disciplines et tout au long de la formation n'est pas facile à instaurer. Dans notre licence la réflexion sur l'enseignement de l'écriture en tant que pratiques sociales situées est un objet d'étude qui suscite l'intérêt des professeurs. En outre, nous comptons sur des savoirs et sur des savoir-faire propres de nos disciplines de travail qui sont indispensables à une telle didactique. Nous avons réussi à déclencher un processus de formation de professeurs qui prend appui sur les savoirs des participants (savoirs sur la recherche, sur l'écriture, sur la didactique des langues) et sur la recherche-action participative. De ce fait, nous sommes optimiste en ce qui concerne les perspectives que notre investigation nous permet d'ouvrir. Les possibilités d'intervention sont nombreuses dans la formation continue de professeurs universitaires, dans la formation des enseignants de langues et d'autres disciplines, dans tous les cursus professionnels universitaires et pour d'autres niveaux du système éducatif dont l'évolution est, au moins en partie, responsabilité de la recherche universitaire.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Agudelo L, L. F., & Londoño T, M. J. (2012). *Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle: análisis del aporte de los tres primeros cursos del componente de lengua materna a la formación del licenciado en lenguas extranjeras*. Universidad del Valle.
- Allwright, D., & Baily, K. . (1991). *Focus on the Language Classroom, an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives. In J. Clanet (Ed.), *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations?* (pp. 19–32). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Álvarez, M., & Yáñez, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura Y Educación*, 27(3), 594–628. doi:10.1080/11356405.2015.1072356
- Ares, M. Á. (2007). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas de específicas de los manuales de E/LE*. Universidad de Barcelona.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2010). Developing Language Assessments and Justifying their Use 1, 1–11.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice : Designing and developing useful language tests*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. In M. Bajtín (Ed.), *Estética de la creación verbal* (pp. 248–293). Madrid: Siglo XXI.
- Ballesteros, C., & Al, E. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. In A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195–207). Barcelona: Graó.
- Barbier, J. . (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. In O. Galatanu (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique* (pp. 101–119). Paris: Presses Universitaires de Paris.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, (113), 93–133. doi:10.3406/rfp.1995.1221
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Où l'élève interroge l'enseignant. *Éduquer [En Ligne]*, (2). Retrieved from <http://rechercheseducations.revues.org/283>
- Barré-De Miniac, C. (2003). La littéracie : au-delà du mot , une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 25(1), 111–



- Barré-De Miniac, C. (2011). La Littéracie. In P. Blanchet, P. Chardenet, & (Edits.) (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 213–223). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, C., & Guernier, M.-C. (2009). Rapport a l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques*, (143-144), 203–217.
- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2012). *Generos textuales, tipificación y actividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Lafayette: Parlor Press.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Bellatreche, H. (2009). Les étudiants algériens et leur rapport à la littéracie , entre écrits académiques et écrits sociaux : étude de cas. *Synergies Algérie N° 6*, 109–116.
- Berdugo, M., Herrera, O., & Valdiri, V. (2010). El desarrollo de la escritura académica en el ambiente virtual Lingweb : realidades y desafíos. *Lenguaje*, 38(2), 351–386.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition* (Hillsdale.). Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick & (Ed.) (Eds.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361– 392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berthoud, A.-C., & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne: Peter Lang.
- Bibauw, S., & Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères Pédagogiques*, (2), 1–19.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Archives contemporaines.
- Boch, F., & Frier, C. (2012). The teaching of writing skills in French universities. In C. Thaïss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, A. Sinha, & (Coord) (Eds.), *Writing Programs Worldwide. Profiles of academic writing in many places. The case of the Université*

- Stendhal Grenoble III* (pp. 213–223). Colorado: Parlor Press.
- Bosredon, C. (2014). Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves. *Pratiques [En Ligne]*, (161-162).
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. In *Asemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble* (p. 12). Retrieved from <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865#nb3>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris: Delagrave Edition.
- Bourguignon, C. (2015). Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence: changement de paradigme et modification des représentations. *Linguistica*, 54(1), 229–239. doi:10.4312/linguistica.54.1.229-239
- Bourguignon, C., Delahaye, P., & Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. *Ela. Etudes de Linguistique Appliquée*, 140(4), 459–473.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours-un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne.
- Cadet, L., & Rinck, F. (2014). Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. *Le Français Aujourd'hui, Pratiques*(184), 3–13.
- Calderón Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanistica*, (68), 297–340.
- Cambrá, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura Y Vida*, 24(4), 2–11.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17–36.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63–83). Madrid: Edelsa.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 26–35.
- Candelo N, Á. R., & Gutiérrez G, V. (2012). *Evaluación de los procesos académicos de la Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés: Análisis de los trabajos de grado*. Universidad del Valle.
- Cansigno, Y. (2010). La competencia escrita en francés lengua extranjera y L2. *Lingüística Aplicada*, (8), 1–11.
- Cansigno, Y., Dezutter, O., Silva, H., & Bleys, F. (2010). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde et étrangère à l'université* (1st ed.). Azcapotzalco: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cárdenas B, M. L. (2008). Un nuevo reto del formador: el asumir el papel de docente investigador. In G. Gil & M. H. Viera-Abrahão (Eds.), *Educação de professores de línguas-*

- os desafios do formador* (pp. 45–59). Campinas, São Paulo: Pontes Editores.
- Cárdenas Ramos, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 14(22), 71–106.
- Cárdenas Ramos, R., & Faustino, C. C. (2003). Developing reflective and investigative skills in teacher preparation programs : the design and implementation of the classroom research component at the foreign language program of Universidad del Valle. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (5), 22–48.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación de La UBA*, (21), 3–12.
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, (20), 1–12.
- Carlino, P. (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y en el posgrado universitarios*. Retrieved from <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/carlino.pdf>
- Carlino, P. (2005a). Enseñar a escribir en todas las materias: la experiencia de las universidades canadienses y norteamericanas. In A. Gerbaudo & C. Palachi (Eds.), *Articulación Polimodal y Universidad (Lengua)* (pp. 11–18). Santa Fé: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y UN.
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005c). Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente. In *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología* (pp. 180–185).
- Carlino, P. (2005d). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista Educación*, (336), 143–168.
- Carlino, P. (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*, 41(23), 157–186.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? In *I Encuentro Nacional de discusión sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. (pp. 109–140).
- Carlino, P. (2012). Section essay: Who takes care of writing in Latinoamerican and Spanish universities? In C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, A. Sinha, & (Edit.) (Eds.), *Writing Programs Worldwide. Profiles of academic writing in many places* (pp. 485–498). Colorado: Parlor Press.
- Carlino, P. (2013). ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DIEZ AÑOS DESPUÉS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105–135.

- Cassany, D. (1999). *Construir la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México DF: Ríos de Tinta.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. In A. Camps & M. Milian Gubern (Eds.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. In I. Ballano, I. Muñoz, & (Coords) (Eds.), *Escribir en el contexto académico: estado de la cuestión*. Bilbao: Deusto Digital.
- Castelló, M., & Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity : Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. In M. Castelló, C. Donahue, & (ed) (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 179 –200). Emerald Group Publishing Limited,. doi:10.1108/S1572-6304(2012)0000024014
- Castelló, M., Iñesta, A., & Corcelles, M. (2013). Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, 47, 442–478.
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura Y Educación*, 27(3), 477–503. doi:10.1080/11356405.2015.1072357
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., & Al, E. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60. doi:Article
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Chalmers, D., & Fuller, R. (1996). *Teaching for learning at university*. London: Kogan Page.
- Chanock, K. (2002). From mystery to mastery. In B. James, A. Percy, J. Skillen, & N. Trivett (Eds.), *Changing identities: Proceedings of the Language and Academic Skills Conference*. Wollongong: University of Wollongong, Australia. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/251678955\\_Communities\\_of\\_practice\\_A\\_sp\\_here\\_of\\_influence\\_enhancing\\_teaching\\_and\\_learning\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/251678955_Communities_of_practice_A_sp_here_of_influence_enhancing_teaching_and_learning_in_higher_education)[accessed Nov 25, 2015]
- Chanock, K. (2003a). Autonomy and responsibility: same or different? In *Independent Learning Conference*. Melbourne: University of Melbourne.
- Chanock, K. (2003b). From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the “re-”out of remediation. In *Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica*. Budapest.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chiss, J.-L. (2004). La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif français. In C. Barré-DeMiniac, C. Brissaud, M. Rispail, & (Edits.) (Eds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*.
- Chois, P. (2014). La investigación sobre la escritura en las maestrías y doctorados: hacia un

- estado del arte. In *V Encuentro nacional y IV internacional de lectura y escritura en la educación superior* (pp. 1–5). doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), 31–48.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana : autoría , audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1), 201–227.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. (Conseil de.). Les Editions Didier.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., & Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa : El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79–104.
- Cortés C, L., Cárdenas B, M. L., & Nieto C, M. C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cortés, L. (2008). ¿ Qué espera la sociedad colombiana de los profesores de lenguas extranjeras ? *Matices (En Ligne)*, (2). Retrieved from [www.revistamatices.unal.edu.co](http://www.revistamatices.unal.edu.co)
- Creswell, J. . (1998). *Qualitative Inquiry and research design : Choosing among five traditions*. CA: Sage.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, (29), 201–219.
- Cros, F., & Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation. *Recherche et Formation*, (64), 105–116.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de l'analyse du discours* (Cuq, J.-P.). Paris: Seuil.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 19–23). Neuchâtel: Irdp éditions.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9–22.
- Daunay, B., & Reuter, Y. (2002). Les rapports à l'écriture d'étudiants en Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités. *Les Cahiers THÉODILE*, (2), 3–38.
- Daunay, B., & Treignier, J. (2004). Les pratiques langagières en formation: une problématique émergente en formation initiale et continue. *Repères*, (30), 3–11.
- Defays, J.-M. (2006). Prolégomènes à une analyse critique des discours universitaires. In E. Suomela-salmi & F. Dervin (Eds.), *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique (Vol. 1)*. Turku, Finlande: Département d'études françaises 8, Université de Turku. Retrieved from <http://www.hum.utu.fi/ranskakk/fran.htm>

- Delcambre, I. (2004). Quels dispositifs d'écriture pour instituer une visée réflexive dans la formation des étudiants? *Pensamiento Educativo*, 35(147-160).
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le Français Aujourd'hui*, 2(157), 33-41.
- Delcambre, I., & Donahue, C. (2011). University Literacies : French Students at a Disciplinary "Threshold"? *Journal of Academic Writing*, 1(1), 13-28.
- Delcambre, I., & Lahanier--Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, (3), 1-17.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, (153-154), 3-20.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002a). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, (113-114), 7-28.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002b). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale*, (29), 7-27.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2010). The french didactics approach to writing. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. Rogers, ... (Edit) (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 17-30). New York: Routledge.
- Deslauriers, J. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Québec: McGraw-Hill Éditeurs.
- Develotte, C. (1996). Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif. Récit d'une démarche. *Le Français Dans Le Monde: Discours, Enjeux et Perspectives*, (Spécial), 142-149.
- Dezutter, O. (2015). Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. In J.-M. et coll. Defays (Ed.), *Pratiques. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (pp. 91-107). Éditions Harmattan. Retrieved from <http://lewebpedagogique.com/scripturales/files/2015/12/2015-Dezutter.pdf>
- di Stefano, M., & Pereira, M. C. (1997a). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. *Textos En Contextos*, (6), 23-39.
- di Stefano, M., & Pereira, M. C. (1997b). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo Y Señal*, (8), 318-340.
- di Stefano, M., & Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. *Textos En Contextos*, (6), 23-39.
- Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. In C. Blaser & M.-C. Pollet (Eds.), *L'appropriation des écrits universitaires. Diptyque*, 18 (pp. 43-60). Namur: P.U.N.
- Doré, T. et, & Dezutter, O. (2006). Le rapport à l'écriture d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'enseignement: terrain propice à un nouveau dispositif écrit de formation? In R. Bélisle & S. Bourdon (Eds.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les*

- sociétés éducatives* (p. 256). Montréal: Presses de l'université Laval.
- Durst, R. K. (2015). British Invasion: James Britton, Composition Studies, and Anti-Disciplinarity. *College Composition and Communication*, (february), 384–401.
- Dysthe, O. (1998). *International Perspectives on Writing Across the Currículo: Norway. Conversations on Writing*. Bordeaux.
- Dysthe, O. (2001). The mutual challenge of writing research and the teaching of writing. In *Primer Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica y la Asociación Europea de Centros de Escritura*. Groningen, Holanda.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escuela de ciencias del lenguaje. (2014). Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en lenguas extranjeras (inglés-francés). Cali: Universidad del Valle.
- Espinoza, N., & Morales, O. (2001). El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente. In *Segundo Simposio Internacional de "Lectura y Vida."* Buenos Aires.
- Faustino, C. C., & Cárdenas Ramos, R. (2008). Impacto del componente de investigación en la formación de licenciados en lenguas extranjeras. *Lenguaje*, 36(2), 407–446.
- Faustino, C. C., Kostina, I., & Vergara, O. (2012). *Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Universidad del Valle*. Cali.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Fijalkow, J., Fijalkow, Y., & Pasa, L. (2004). Littérature et culture écrite. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, M. Rispail, & (dir.) (Eds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 53–68). Paris: L'Harmattan.
- Fijalkow, J., & Vogler, J. (2000). Vous avez dit «littéracie»? In V. Vogler, J. Leclercq, & (Eds.) (Eds.), *Maîtrise de l'écrit: quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* (pp. 43–57). Paris: L'Harmattan.
- Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris: Clé International.
- Gallego Castaño, L. del P., Castelló Badia, M., & Badia Garganté, A. (2015). Faculty feelings as writers: relationship with writing genres, perceived competences, and values associated to writing. *Higher Education*. doi:10.1007/s10734-015-9933-3
- Germain, J.-C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Goetz, J. ., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González P, B. (2010). Strategies, policies, and research on reading and writing in colombian universities. In C. Bazerman, K. R. Krut, S. Lunsford, S. N. Mcleod, P. Rogers, A. Stansell, & (Edits.) (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 122–132). New York: Routledge.
- González P, B. (2012). The progression and transformations of the program of academic

- reading and writing (PLEA) in Colombia's universidad Sergio Arboleda. In C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, W. Ganobcsik, L. Ganobcsik-Williams, A. Sinha, & (Edits.) (Eds.), *Writing Programs Worldwide. Profiles of academic writing in many places* (pp. 157–167). Colorado: Parlor Press.
- González, B., & Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad sergio arboleda. *Civilizar*, 10(18), 101–116.
- Grossmann, F. (2012). Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques [En Ligne]*, (153-154), 145–160.
- Guern, A. Le. (2012). Discipline et rapport au monde professionnel : le portfolio comme self assessment pour des professeurs- stagiaires d'anglais et d'histoire- géographie. *Pratiques*, 154(153-154), 85–99.
- Guillot, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère: une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. Université de Grenoble; Australian National University.
- Hayes, J. ., & Flower, L. (1980). Identifying the Organisation of Writing Process. In L. . Gregg, E. . Steimberg, & (eds.) (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3–30). Hillsdale: Erlbaum.
- Hyland, K. (1996). Scientific English: hedging in a foreign culture. In *The language-culture connection* (pp. 219–228). Singapore: Seameo.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. . Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Londres: Penguin Books.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. B.-D. Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl, & (dir.) (Eds.), *La littéracie. Conceptions 18 théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21–41). Paris: L'Harmattan.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*.
- Kress, G. (2010). The profound shift of digital literacies. In J. Gillen & D. Barton (Eds.), *Digital Literacies: A research briefing by the technology enhanced learning phase of the Teaching and Learning Research Programme* (Vol. 1, pp. 600–603). London: London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. doi:10.1598/JAAL.53.7.7
- Kruse, O. (2013a). Perspectives on Academic Writing in European Education: Genres , Practices , and Competences Higher Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea : Géneros , prácticas y competencias, 11(1), 37–58.
- Kruse, O. (2013b). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 37–58. Retrieved from <http://www.red-u.net/>
- Lahanier-Reuter, D., & Delcambre, I. (2010). Usages comparés des traitements statistiques dans deux didactiques disciplinaires. *Revue D'anthropologie Des Connaissances*, 4(3), 550–569. doi:10.3917/rac.011.0550
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. (Paris, Ed.). Éditions d'organisation.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies



- approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.  
doi:10.1080/03075079812331380364
- Lea, M., & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. In C. N. Candlin, K. Hyland, & (Eds.) (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 62–81). London: Longman.
- LeCompte, M., & Schensul, J. (1999). *Designing & conducting ethnographic research*. London: Rowman Altamira.
- LeCompte, M., Schensul, J. J., & Schensul, S. L. (1999). *Essential ethnographic methods*. Londons: Altamira Press.
- Lillis, T. (1999). Whose “common sense” ? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner, B. Street, & Eds (Eds.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues* (pp. 127–147). Amsterdam: John Benjamins.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2006). Professional Academic Writing by Multilingual Scholars, 3–35.
- Lillis, T., & 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.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32. doi:10.1558/japl.v4i1.5
- Marinkovich, J., & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica : el caso de la tesis en una licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 85–104.
- Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria : una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 1–13.
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., & Ken Hyland, M. W. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12(2), 151–179.
- Mckenna, C., & Mckenna, C. (2012). *Pratiques*, 154.
- McNulty, M., & Usma, J. (2005). Evaluating Research Skills Development in a Colombian Undergraduate Foreign Language Teaching Program. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 10(16), 95–125. Retrieved from <http://goo.gl/bcbfT4>
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Molina Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 5(10), 93–108. Retrieved from 10.3916/C43-2014-13\n<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=96960681&lang=es&site=ehost-live>
- Moncada R, J. S., & Ospina B, A. F. (2012). *Evaluación de los procesos académicos del Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad del Valle: análisis descriptivo de la deserción y el reingreso y de los factores que inciden en los mismos*. Universidad del Valle.

- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle. Journées NeQ, Méthodologie de Recherche En Didactique Des Langues*, (4), 93–120.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Ediciones Paidós Iberica, S.A.
- Nagels, M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : Quelle appropriation par les enseignants ? In *5eme colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur". Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives* (pp. 1, pp.207). Brest, France: Université de Bretagne Occidentale, Télécom Bretagne, Ecole navale, ENSIETA. el'. Retrieved from <hal-00287594>
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Gap: Ophrys.
- Narváez-Cardona, E., & Chois, P. (2012). Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria. *Lenguaje*, 40(2), 285–313.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. In A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob, L. Pelliza, & (Eds.) (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In & J. F. C. A. MacArthur, S. Graham (Ed.), *Handbook of writing research* (pp. 11–27). New York: Guilford Press.
- Oliva Girbau, A., & Milian Gubern, M. (2013). First year students ' construction of an academic identity in English as a foreign language. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 59–77.
- Orrego, L. M., & Mesa, C. (2005). Evaluación del Componente Investigativo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. In F. Vázquez Rodríguez (Ed.), *La Didáctica de la Lengua Extranjera. Estado de la Discusión en Colombia* (pp. 29–42). Cali: Universidad del Valle, Icfes.
- Ortiz Casallas, E. M. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, (26), 127–150.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Ikala*, 16(28), 17– 41.
- Ortiz Casallas, E. M. (2015). Actividades y Tareas de Escritura Académica en el Contexto Universitario. *Ikala*, 20(3), 343–358. doi:10.17533/udea.ikala.v20n3a05
- Padilla, C. (2010). Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de humanidades: Experiencias de investigación-acción en curso. In A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Unirío Editora.
- Padilla, C. (2012). Academic writing and argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31–57.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy

Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.  
doi:10.3102/00346543062003307

- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. (G. Parodi, Ed.). Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2009). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006 : semejanzas y diferencias entre los géneros académicos. *Estudios Filológicos*, (44), 123–147.
- Parpette, C., & Mangiante, J. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
- Pellanda Dieci, S., & Tosi, J.-M. (2010). Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels. *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, (11), 33–54.
- Pereira, C., & Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405–430.
- Pérez, M., Rincón, G., & (coords.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, (35), 9–22.
- Perrenoud, P. (2001a). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. *Document électronique*. Retrieved from [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)
- Perrenoud, P. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Peters, M., & Bélair, L. (2014). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 27(1), 1–21. Retrieved from <http://ripes.revues.org/439>
- Petrucci, A. (2002). *Primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Phillips, D. K., & Carr, K. (2003). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. Routledge.
- 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. (2012). *Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation*. Namur: P.U.
- Pollet, M.-C., & Piette, V. (2002). Citation, reformulation du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale*, (29), 165–179.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In & J. F. C. A. MacArthur, S. Graham (Ed.), *Handbook of writing research* (pp. 56–66). New York: Guilford Press.

- Reguera, A. (2008). Escritura académica en la universidad: la producción de ensayos y el uso de funciones retóricas. In *Actas de 1as Jornadas Internacionales sobre Didáctica de las Lenguas* (pp. 614–620). Universidad Nacional del Comahue. Retrieved from <http://discurso.wordpress.com/category/publicaciones/actas/>
- Reguera, A. (2009). Práctica discursiva en la universidad: la producción de textos académicos en estudiantes avanzados de lenguas. In *En Actas del XI Congreso de la SAL*.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, (153-154), 161–176.
- Reyes, N. Á., González-Álvarez, P., & Castillo, C. P. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 18, 537–560.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres, Figure de l'auteur et approche disciplinaire du genre*. Grenoble III.
- Rinck, F. (2013). Pratiques d'écriture de l'article de recherche en sciences humaines : une approche en corpus.
- Rinck, F., Quintiliano Guimarães, J., & Alves Assis, J. (2012). Quel cadre pour penser les pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et / ou dans la vie professionnelle ? *Scripta*, 16(30), 16–25.
- Rinck, F., & Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques [En Ligne]*, (153-154). Retrieved from <http://pratiques.revues.org/1937>
- Rincón, G., & Gil, J. S. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: Tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387–419.
- Rubio, D. (2015). Un problema de fondo: Brecha entre la educación básica y la superior. *Campus*, (133).
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, (153-154), 21–34.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504–554.
- Russell, D. R. (2013). Contradictions regarding teaching and writing ( or writing to learn ) in the disciplines : What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161–181.
- Russell, D. R., & Donahue, C. (2014). L'apprentissage de l'écrit, la construction des savoirs, et les disciplines dans l'enseignement supérieur aux États Unis: réflexions et questions. In *Actes du 9ème colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*. Retrieved from [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par\\_titre](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre)

- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145–158.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éd. Logiques.
- Schultz, K. (2006). Qualitative research on writing. In & J. F. C. A. MacArthur, S. Graham (Ed.), *Handbook of writing research* (pp. 357–373). New York: Guilford Pres.
- Serrano de Moreno, M. S., Duque de Duque, Y., & Madrid de Forero, A. (2012). PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD : ¿ REPRODUCIR O TRANSFORMAR ? *Educere*, (53), 93–108.
- Shaugnessy, M. P. (1977). *Errors and expectations: a guide for the basic teacher of writing*. New York: Oxford University Press.
- Skillen, J., & Mahony, M. (1997). Learning and literacy development in higher education: An issue of institutional change. In *Conference of the Australian Association for Research in Education- AARE*.
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N., & Percy, A. (1998). The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. In *Conference of the Australian Association for Research in Education- AARE*. <http://www.aare.edu.au/98pap/ski98343.htm>. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/data/publications/1998/ski98343.pdf>
- Solé, I., Teberosky, A., & Castelló, M. (2012). Academic communication strategies at postgraduate level. In C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, A. Sinha, & (Coord) (Eds.), *Writing Programs Worldwide. Profiles of academic writing in many places* (pp. 365–375). Colorado: Parlor Press.
- Soler Castillo, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo Y Pensamiento*, XXXII(4), 64–80.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann Educational Books LTD.
- Street, B. (2001). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones & K. E. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies: Reading and writing different worlds*.
- Swales, J. . (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings* (Cambridge ). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. . (2004). *Research genres. Explorations and a plications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. In M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graò.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(2), 1–15.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., Sinha, A., & (Edit.). (2012). *Writing*

- Programs Worldwide. Profiles of academic writing in many places.* Colorado: Parlor Press.
- Tovar, L. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Lenguaje*, (26), 24–37.
- Uribe-Álvarez, G., & Camargo M., Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis*, 3(6), 317–341.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie.* Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Vanhulle, S. (2009). Mettre en discours des savoirs professionnels : apprentissage ou développement ? *Travail et Apprentissages*, (3), 63–75.
- Vargas, A. (2008). *El profesor como escritor.* Cali: Universidad del Valle.
- Vargas, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana.* Pompeu Fabra.
- Vázquez, A., Novo, M. del C., Jakob, I., & Pelizza, L. (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.* Rio Cuarto: Unirío Editora.
- Vergara, O. (2010). *Análisis fenomenológico de la experiencia de un grupo de docentes de francés en los cursos "Tipologías discursivas" de un programa de licenciatura.* Universidad del Valle.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52–66.

## INDEX DES AUTEURS

---

### A

Abric	97
Agudelo L & Londoño	268
Allwright et Baily	128
Altet	49
Álvarez & Yáñez	64
Alves Assis	63

### B

Bachman	67, 68, 69, 70, 73, 78, 219
Bachman & Palmer	68, 252, 312, 313, 315, 319, 350, 351
Badia Garganté	29
Bajtin	91, 350
Ballesteros & al	99
Barbier	52
Barré-De Miniac	19, 20, 21, 88, 98, 101, 102, 103, 104, 106, 178, 179, 180, 191, 220, 224, 232, 236, 270, 288, 348, 351
Barthes	64, 88
Bazerman	13, 27, 32, 50, 89, 243
Beacco	73
Bellatreche	104
Bereiter et Scardamalia	11, 27, 89, 264
Berthoud et B. Py	67
Bibauw & Dufays	54, 51, 55
Biggs	16
Blanchet & Chardenet	22, 114, 115, 119, 122
Boch & Frier	20, 25
Bosredon	104, 288
Bourguignon	69, 72, 74, 75, 80, 81, 290, 309, 310, 312, 316, 353, 388
Brissaud & Rispail	21
Britton	11, 27
Bronckart	81

### C

Calderón Andrade	38
------------------	----

Cambrá	95, 96, 97, 98, 99, 100, 108, 109, 110, 125, 129, 261, 268, 302
Camps	27, 28, 29, 82, 90, 91, 93, 94, 175
Camps et Castelló	91
Canagarajah	34
Canale et Swain	67
Candelo N & Gutiérrez G	
Candelo N. & Gutiérrez G	152, 268
Cansigno	105, 116
Cansigno, Dezutter, Silva, & Bleys	105
Cárdenas B & Nieto C	57
Cárdenas Ramos	56, 96, 131, 146
Carlino	16, 27, 32, 33, 35, 37, 50, 63, 89, 90, 91, 93, 94, 100, 169, 272, 346, 353, 384
Cassany	27, 34, 61, 89
Castelló	17, 27, 29, 82, 89, 90, 91, 93, 94, 175, 245
Castelló & Mateos	17
Castelló, Iñesta, et Corcelles	29
Cazden	18
Celce-Murcia, Dörnyei	67
Chalmers et Fuller	16, 32
Chanock	14, 15, 91
Chantier	21
Charaudeau et Maingueneau	68
Chiss	21, 22
Chois	35, 37, 272
Ciapuscio	90
Cohen, Manion, et Morrison	131
Corcelles, Cano, Bañales, et Vega	29
Cortés	49, 57
Creswell	109
Crinon et Guigue	25
Cros & Raisky	309
Cummins	164
Cuq	67, 68, 70, 309
Cuq et Gruca	67

### D

Dabène	49, 79, 96
Daunay & Treignier	25
De Certeau	21
Defays	91, 92, 93
Delahaye	309
Delcambre	21, 22, 23, 24, 25, 27, 43, 92, 104, 120, 208, 232, 273, 285, 290, 351
Delcambre & Lahanier-Reuter	21, 22, 24, 43, 92
Delcambre et Reuter	25
Deslauriers	118, 122
Develotte	71
Dezutter	25, 82, 105, 116, 232, 351
Di stefano	32, 100
Di Stefano & Pereira	32, 91
Donahue	11, 24, 27, 64, 90, 92, 102
Doré	105, 232
Duque de Duque	208
Durkheim	97
Durst	11
Dysthe	15

### E

Engeström, Miettinen, & Punamäki	27, 91, 237
Espinoza et Morales	16

### F

Fairclough	18, 27
Faustino	56, 131, 146, 150, 155, 268
Ferreiro	91
Fijalkow	21, 22, 43
Fijalkow & Vogler	21
Fijalkow, Fijalkow et Pasa	22
Flower et Hayes	11, 27, 89, 163
Fortin	122
Freedman	27

### G

Galissou	57
Gallego Castaño	29

Gerlaud	104	Lillis & Rai	13, 25, 92	Prior	10, 12, 13, 15, 27, 90, 273
Germain	70, 71	Lillis & Scott	13, 14, 15, 90	Puren	57, 75
Gibbs	16	<b>M</b>		<b>Q</b>	
Goetz et LeCompte	109	Madrid de Forero	208	Quintiliano Guimarães	63
González	35, 36, 37, 38, 100, 263, 272	Mangiante	62, 64	<b>R</b>	
González & Vega	35	Marinkovich	100	Reguera	90
González P	36, 37, 38, 100	Marucco	93	Reuter	19, 22, 23, 25, 92, 104, 120, 208, 232, 273, 285, 290, 351
Goody	21	Mateos	27, 29	Reyes, González-Álvarez, et Castillo	37
Grossmann	91	Matsuda	34	Richards et Lockhart	96
Grouca	70	Mckenna & Mckenna	57	Rinck	50, 63, 82, 90, 91, 92
Guern	25	McNulty & Usma	132	Rinck & Sitri	50, 82, 90, 91, 92
Guernier	104	Milian Gubern	29	Rincón	35, 38, 100, 263, 272, 333
Guillot	105, 182	Miras	27	Rincón & Gil	35, 272
Gumperz & Hymes	15	Moirand	67, 68	Rogers	286
<b>H</b>		Molina Natera	64	Rubio	154
Halliday	27, 164	Moncada R & Ospina B	154	Russell	10, 13, 24, 27, 32, 50, 65, 82, 90, 91, 92, 102, 208, 243, 262
Harklau	34	Montagne-Macaire	131	Rust	16
Hayes et Flower	11, 245, 264	Moscovici	97, 98	<b>S</b>	
Hyland	13, 27, 34, 50, 243	<b>N</b>		Salazar	100
Hymes	15, 67, 68	Nagels	310, 356	Scardamalia et Bereiter	163
<b>I</b>		Narcy Combes	131	Schön	52, 53, 55
Iñesta	29, 90	Narváez	37	Schultz	10, 12, 15, 42
Ivanic	27	Narvaja	27, 32, 90, 91	Scott	62, 90
<b>J</b>		Nystrand	10, 11, 13, 15	Serrano de Moreno	208
Jodelet	96, 97	<b>O</b>		Shaughnessy	11
<b>K</b>		Oliva Girbau	29	Skillen et Mahony	15, 32
Kostina	150, 155	Ong	79	Skillen, Merten, Trivett, et Percy	32
Krashen et Terrell	71	Orrego & Mesa	132	Snoecks	54
Kress	18	Ortiz Casallas	35, 38, 89, 100, 272, 333	Solé	27, 29
Kruse	16, 17, 244, 272, 282, 283, 284, 286, 289, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 333	<b>P</b>		Soler Castillo	100
<b>L</b>		Padilla	51, 90, 93	Sommers	16, 286
Lahanier-Reuter & Delcambre	19, 20, 22, 23, 25	Pajares	27, 95, 98	Spinks	16
le Boterf	48	Palmer	68, 69, 70, 73, 78, 219	Stefano	32, 91, 287
Lea	12, 14, 27, 102	Parodi	82, 90	Stenhouse	57
Lea & Street	12, 14, 102	Parpette	62, 64	Storch et Tapper	16
Lebrun	104	Patton	118	Straub	16
LeCompte & Schensul	108, 109	Pellanda Dieci	53, 331	Street	13, 14, 15, 27
LeCompte et al	122	Pellanda Dieci et Tosi	53	Swales	13, 27
LeCompte, Schensul, et Schensul	114	Pereira	32, 100, 287	<b>T</b>	
Leontiev	12, 175	Pérez	38, 40, 100, 263, 272, 333	Teberosky	27, 29, 90, 92
Lillis	13, 14, 25, 27, 62, 64, 90, 92, 93, 94	Périer	46	Thaïss	16, 27, 91
		Perrenoud	46, 48, 49, 53, 54, 309, 313	Thurrel	67
		Peters & Bélair	47, 63		
		Petrucci	64		
		Phillips et Carr	132		
		Pollet	22, 24, 25		
		Pollet et Piette	25		



Tolchinsky	27	Van der Maren	115, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 136, 271	<b>W</b>	
<b>U</b>		Van Ek	67	White	16
Uribe-Álvarez & Camargo M	35, 38, 272	Vanhulle	54, 55	Woods	99
Uribe-Álvarez et Camargo	272, 333, 100	Vázquez	100	Woodward-Kron	16
<b>V</b>		Vega	263, 272	<b>Z</b>	
Van de Maren		Vergara	150, 155, 213, 374, 377	Zavala	27, 34
		Vicher	309		

## LISTE DE TABLEAUX

---

<b>TABLEAU 1</b> : PROFESSEURS DE LA LICENCE ET PROFESSEURS INTERVIEWÉS .....	121
<b>TABLEAU 2</b> : CORPUS DE LA DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE .....	125
<b>TABLEAU 3</b> : CORPUS DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION .....	135
<b>TABLEAU 4</b> : FRÉQUENCES DES TRAITS DÉFINITOIRES DU CONCEPT ÉCRITURE ACADÉMIQUE .....	159
<b>TABLEAU 5</b> : DIFFICULTÉS AVEC L'ÉCRITURE DES GENRES UNIVERSITAIRES .....	214
<b>TABLEAU 6</b> : DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES GROUPE DE PROFESSEURS .....	223
<b>TABLEAU 7</b> : TEXTES LES PLUS FRÉQUEMMENT ÉCRITS DANS LA LICENCE .....	239
<b>TABLEAU 8</b> : POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES DE LA COMPÉTENTE SCRIPTURALE DES PROFESSEURS .....	249
<b>TABLEAU 9</b> : DIFFICULTÉS RECONNUES PAR LES PROFESSEURS CHEZ LES ÉTUDIANTS .....	251
<b>TABLEAU 10</b> : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DÉCLARÉES PAR LES PROFESSEURS ET OBSERVÉES PAR LES ÉTUDIANTS.....	276
<b>TABLEAU 11</b> : UTILITÉ DU RÉFÉRENTIEL PRÉVUE ET IDENTIFIÉE PAR LES PROFESSEURS.....	321

## LISTE DE FIGURES

---

<b>FIGURE 1</b> : COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE. TRADUCTION ADAPTÉE DU TABLEAU DE TRAVAUX DE BACHMAN ET PALMER (2010).....	69
<b>FIGURE 2</b> : AXES DU CURRICULUM DE LA LICENCE EN LANGUES ÉTRANGÈRES (TRADUIT DU PEP, P. 38) .....	143
<b>FIGURE 3</b> : MAQUETTE DE LA LICENCE EN LANGUES ÉTRANGÈRES (PRISE DES DOCUMENTS DE LA LICENCE) .....	149
<b>FIGURE 4</b> : CAPACITÉ À ÉCRIRE DANS LES TROIS LANGUES .....	182
<b>FIGURE 5</b> : LANGUES ET HABILITÉS POUR L'ÉCRITURE .....	183
<b>FIGURE 6</b> : PRÉFÉRENCE DE LANGUE POUR ÉCRIRE .....	184
<b>FIGURE 7</b> : LANGUES ET PLAISIR D'ÉCRIRE.....	185
<b>FIGURE 8</b> : FRÉQUENCE D'ÉCRITURE : SPHÈRE DES ÉTUDES.....	186
<b>FIGURE 9</b> : FRÉQUENCE D'ÉCRITURE : SPHÈRE DE LA VIE PRIVÉE .....	187
<b>FIGURE 10</b> : FRÉQUENCE D'ÉCRITURE : SPHÈRE DU TRAVAIL.....	188
<b>FIGURE 11</b> : FONCTIONS ATTRIBUÉES À L'ANGLAIS .....	191
<b>FIGURE 12</b> : FONCTIONS ATTRIBUÉES AU FRANÇAIS .....	191
<b>FIGURE 13</b> : FONCTIONS DES ÉCRITS DANS LA FORMATION (ANGLAIS).....	194
<b>FIGURE 14</b> : FONCTIONS DES ÉCRITS DANS LA FORMATION (FRANÇAIS) .....	194
<b>FIGURE 15</b> : FONCTIONS DES ÉCRITS DANS LA FORMATION (ESPAGNOL) .....	194
<b>FIGURE 16</b> : TYPES DE TEXTE ET FRÉQUENCE D'ÉCRITURE DANS LES TROIS LANGUES .....	197
<b>FIGURE 17</b> : MANIÈRES D'ÉCRIRE DANS LES TROIS LANGUES.....	200
<b>FIGURE 18</b> : DIFFICULTÉS DE L'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE (ANGLAIS) .....	201
<b>FIGURE 19</b> : DIFFICULTÉS DE L'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE (FRANÇAIS) .....	202
<b>FIGURE 20</b> : FACTEURS D'AIDE À L'ÉCRITURE (ANGLAIS) .....	203
<b>FIGURE 21</b> : FACTEURS D'AIDE À L'ÉCRITURE (FRANÇAIS).....	203
<b>FIGURE 22</b> : QUATRIÈME NIVEAU DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES EN ÉCRITURE (LANGUES ÉTRANGÈRES) .....	310

## LISTE D'ANNEXES

---

<b>ANNEXE 1</b> : ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS.....	383
<b>ANNEXE 2</b> : GUIDE D'ENTRETIENS.....	389
<b>ANNEXE 3</b> : GUIDE POUR L'OBSERVATION DE PRATIQUES.....	390
<b>ANNEXE 4</b> : ÉCHANTILLON REGISTRES D'OBSERVATION DE PRATIQUES.....	391
<b>ANNEXE 5</b> : RECENSEMENT DES ÉCRITS PRATIQUÉS PAR LES ÉTUDIANTS.....	392
<b>ANNEXE 6</b> : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DÉCLARÉES PAR LES PROFESSEURS.....	393
<b>ANNEXE 7</b> : RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES EN ÉCRITURE UNIVERSITAIRE.....	395
<b>ANNEXE 8</b> : GUIDE POUR L'ÉVALUATION DU RÉFÉRENTIEL.....	413

## ANNEXES

---

### Annexe 1 : Enquête auprès des étudiants

#### L'écriture dans la Licence en Langues Étrangères de l'Universidad del Valle

Ce questionnaire a par objectif de collecter des données pour étudier les représentations et les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture au sein de notre programme de licence. Je vous remercie de votre temps et de votre bonne disposition pour y répondre de façon réfléchie et sincère. Les résultats de l'étude seront utilisés dans la construction de propositions didactiques adaptées aux besoins de notre communauté éducative.

Date : \_\_\_\_\_ Je prends les cours 1. \_\_\_\_\_ le matin 2. \_\_\_\_\_ le soir

#### Données démographiques

Sexe : 1. \_\_\_\_\_ féminin 2. \_\_\_\_\_ masculin Nationalité : \_\_\_\_\_

Langue maternelle : 1. \_\_\_\_\_ espagnol 2. \_\_\_\_\_ autre (Précisez laquelle) \_\_\_\_\_

Âge :

1. \_\_\_ entre 17 et 23 ans 2. \_\_\_ entre 23 et 29 ans 3. \_\_\_ entre 29 et 35 ans 4. \_\_\_ + de 35

Temps dédié aux études :

1. \_\_\_\_\_ étudiant plein temps 2. \_\_\_\_\_ travail mi-temps 3. \_\_\_\_\_ travail plein temps

Cours de langue inscrits en ce moment : (nom des cours ou cocher le (s) langue (s) avec les niveaux finis.

Anglais : \_\_\_\_\_ Français : \_\_\_\_\_

J'ai déjà fini : \_\_\_\_\_ Anglais \_\_\_\_\_ Français

#### L'écriture et moi dans des différentes langues

##### 1. Je suis capable d'écrire dans les langues suivantes :

1. \_\_\_\_\_ Ma langue maternelle (si ce n'est pas l'espagnol précisez laquelle) : \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ Anglais

3. \_\_\_\_\_ Français

4. \_\_\_\_\_ Autre (Préciser laquelle) \_\_\_\_\_

##### 2. Ma langue préféré pour écrire c'est :

1. \_\_\_\_\_ Espagnol 2. \_\_\_\_\_ Anglais 3. \_\_\_\_\_ Français 4. \_\_\_\_\_ Autre (Précisez laquelle) \_\_\_\_\_

### 3. J'apprends les langues étrangères pour :

(Ordonnez les 3 fonctions que vous trouvez les plus importantes pour chaque langue. 1 représente la fonction la plus importante et 3 la moins importante de votre sélection. Écrivez seulement les numéros qui identifient les options)

Anglais		Français	
1		1	
2		2	
3		3	

1. Obtenir le diplôme
2. Trouver un emploi
3. Établir ou entretenir des relations avec des gens d'autres cultures
4. Développer mes compétences personnelles
5. Avoir accès à de la bibliographie spécialisée
6. Autres (Préciser) : \_\_\_\_\_

### 4. Pour moi l'écriture c'est...

---



---

### 5. Pour moi écrire dans une langue étrangère c'est...

---



---

### 6. De manière générale je peux affirmer que pendant le semestre, la fréquence avec laquelle j'écris des textes dans ces trois langues est :

(Cochez la case qui correspond en tenant compte de définitions suivantes : Très fréquemment = deux fois ou plus par semaine ; Fréquemment = deux fois ou plus par mois ; Très peu = 1 fois par mois ou moins ; Presque jamais = moins de deux fois par semestre. Comptez les textes complets même s'ils sont courts, ne tenez pas compte de la prise de notes pendant les cours de langue.

	Dans le contexte de mes études			
	Très fréquemment	Fréquemment	Très peu	Presque jamais
Espagnol				
Anglais				
Français				

	Dans le contexte personnel et social			
	Très	Fréquemment	Très	Presque
Espagnol				
Anglais				
Français				

Dans le contexte du travail (s'il y a lieu)				
	Très fréquemment	Fréquemment	Très peu	Presque jamais
Espagnol				
Anglais				
Français				

**7. De ma relation avec l'écriture et les langues, de manière générale je peux affirmer que :**  
(Cochez la case qui correspond).

	1. J'aime beaucoup écrire	2. J'aime écrire	3. Je n'aime pas	4. Je déteste
Espagnol				
Anglais				
Français				

**8. Écrire pour moi c'est :**

	1. Très facile	2. Facile	3. plutôt facile	4. Plutôt	5. Difficile	6. Très difficile
En espagnol						
En anglais						
En français						

385

## L'écriture académique dans la licence en langues

**9. Ma définition d'écriture académique c'est :**

---



---

**10. Les textes que nous écrivons le plus souvent sont :**

(De la liste au-dessous de la table, choisissez et ordonnez de 1 à 5 les textes que vous avez du écrire le plus fréquemment pendant vos cours de licence. 1 représente le plus pratiqué et 5 le moins pratiqué de votre sélection. Écrivez seulement les numéros qui identifient les options et cochez la ou les langues dans lesquelles vous avez écrit ces textes).

	Texte	Espagnol	Anglais	Français
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

1. Synthèse
2. Essai
3. Résumé
4. Rapport
5. Compte rendu
6. Avant-projet
7. Analyse critique
8. Correspondance administrative
9. Autre. Lequel? \_\_\_\_\_

**11. À mon avis, les deux types de texte que l'on devrait écrire le plus dans la licence sont :**

\_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_

Parce que :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**12. À mon avis, les deux types de texte les moins intéressants dans la formation de licence sont :** \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_

Parce que :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13. À mon avis le/les textes les plus difficiles sont :** \_\_\_\_\_

Parce que :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**14. Quelles fonctions accomplit l'écriture des étudiants pendant leur formation?**

(Choisissez pour chaque langue les trois fonctions les plus fréquentes. 1 correspond à la plus fréquente, 3 à la moins fréquente de votre sélection. Écrivez seulement les numéros qui identifient les options).

Espagnol		Anglais		Français	
1		1		1	
2		2		2	
3		3		3	

1. Améliorer les compétences dans la langue
2. Apprendre à écrire les différents types de textes
3. Démontrer son apprentissage de la langue
4. Démontrer son apprentissage de contenus
5. Améliorer les processus de pensée
6. Construire des connaissances
7. Évaluer la compréhension de lecture
8. Autres ? lesquelles ? \_\_\_\_\_

**15. De manière générale, je peux affirmer que les textes académiques dans la licence s'écrivent comme :**

(Pour chaque langue choisissez la description qui convient le mieux d'après votre expérience. Écrivez seulement les numéros qui identifient les options et seulement un numéro par case.)

Espagnol	Anglais	Français

1. Un processus de groupe guidé par le professeur
2. Une évaluation dans la salle de classe avec une limite de temps
3. Un devoir individuel à rendre à une date prévue
4. Un processus de groupe avec l'aide du professeur aux étudiants qui la demandent
5. Un processus personnel qui reçoit l'aide du professeur et des camarades
6. Une tâche d'équipes (2 à 4 étudiants) sans intervention du professeur
7. Autre. Laquelle ? \_\_\_\_\_

387

**16. Pour moi, le plus difficile de l'écriture académique en langue étrangère c'est :**

(Choisissez de la liste au-dessous de la table les trois difficultés les plus importantes pour chaque langue, 1 la plus importante, 3 la moins importante. Écrivez seulement les numéros qui identifient les options).

Anglais		Français	
1		1	
2		2	
3		3	

1. Trouver les idées
2. Trouver les mots
3. Écrire les mots sans fautes
4. Construire les phrases
5. Écrire les phrases sans fautes
6. Mettre les idées en ordre
7. Etablir des relations entre les idées en ordre
8. Commencer à écrire
9. Finir le texte
10. M'adapter au destinataire
11. Respecter les caractéristiques du type de texte
12. Mettre la ponctuation
13. M'exposer au jugement des autres
14. Autre. Laquelle?



**17. Dans mon cas, les conditions suivantes seraient les plus utiles pour l'écriture en langue étrangère.** (Choisissez trois situations de la liste au-dessous de la table. Mettez-les en ordre d'importance, 1 la plus importante, 3 la moins importante de votre sélection. Écrivez seulement les numéros qui identifient les options).

Anglais		Français	
1		1	
2		2	
3		3	

1. Disposer de beaucoup de temps pour écrire
2. Avoir des dictionnaires à disposition
3. Avoir une grammaire à disposition
4. Disposer d'un ordinateur et du correcteur orthographique
5. Profiter de la lecture d'un professeur avant la version finale
6. Profiter de la lecture d'un camarade avant la version finale
7. Pouvoir discuter du sujet avec un professeur avant d'écrire
8. Pouvoir discuter du sujet avec les camarades avant d'écrire
9. Faire un plan avant d'écrire
10. Disposer de textes modèles
11. Faire des exercices de grammaire
12. Écrire plus fréquemment
13. Pouvoir écrire en groupe (de 2 à 4 étudiants)
14. Autres. Lesquelles ? \_\_\_\_\_

388

Merci de répondre à ce questionnaire. Vos réponses seront utilisées seulement avec des propos de recherche et l'anonymat sera strictement respecté.

Cordialement, Omaira Vergara

Responsable du projet

Si vous avez des commentaires à exprimer sur le sujet, ils sont bienvenus. Vous pouvez écrire au dos de cette feuille.

---



---



---

## **Annexe 2 : Guide d'entretiens**

### **Écriture universitaire 2013**

Professeurs de la licence en langues étrangères (anglais-français).

École de sciences du langage, Universidad del Valle

#### **Relation personnelle avec l'écriture**

1. Identification, temps d'appartenance à la licence, disciplines de travail
2. Quelles langues parlez-vous? Dans quelles langues pouvez-vous écrire ? Dans quelle langue préférez-vous écrire ?
3. Que signifie pour vous écrire ou l'écriture ?
4. Comment vous définissez-vous en tant qu'écrivain/scripteur ?
5. Quelles sont les particularités d'écrire dans une langue étrangère ?
6. Avec quelle fréquence écrivez-vous et pour quelle finalités ?
7. Comment définissez-vous l'écriture académique ?
8. Quand avez-vous appris l'écriture académique et comment vous évaluez-vous même en tant que scripteur de textes académiques ?
9. Quels sont vos atouts et vos difficultés en écriture?
10. Comment écrivez-vous en relation avec vos lectures ? (avant, après, plan, notes, papier, ordinateur...)  
Quelle aide demandez-vous et à qui ?
11. Comment vous présentez-vous dans vos écrits ? (subjectivité, implication, impersonnel...)

#### **Expérience avec la licence :**

12. Qu'est-ce qu'on demande d'écrire aux étudiants dans la licence ?
13. Quels sont les textes les plus difficiles ?
14. Est-ce qu'il y a de textes qui vous semblent sans intérêt pour la formation ?
15. Quelles sont les trois difficultés les plus importantes de vos étudiants face à l'écriture (LE ou LM selon l'interviewé)
16. Quelles fonctions accomplissent les écrits des étudiants dans la licence ?
17. Comment l'on enseigne-t-il à écrire dans la licence ?
18. Quels sont les points forts et quelles les déficiences de l'enseignement de l'écriture dans la licence ?
19. Avez-vous des suggestions pour améliorer l'enseignement de l'écriture dans la licence ?
20. Seriez-vous prêt(e) à participer d'un projet pour améliorer l'enseignement de l'écriture dans la licence ?

#### **Deuxième tour d'entretiens**

- Est-ce que vous vous occupez de l'écriture dans vos cours ? Pourquoi et comment ?
- Qu'est-ce que vos étudiants doivent apprendre à propos de l'écriture dans vos cours

## Recomendaciones generales para registros de observación proyecto sobre escritura en la licenciatura

3 de marzo 2014

Cordial saludo.

A continuación les envío los aspectos a tener en cuenta para registrar las observaciones sobre escritura en los cursos:

Nombre del observador (sí, ya sé que viene en el correo, pero cuando ponga el registro en otra parte es importante conservar este dato!)

Nombre del curso

Docente

Fecha

Descripción a grandes rasgos de la actividad general (hora de inicio, introducción de la clase, plan de clase si se presenta...). Esta descripción debe ser más detallada para lo relacionado con prácticas de lectura y escritura. Buscamos recolectar información para responder a las siguientes preguntas:

¿Qué textos se leen? ¿De qué manera? (en grupo, individual, en clase, preparación previa...)  
¿para qué se lee? ¿consignas de lectura? (cuestionarios, instrucciones, tareas...) ¿Qué y cómo se escribe? (consignas de escritura lo más fielmente posible, en el aula, como tarea, en grupo...) ¿para que se escribe? ¿se revisa? Cómo? cuándo? borradores? ¿se comparte o evalúa en grupo o en clase lo escrito? ¿en lo personal cómo realiza usted la tarea de escritura?

Apreciaría enormemente las reflexiones sobre el aprendizaje en el curso, los logros y las dificultades personales y referidos de primera mano por sus compañeros en sus relaciones cotidianas.

No las tomen como cuestionario a responder, sino como aspectos sobre los cuales es pertinente registrar, tampoco se limiten a éstas, su intuición sobre otros aspectos relacionados es importante.

Por favor conservar los documentos leídos y escritos en el curso (con las marcas y huellas del trabajo realizado: subrayados, anotaciones, manchas de café!, observaciones, revisiones, notas y calificaciones, borradores, puede ser material valioso para el análisis.

En la medida que vaya analizando los registros que lleguen, haré precisiones sobre los aspectos a observar y hasta es posible que lleguemos a un formato más adelante.

Muchas gracias y que tengan una buena semana,

Omaira Vergara

**Annexe 4 : Échantillon registres d'observation de pratiques**

Registres d'observation de cours : P3 LE Nom du cours : Composition en anglais Nombre de séances : 29

Date	Observation	Textes input	Texte demandé	Consignes/ Conditions production	Commentaires
10/02/14	Presentación del curso. Se presentó el programa de clase y se leyó punto por punto, además se fijó la fecha de entrega del <b>Mechanics Project</b> .				<b>Mechanics Project.</b> <b>En qué consiste?</b>
12/02/14	Ese día, a petición de una alumna, se definió la fecha de entrega del <b>Reading Project</b> (Abril 23).			Buscar dos ejemplos de escritos excelentes y dos ejemplos de algo no tan bueno.	<b>Acordaron unos criterios de selección?</b> o <b>quedó abierto a criterio de cada estudiante?</b>
14/02/14	El profesor expuso algunos tips de escritura (de algunos autores) y explicaba cada uno con ejemplos; los alumnos también participaron con los ejemplos. Hubo lugar para salir de dudas respecto a expresiones y términos mencionados en los ejemplos y las reglas.			Tarea: Leer sobre los elementos de la escritura para la próxima clase.	Creo que había una tarea asignada para ese día. <b>Documentación sugerida por el profe?</b>
17/02/14	Para iniciar, el profesor da un tiempo para responder dos preguntas basándose en los textos que cada uno llevó a clase. Las respuestas fueron leídas en voz alta por la mayoría de los alumnos.	Un texto que sea de su agrado y un texto que no sea de su agrado (tarea de la clase anterior).		1. hy do you like this piece of writing? 2. hy don't you like this piece of writing?	Hubo una actividad más. <b>Qué tipo de justificaciones dieron los estudiantes para sus likes and dislikes?</b>
19/02/14	El profesor muestra a los alumnos las convenciones de los signos que utiliza cuando revisa un texto.				Me los podrás compartir luego?
21/02/14					
24/02/14	El profesor propone una actividad para recordar el tema de la clase anterior en la que todos participan.  Después de compartílos, el profesor asigna otra actividad, esta vez de escritura. Al finalizar los textos, cada alumno leyó uno en voz alta.	Lista de temas: High school and college life, social violence, living with your parents as a young adult, romantic relationships, college education, living in a big city, the use of a FL education.	<b>Dos textos argumentativos en los que se utilice un rol de escritor diferente.</b>	Identificar en cada tema qué roles puede tomar cada uno.  <b>Escoger un tema (tal vez dos) y escribir en clase un texto argumentativo, en cada texto se debe tomar una postura diferente (rol del autor).</b>	<b>Necesitaría más explicación sobre esto, lo podemos hacer oralmente.</b>

391

## Annexe 5 : Recensement des écrits pratiqués par les étudiants

1. análisis literario
2. anécdota
3. apreciación personal, toma de posición, relación personal con el texto, comentario crítico
4. artículo corto
5. bibliografía comentada
6. biografía, autobiografía, crónicas personales
7. cartas familiares, correspondencia personal y administrativa
8. comunicación social: invitaciones, recomendaciones
9. crónica
10. cuentos cortos
11. disertación
12. encuesta
13. ensayo
14. diseño didáctico
15. plan de clase
16. planeación curricular de área
17. fait divers
18. fichas de lectura, organizador gráfico
19. hojas de vida
20. Instrucciones
21. objetivos
22. planes de clase, diseños de actividades
23. poemas
24. proyecto de investigación, informe de investigación
25. proyecto personal de escritura
26. reglas
27. relatoría
28. reportaje
29. reportes de investigación (mini etnografías, monografías, TDG)
30. reportes de observación, observaciones
31. reseña, reportes de documentos
32. resumen
33. síntesis
34. talleres o guías de comprensión de lectura, exámenes
35. textos analíticos (antecedentes)
36. textos argumentativos
37. textos conversacionales
38. textos de reflexión : diario, reflexión, metacognición
39. textos descriptivos
40. textos expositivos (diferentes tipos)
41. textos literarios
42. textos narrativos (ficción y experiencia)
43. toma de notas

**Annexe 6 : Pratiques d'enseignement déclarées par les professeurs**

Professeurs cours observés	P3 LE	P9 LE	P15 LE	P25 LE	P2 LE	P21 LE	P20 LE	P23 LE
• Enseignement								
Écriture objectif du cours								
Écriture par processus								
Théorie du processus d'écriture								
Révision de brouillons (1 à 3)								
+ produit que processus								
Ecrit examen en salle de classe (essai)								
Exigence dès la première version								
Atelier d'écriture								
Accompagnement pendant l'écriture								
Consignes claires pour travail en dehors de classe								
Tâches d'écriture à la maison								
Aller des textes personnels aux textes académiques								
Portfolios/dossiers								
Peer reviewing en salle de classe/préparé avec guide/ conventions de correction partagées								
Temps en salle de classe pour commencer à écrire								
Rubriques / Guides d'écriture par genre/rubriques, barèmes								
Donner documentation et modèles								
Lecture approfondie/ Établir des relations avec la lecture								
Modeler : faire ensemble avant de faire individuellement								
Travail systématique en stratégies								
Méthodologie de la lecture et de l'écriture, de l'oral aussi								
Explicitation des sources documentaires								
Commentaires des aspects forts autant que des faibles/corrections, recommandations, conseils								
Théorie classification de textes								
Analyse de textes par typologie								
Structures d'accord avec les différents types de texte								
Grammaire : Nominalisation, voix passive, voix active, verbes forts								
Travail de la phrase au paragraphe au texte complet								
Style: rythme, élimination de redondances, répétition, introduire, conclure, trouver un titre adéquat								
Comment organiser et développer les idées, transition entre paragraphe								
Analyse par genres								
Considération de l'audience hypothétique								
Reconnaître les voix et citer								
Caractéristiques des textes prof. plus que la langue/ fonction du texte								
Contenu plus que 'accuracy '/Sens et Cohérence globale								
• Écrits	P3	P9	P15	P25	P2	P21	P20	P23
Synthèse								
Résumé								
Prise de notes								

393

Chronologie								
Rapport d'observation								
Research paper								
Textes professionnels (Proposition de cours, unités didactiques, examens, consignes exercices)								
Essai								
Essai autobiographique								
Essai littéraire								
Essai argumentatif								
Conte								
Pamphlet								
Biographie "simple"								
Description d'événements								
Textes expositifs								
Textes argumentatifs								

## Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: anglais et français  
Semestre : Premier

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre les consignes écrites pour le développement des tâches d'écriture proposées dans la sphère de la formation.

Comprendre l'essentiel de textes descriptifs ou explicatifs simples, spécialement s'ils sont accompagnés des schémas, images ou autres graphiques.

\* Écriture:

Remplir des fiches de lecture de textes authentiques courts en étroite relation avec les sujets de la formation (p. ex., identifier le type de texte, le sujet, la fonction, la source, l'auteur, la date...)

Rédiger des phrases bien structurées (avec sujet, verbe et complément) pour exprimer une idée, une émotion ou un message concret.

### Textes en apprentissage

Fiches de lecture structurées: organisation y contenu de textes courts (1 à 2 pages)

Réponses à des questions ouvertes dans lesquelles on exprime des relations simples de cause-conséquence.

Définitions

### Exemples de tâches

-- Remplir une fiche de lecture avec des caractéristiques et des informations identifiées dans un texte authentique court (p. ex., genre, sujet, contexte, fonction, auteur...). Le sujet peut être d'intérêt général à condition qu'il soit en relation avec les axes de la formation.

-- Étant données deux tâches hypothétiques qui demandent la lecture de documents et un groupe de trois ou quatre documents court avec des sujets proches entre eux, définir les textes convenables pour chaque tâche et justifier la sélection.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Reconnaît et emploie un répertoire lexicque concret pour parler de la langue et des textes : catégories grammaticales, genres textuels, sources et supports des publications...

Reconnaît et emploie les structures de base conventionnelles des phrases simples affirmatives, négatives, interrogatives, exclamatives.

Utilise correctement les majuscules et la ponctuation dans les phrases simples.

\* Textuelle:

Emploie quelques connecteurs et ressources de base pour l'enchaînement des unités d'information (p. ex., expression simple de cause, de conséquence, de propos : pour, parce que, because, for...)

Reconnaît l'organisation rhétorique de séquences textuelles descriptives et explicatives simples.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées concrètes, apprendre la langue et apprendre à écrire.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît quelques genres écrits de la sphère de la formation et leurs caractéristiques d'accord avec la langue : fiches de lecture, examens, « copies ».

Identifie des différences entre la langue orale et la langue écrite dans les textes de la formation.

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie les fonctions des textes écrits et des exercices d'écriture.

Analyse les consignes des tâches d'écriture à fin d'évaluer ses ressources et de planifier l'écriture.

Évalue sa production écrite au moyen de relecture, de dictionnaires et, éventuellement, de l'aide d'une autre personne.



# Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: anglais et français

Semestre : Deuxième

Universidad del Valle

## Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre des textes très courts (descriptifs et explicatifs comme des définitions) sur des sujets concrets. Parfois il est nécessaire de procéder phrase par phrase en identifiant des mots et des expressions clés.

Identifier les fonctions, les intentions et les relations logiques à l'intérieur des écrits courts comme des articles qui présentent des sujets concrets.

☑ Écriture:

Répondre à des questions ouvertes sur le contenu des lectures et compléter des fiches de lecture structurées dans lesquelles on rend compte de la compréhension des écrits.

Faire des réponses courtes à des questions qui demandent des narrations, des explications et des descriptions à propos des sujets de la formation professionnelle.

## Textes en apprentissage

Fiches de lecture structurées pour rendre compte de l'organisation et du contenu de textes

Réponses à des questions ouvertes qui demandent des explications ou des définitions courtes.

## Exemples de tâches

-- Remplir une fiche de lecture avec des caractéristiques et des informations identifiées dans un texte authentique court (p. ex., genre, sujet, contexte, fonction, intentions, organisation de l'information...). Le sujet peut être d'intérêt général à condition qu'il soit en relation avec les contenus des axes de la formation.

-- Les professeurs de langues de deuxième semestre veulent dresser les profils d'apprentissage leurs classes. Pour préparer ce travail (à faire en grand groupe), chaque étudiant doit répondre individuellement à un questionnaire ouvert qui cherche à connaître les habiletés, les préférences et les difficultés dans l'apprentissage de l'anglais et du français.

## Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Reconnaît et emploie un répertoire lexicale concret pour parler de la langue et des textes : catégories grammaticales, genres textuels, sources et supports des publications...

Reconnaît et emploie les structures de base conventionnelles des phrases simples et de constructions particulières (p. ex., phrases non verbales, infinitives déclaratives...)

Utilise correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation.

\* Textuelle:

Emploie des connecteurs et autres ressources de base pour l'enchaînement des unités d'information (p. ex., expression simple de cause, de conséquence, de propos : pour, parce que, because, for...)

Reconnaît l'organisation rhétorique de séquences textuelles narratives descriptives et explicatives simples.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue et apprendre à écrire.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît quelques genres écrits de la sphère de la formation et leurs caractéristiques d'accord avec la langue : fiches de lecture, examens, « copies », réflexion métacognitive.

Identifie des différences entre la langue de la sphère de la vie sociale et celle de la sphère de la formation.

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie les fonctions des textes écrits et des exercices d'écriture.

Analyse les consignes des tâches d'écriture à fin d'évaluer ses ressources et de planifier l'écriture.

Emploie des outils et développe des stratégies pour la correction de ses productions écrites.

396

# Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: anglais et français

Semestre : Troisième

Universidad del Valle

## Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Reconnaitre l'organisation textuelle d'articles courts (1 page max.) sur des sujets d'actualité en relation avec les axes de la formation professionnelle.

Comprendre l'essentiel du contenu de textes courts ou de fragments de textes qui, dans la sphère de la formation, permettent un bon degré de transparence lexical.

\* Écriture:

Répondre à des consignes d'écriture de textes (explications et descriptions) de un à deux paragraphes dans lesquels s'expriment des relations logiques simples.

Faire des récits chronologiques et des rapports d'observation d'activités académiques.

## Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Élargie le répertoire lexique au moyen de procédés de dérivation, de synonymie et d'antonymie.

Emploie correctement des structures simples et quelques structures complexes (coordonnées, juxtaposées...).

Reconnait et emploie correctement les conventions d'usage de majuscules, orthographe et ponctuation.

\* Textuelle:

Élargie le répertoire de connecteurs et autres ressources d'enchaînement des unités d'information.

Utilise des paraphrases et des reformulations.

Reconnait l'organisation rhétorique de différents types de séquences textuelles narratives, descriptives et explicatives.

\* Fonctionnelle:

Reconnait les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue, apprendre à écrire, se faire évaluer

\* Sociolinguistique:

Identifie des différences entre la langue et les textes de la sphère de la vie sociale et ceux de la sphère de la formation ; adapte son registre au contexte de communication académique.

Identifie la voix de l'auteur dans différents types de séquences textuelles et l'effet de l'utilisation de différents pronoms.

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie le contexte de production des textes, les structures et les fonctions des exercices d'écriture et des écrits.

Analyse les consignes des tâches d'écriture à fin d'évaluer ses ressources et de planifier l'écriture.

Emploie des outils et développe des stratégies pour la révision et correction de ses productions écrites et celles de ses copains.

## Textes en apprentissage

Cartes heuristiques et autres organisateurs graphiques de la compréhension de contenu et de structure des textes.

Fiches de lecture semi structurées

Autobiographie langagière

Exercices de contraction et d'expansion

Réponses à des questions ouvertes qui demandent de rendre compte de la compréhension de concepts, et d'établir des relations logiques entre les idées.

## Exemples de tâches

-- Prendre des notes d'une courte présentation orale en vidéo et les présenter dans une carte heuristique ou autre organisateur graphique.

-- Interpréter un graphique et l'expliquer dans un paragraphe.

Si ce travail se fait dans les cours de langues, l'apprentissage de contenu devrait pouvoir se réinvestir dans l'étude de la langue et de la culture ou dans d'autres sujets de la formation.

# Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: anglais et français  
Semestre : Quatrième

Universidad del Valle

## Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre des textes courts à propos des sujets concrets abordés par les disciplines qui font partie de la formation.

Reconnaître le schéma argumentatif utilisé pour la présentation d'un sujet (la compréhension de tous les détails peut être incomplète)

Inférer le sens du lexique sur la base du contexte et des connaissances en morphologie.

\* Écriture:

Résumer, en reprenant les idées principales, l'essentiel d'une source d'information factuelle sur des sujets de la formation (une page ou quelques minutes de discours oral)

## Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Identifie et construit des réseaux lexicaux propres des sujets abordés dans les cours de la formation professionnelle.

Reconnaît les constructions de phrases complexes et peut construire quelques-unes.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'usage de majuscules, orthographe et ponctuation.

\* Textuelle:

Construit des paragraphes dans lesquels fait usage des articulateurs logiques pour établir les relations entre idées principales, secondaires et exemples.

Peut reformuler pour condenser l'information et commenter pour préciser des affirmations ou faire des explications.

Emploie correctement les normes de citation et de référence bibliographique.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue, apprendre à écrire, se faire évaluer

\* Sociolinguistique:

Reconnaît les caractéristiques des contractions de textes d'accord avec la langue : types, conventions de rédaction, utilité et usages pratiques.

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie le contexte de production des textes, les structures et les fonctions des exercices d'écriture et des écrits.

Prévoit les étapes des tâches d'écriture et les ressources nécessaires à leur développement (matériaux, temps...).

Intègre les caractéristiques des genres aux critères de révision et de correction de textes écrits.

## Textes en apprentissage

Exercices d'identification de macrostructures dans des textes ou des extraits de textes spécialisés courts.

Fiches de lecture (semi structurées avec des références bibliographique complète).

Prise de notes (de documents courts et simples, écrits et oraux).

Paragraphes (différents types de séquences textuelles).

Résumé (liste de l'idées principales identifiées dans des textes courts).

## Exemples de tâches

-- Pour la préparation d'un exposé oral (dans les cours d'Habilités intégrés, Analyse du discours ou psycholinguistique) proposer un sujet et trois ou quatre textes possibles. L'étudiant doit faire un choix justifié du texte le plus pertinent et une fiche de lecture qui inclut les idées principales contenues dans le même.

## Niveaux de compétence en écriture académique

Langue: anglais et français  
Semestre : Cinquième

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre des textes à vocation pédagogique des disciplines qui font partie de la formation : comprendre les éléments de l'énonciation, l'idée clés et les principales conclusions.

Différencier les faits des opinions.

Comprendre toute l'information explicite et saisir quelques implicites.

\* Écriture:

Résumer des textes courts des disciplines qui font partie de la formation (respectant la structure du discours original ou prenant distance pour commenter les opinions et sujets présentés).

### Textes en apprentissage

Prise de notes (intégré en fiche de lecture ou de compréhension de discours oral avec références bibliographiques et sitographiques)

Résumé

Compte rendu

### Exemples de tâches

-- Résumer un texte écrit (une à deux pages) ou une présentation orale courte pour la partager avec la classe.

-- Faire une fiche de lecture pour l'intégrer dans un travail écrit (cadre théorique de référence ou recension des écrits pour les travaux de fin de cours de sociolinguistique et pédagogie II). Comparer et évaluer en petits groupes.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Identifie et construit des réseaux lexicaux et de champs sémantiques propres des sujets abordés dans les cours de la formation professionnelle.

Élargie le répertoire de constructions complexes.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'usage de majuscules, orthographe et ponctuation.

\* Textuelle:

Identifie les schèmes d'organisation des textes et s'en sert pour comprendre et pour s'exprimer.

Exprime avec clarté les idées principales et les développe à l'aide d'autres idées et des informations complémentaires.

Emploie correctement les adverbes de lieu et mode ainsi que les concordances temporelles.

Identifie et emploie correctement les citations et les références bibliographiques et sitographiques.

\* Fonctionnelle :

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue, apprendre à écrire, construire des connaissances, se faire évaluer.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît des caractéristiques des textes prototypiques de la sphère de la formation d'accord avec la langue (résumé, compte rendu, synthèse): types, conventions de rédaction, utilité et usages pratiques.

\* Méthodologique et stratégique:

Établit des critères de recherche et de sélection de documentation pour les tâches d'écriture académique.

Prévoit les étapes des tâches d'écriture et les ressources nécessaires à leur développement (matériaux, temps...).

Intègre les caractéristiques des genres aux critères de révision et de correction de textes écrits.

# Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: anglais et français

Semestre : Sixième

Universidad del Valle

## Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre des textes à vocation pédagogique des disciplines qui font partie de la formation : comprendre les éléments de l'énonciation, les idées clés, les arguments et les conclusions.

Évaluer la quantité et la clarté des explications, la pertinence des arguments, etc.

\* Écriture:

Synthétiser des informations et des arguments provenant des sources diverses, évaluer la présentation des idées

Écrire un essai court à partir d'un sujet donné et de quelques consignes précises.

Employer des références convenables de manière sélective et pertinente.

## Textes en apprentissage

Résumé

Compte rendu critique

Synthèse

Essai

## Exemples de tâches

-- Compte rendu critique de textes du cours de Linguistique appliquée (à évaluer en groupe classe).

-- Synthèse de documents comme préparation d'exposé oral pour les séminaires de Recherche dans la salle de classe ou de Linguistique appliquée.

## Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Emploi des expressions et des verbes appropriés pour décrire sentiments, points de vue, obligation, certitude...

Emploi des modes et des temps appropriés pour exprimer la possibilité et la probabilité

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'usage de majuscules, orthographe et ponctuation.

\* Textuelle:

Construit des textes bien structurés (introduction, développement, conclusion).

Emploie les adverbes de temps et de lieu et autres marqueurs de relations.

Identifie et emploie correctement les citations et les références bibliographiques et sitographiques.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue, apprendre à écrire, construire des connaissances, se faire évaluer.

Utilise l'écriture en langue étrangère à fonction épistémique et de manière autonome.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît des caractéristiques des textes prototypiques de la sphère de la formation d'accord avec la langue (résumé, compte rendu, synthèse, essai): types, conventions de rédaction, utilité et usages pratiques.

Adopte des expressions propres du discours académique et figures de style.

\* Méthodologique et stratégique:

Trouve accès à la documentation nécessaire pour les tâches d'écriture académique.

Planifie stratégiquement l'écriture des textes académiques.

Fait révision et correction des productions écrites propres et de celles de ses copains, de manière individuelle et collective.

400

# Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: anglais et français

Semestre : Septième

Universidad del Valle

## Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Lire de manière sélective pour accéder à des connaissances, des idées, et des points de vue spécialisés dans le cadre de la formation professionnelle.

Lire de manière critique les textes de la sphère de la formation professionnelle

\* Écriture:

Écrire des textes de la sphère de la formation dans lesquels on décrit, on prend position et/ou on explique les avantages et inconvénients de différentes options.

Écrire des textes de la sphère d'activité professionnelle et les évaluer d'accord avec des paramètres préétablis.

## Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Emploi de manière pertinente le lexique spécialisé des différentes disciplines axe de la formation.

Comprend et emploi sans difficultés la plupart des structures présentes dans les textes académiques de la formation.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'usage de majuscules, orthographe et ponctuation.

\* Textuelle:

Construit des textes bien structurés (introduction, développement, conclusion) en tenant compte de la progression des idées.

Reconnaît et emploi différentes façons d'introduire les citations et de présenter les références.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue, apprendre à écrire, construire des connaissances, se faire évaluer, enseigner.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît des caractéristiques des textes prototypiques de la sphère d'activité professionnelle d'accord avec la langue.

Adopte des expressions propres du discours académique et des figures de style.

Tient compte des contextes et des destinataires dans les productions écrites.

\* Méthodologique et stratégique:

Planifie stratégiquement l'écriture des textes académiques.

Utilise l'écriture en langue étrangère à fonction épistémique et de manière autonome.

S'assure de la révision et correction de ses productions écrites.

Évalue l'adéquation des écrits aux publics auxquels ils sont destinés.

## Textes en apprentissage

Essai

Rapport d'observation de classe

Textes professionnels

Séquences didactiques

Examens, contrôles

Barèmes d'évaluation, pondérations

## Exemples de tâches

--Micro-ethnographie dans le séminaire de Recherche dans la salle de classe

-- Construire en groupe les critères d'évaluation des rapports d'observation de classe et faire évaluation d'un nombre accordé de rapports des copains. Présentation et discussion de quelques évaluations avec la classe.

# Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: anglais et français

Semestre : Huitième

Universidad del Valle

## Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre les textes spécialisés de la formation et sélectionner les documents pertinents en utilisant pour faire des synthèses (revue de littérature, cadre de référence théorique...)

Identifier et suivre les mouvements argumentatifs, analyser les textes en établissant des relations avec d'autres textes.

\* Écriture:

Construire des plans logiques, adaptés et efficaces pour préparer ses écrits.

Écrire des textes qui développent une argumentation de manière méthodique en utilisant des références pertinentes sélectionnées préalablement.

Savoir résumer les concepts et les propositions théoriques d'actualité dans les disciplines de la formation professionnelle.

## Textes en apprentissage

Textes d'analyse littéraire  
Fiche de lecture (guide) de texte littéraire  
Résumé  
Compte rendu  
Commentaire  
Essai  
Textes professionnels  
Planification du curriculum  
Séquences didactiques  
Écriture de recherche  
Bibliographie annoté  
Revue de littérature (Recension des écrits)  
Analyse et explication de graphiques

## Exemples de tâches

--Guía de lectura de texto literario

-- Formulation de projet de recherche (mémoire de fin d'études) en tâches successives d'écriture.

-- Bibliographie annoté ou recension des écrits pour le projet de mémoire de fin d'études.

## Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Emploi de manière pertinente le lexique spécialisé des différentes disciplines axe de la formation.

Comprend et emploi la plupart des structures présentes dans les textes académiques de la formation.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'usage de majuscules, orthographe et ponctuation.

\* Textuelle :

Construit des textes bien structurés (introduction, développement, conclusion) en tenant compte de la progression des idées.

Reconnaît et emploie différentes façons d'introduire les citations et de présenter les références.

\* Fonctionnelle :

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue, apprendre à écrire, construire des connaissances, se faire évaluer, enseigner.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît les caractéristiques des textes prototypiques d'analyse de littérature d'accord avec la langue (essai, commentaire de texte...)

Adopte des expressions propres du discours académique et des figures de style.

Tient compte des contextes et des destinataires dans les productions écrites.

\* Méthodologique et stratégique:

Planifie stratégiquement l'écriture des textes académiques.

Utilise l'écriture à des fonctions épistémiques de manière autonome.

S'assure de la révision et correction de ses productions écrites.

Évalue l'adéquation des textes au public auquel ils sont destinés.

# Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: anglais et français

Semestre : Neuvième

Universidad del Valle

## Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre et interpréter de manière critique les textes appartenant aux genres fréquents dans les sphères de la formation et de l'activité professionnelle.

\* Écriture:

Mettre en relation des concepts et des théories avec l'analyse des observations personnelles.

Présenter par écrit, de manière claire et bien articulée, un sujet complexe qui demande la synthèse des discours provenant de sources divers (écrits, oraux, audiovisuels).

## Textes en apprentissage

Textes d'analyse littéraire  
Commentaire  
Essai  
Dissertation  
Analyse littéraire  
Textes professionnels  
Planification du curriculum  
Séquences didactiques  
Tâches d'apprentissage  
Examens, contrôles  
Barèmes d'évaluation et pondérations  
Écriture de recherche  
Analyse de données de recherche  
Mémoire de fin d'études

## Exemples de tâches

-- Proposition d'intervention didactique pour le stage d'enseignement.

-- La préparation et les grandes parties du mémoire de fin d'études sont des tâches d'écriture qui demandent l'accompagnement des apprentis : recension des écrits, cadre de référence théorique, analyse des données, etc.)

## Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale :

Emploi de manière pertinente le lexique spécialisé des différentes disciplines axe de la formation.

Comprend et emploi un ample répertoire de structures simples et complexes pour exprimer tout type de relations.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'usage de majuscules, orthographe et ponctuation.

\* Textuelle :

Construit des textes bien structurés (introduction, développement, conclusion) , organisés selon une progression claire, fluide et logique des idées.

Emploie correctement la variété de marqueurs de relations qui offre la langue.

Fait preuve d'habileté de synthèse.

Reconnaît et emploi différentes façons d'introduire les citations et de présenter les références.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions multiples des écrits académiques et s'en sert.

\* Sociolinguistique :

Reconnaît les caractéristiques des textes prototypiques d'analyse de littérature d'accord avec la langue (essai, commentaire de texte...)

Adopte des expressions propres du discours académique et des figures de style.

Tient compte des contextes et des destinataires dans les productions écrites.

Fait preuve de tact et de diplomatie.

\* Méthodologique et stratégique :

Planifie stratégiquement l'écriture des textes académiques.

Utilise l'écriture académique à des fins de formation et de développement professionnel.

Apprécie la révision des écrits par les pairs et les experts.

Évalue l'adéquation des textes au public auquel ils sont destinés.



## Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: espagnol  
Semestre : Premier

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre les consignes écrites pour le développement des tâches d'écriture proposées dans la sphère de la formation.

Comprendre des articles et des comptes rendus dans lesquels les auteurs adoptent des points de vue particuliers sur des problèmes contemporains.

Comprendre des textes sur des sujets concrets en étroite relation avec la formation professionnelle.

\* Écriture

Ecrire des textes narratifs et descriptifs courts, clairs et bien construits, correspondant à des genres préalablement définis.

Écrire des comptes rendus et des fiches de lecture pour mettre en évidence la compréhension.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Reconnaît et emploie un répertoire lexique concret pour parler de la langue et des textes : catégories grammaticales, genres textuelles, sources et supports de publications...

Reconnaît et emploie les structures de base conventionnelles des phrases simples affirmatives, négatives, interrogatives, exclamatives.

Utilise correctement les majuscules et la ponctuation.

\* Textuelle:

Emploie des connecteurs et autres ressources pour l'enchaînement des unités d'information (p. ex., expression de cause, de conséquence, de propos, d'opposition...)

Reconnaît l'organisation rhétorique de séquences textuelles narratives, descriptives et explicatives.

Peut reformuler et paraphraser

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées concrètes, apprendre sur la langue et apprendre à écrire.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît quelques genres écrits de la sphère de la formation et leurs caractéristiques: fiches de lecture, examens, « copies ».

Identifie des différences entre la langue orale et la langue écrite dans les textes de la formation.

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie les fonctions des textes écrits et des exercices d'écriture

Analyse les consignes des tâches d'écriture à fin d'évaluer ses ressources et de planifier l'écriture.

Évalue sa production écrite au moyen de relecture, de dictionnaires et de ses pairs.

### Textes en apprentissage

Auto biographie

Fiches de lecture structurées

Réponses argumentées à des questions ouvertes

Réflexion métacognitive sur les processus de lecture et d'écriture

### Exemples de tâches

-- Écrire sa biographie d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en tâches successives et guidées d'écriture.

-- Compléter une fiche de lecture avec des caractéristiques et des informations identifiées dans un texte authentique court (p. ex., genre, sujet, contexte, fonction, auteur...). Le sujet peut être d'intérêt général à condition qu'il soit en relation avec les axes de la formation.

# Niveaux de compétence en écriture académique

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Langue: espagnol  
Semestre : Deuxième

Universidad del Valle

## Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Reconnaître le schéma argumentatif utilisé pour la présentation écrite d'un sujet. Les relectures sont nécessaires à la compréhension de tous les détails.

Comprendre entièrement des textes sur des sujets factuels, pas trop spécialisés, en relation avec les axes de la formation.

Comprendre les conclusions de textes argumentatifs clairement articulés.

\* Écriture:

Résumer des textes à contenu factuel en relation avec les axes de la formation.

Faire des commentaires analytiques à propos du traitement des sujets et de l'organisation des textes.

## Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Reconnaît et emploie un répertoire lexique concret pour parler de la langue et des textes : catégories grammaticales, genres textuels, sources et supports de publications...

Reconnaît et emploie les structures de base conventionnelles des phrases simples et complexes.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation

\* Textuelle:

Emploie des connecteurs et autres ressources pour l'enchaînement des unités d'information (p. ex., addition, comparaison, concession, reformulation...)

Reconnaît l'organisation rhétorique de différents types de séquences textuelles narratives, descriptives, explicatives et argumentatives.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue et apprendre à écrire

\* Sociolinguistique:

Reconnaît quelques genres écrits de la sphère de la formation et leurs caractéristiques: fiches de lecture, examens, résumés, comptes rendus, synthèses, réflexion métacognitive.

Identifie des différences entre la langue et les textes de la sphère de la vie sociale et ceux de la formation professionnelle (p. ex., l'importance de repérer et de garder l'information bibliographique)

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie les fonctions des textes écrits et des exercices d'écriture

Analyse les consignes des tâches d'écriture à fin d'évaluer ses ressources et de planifier l'écriture.

Emploie des outils et développe des stratégies pour la correction de ses productions écrites et celles de ses copains, de manière individuelle et collective.

## Textes en apprentissage

Contractions de textes

Résumé

Compte rendu

Synthèse

Réflexion métacognitive

## Exemples de tâches

-- Présenter oralement et en pairs un compte rendu de lecture. Préparer individuellement des fiches de lecture de textes authentiques (qui correspondent à des lectures effectivement demandées pour les cours). Travailler en pairs avec les fiches de lecture pour préparer la présentation orale.

-- Exercices de résumé, compte rendu et synthèse (les exercices pour apprendre à écrire ces genres sont en soi mêmes des tâches d'écriture complètes). Le choix des textes et des contenus devrait renforcer la fonction heuristique de l'écriture.

## Niveaux de compétence en écriture académique

Langue: espagnol  
Semestre : Troisième

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Lire avec un haut degré d'autonomie: sélectionner les références pertinentes, adapter la façon de lire et la vitesse aux différents genres et objectifs de lecture.

Comprendre entièrement des textes moyennement spécialisés en relation avec les axes de la formation.

\* Écriture:

Faire des contractions de textes et des comptes rendus de présentations orales qui permettent de comprendre des sujets spécialisés dans la sphère de la formation.

Synthétiser des informations et des arguments provenant de sources diverses, évaluer des idées et des propositions de solution à des problèmes.

Exprimer et défendre un point de vue en utilisant des arguments secondaires, justifiant et donnant des exemples pertinents.

### Textes en apprentissage

Compte rendu critique

Essai

Réflexion métacognitive

### Exemples de tâches

-- Comptes rendus critiques de textes pour le Séminaire de pédagogie I et le cours de Syntaxe et sémantique.

-- Essai court ayant par sujet la relation entre la Syntaxe et la sémantique

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Élargie le répertoire lexicale au moyen de procédés de dérivation, de synonymie et d'antonymie.

Emploie correctement des structures simples et complexes (coordonnées, juxtaposées...).

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation.

\* Textuelle:

Élargie le répertoire de connecteurs et autres ressources d'enchaînement des unités d'information.

Utilise des paraphrases et des reformulations.

\* Fonctionnelle :

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre la langue, apprendre à écrire, se faire évaluer.

\* Sociolinguistique:

Identifie des différences entre la langue et les textes de la sphère de la vie sociale et ceux de la formation professionnelle ; adapte son registre au contexte de communication académique.

Identifie la voix de l'auteur dans différents types de séquences textuelles.

Reconnaît les caractéristiques des genres compte rendu critique et des essais de différent type.

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie le contexte de production des textes, les structures et les fonctions des exercices d'écriture et des écrits.

Analyse les consignes des tâches d'écriture à fin d'évaluer ses ressources et de planifier l'écriture.

Emploie des outils et développe des stratégies pour la révision et correction de ses productions écrites et celles de ses copains de manière individuelle et collective.

## Niveaux de compétence en écriture académique

Langue: espagnol  
Semestre : Quatrième

Licence en langues étrangères (anglais-français)  
Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre des concepts et des propositions théoriques fréquemment utilisés dans le cadre de la formation professionnelle.

Comprendre des articles complets dans lesquels les auteurs adoptent des positions clairement définies.

\* Écriture:

Construire des plans logiques, adaptés et efficaces pour préparer ses écrits.

Présenter par écrit, de manière claire et bien structurée, un sujet moyennement complexe, mettant en relief les aspects les plus importants.

### Textes en apprentissage

Essai critique

Comptes rendus

Cadre de référence théorique

Rapport d'observation

### Exemples de tâches

-- comptes rendus critiques de textes dans les cours de psycholinguistique et d'analyse du discours.

-- Comptes rendus de sessions de cours à présenter oralement à la classe.

-- Analyse de données avec des concepts suggérés par le professeur et un nombre de sources accordé préalablement.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Identifie et construit des réseaux lexicaux pour des sujets abordés dans les axes de la formation.

Reconnaît des constructions de phrases complexes et peut employer quelques-unes.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation.

\* Textuelle:

Peut reformuler pour résumer et développer pour préciser des affirmations et faire des explications.

Emploi correctement les normes de citation et les références bibliographiques.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre sur la langue, apprendre à écrire, acquérir des connaissances, se faire évaluer.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît les caractéristiques et les fonctions des essais critiques

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie le contexte de production des textes, les structures et les fonctions des exercices d'écriture et des écrits.

Utilise l'écriture à des propos épistémiques de manière autonome

Fait révision et correction de ses productions écrites et de celles de ses copains de manière individuelle et collective.

407

## Niveaux de compétence en écriture académique

Langue: espagnol  
Semestre : Cinquième

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Obtenir des informations, des idées et des opinions de sources spécialisées.

Comprendre des propositions théoriques et établir des rapports entre celles-ci, les expériences et les connaissances préalables.

\* Écriture:

Paraphraser des concepts et des propositions théoriques et les commenter en tenant compte d'autres textes, de l'expérience et des connaissances préalables.

Décrire avec précision et détail des faits de langue et des pratiques d'enseignement.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Élargie le répertoire de lexique spécialisée dans les axes de la formation

Élargie le répertoire de constructions complexes.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation.

\* Textuelle:

Identifie les schèmes d'organisation des textes et s'en sert pour comprendre et rendre compte du contenu et des propos des écrits.

Exprime clairement les idées principales et les développe à l'aide des idées et des informations complémentaires.

Reconnaît et emploie différentes formules pour faire référence à d'autres textes et d'autres auteurs.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions idéatives et heuristiques de l'écriture : exprimer des idées et des sentiments, apprendre sur la langue, apprendre à écrire, acquérir des connaissances, se faire évaluer.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît les caractéristiques des textes de formation à la recherche (registres d'observation, mémoires, articles...)

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie le contexte de production des textes, les structures et les fonctions des exercices d'écriture et des écrits.

Planifie stratégiquement l'écriture des textes académiques.

Utilise l'écriture à des propos épistémiques de manière autonome

S'assure de la révision et correction de ses productions écrites.

### Textes en apprentissage

Écriture de recherche

Revue de Littérature

Cadre de référence théorique

### Exemples de tâches

--Revue de littérature pour le travail de fin de cours de sociolinguistique.

-- Synthèse de trois textes et présentation orale dans le séminaire de pédagogie II

## Niveaux de compétence en écriture académique

Langue: espagnol  
Semestre : Sixième

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Lire avec un haut degré d'autonomie en adaptant la façon et la vitesse et en utilisant des stratégies en fonction des objectifs de lecture.

\* Écriture:

Synthétiser des informations et des arguments provenant de sources diverses, évaluer la présentation des idées et des propositions de solutions a des problèmes.

Écrire des essais courts en tenant compte d'un sujet et des contraintes données.

Écrire des textes de la sphère de la formation professionnelle et les évaluer avec des paramètres communs préétablis.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Emploie les expressions et les verbes appropriés pour décrire sentiments, opinions, obligation, certitude...

Utilise les modes et les temps appropriés pour exprimer la possibilité et la probabilité.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation.

\* Textuelle:

Écrit des textes bien structurés (introduction, développement et conclusions)].

Utilise les références convenables de manière sélective et pertinente.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions multiples des écrits académiques et s'en sert.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît les caractéristiques de la plupart des écrits de la sphère de la formation, leurs types, conventions de rédaction, objectifs et usages pratiques.

Emploie des expressions et des figures de style du discours académique.

\* Méthodologique et stratégique:

Identifie et utilise des sources de documentation pour développer des tâches d'écriture de recherche (bases de données).

Planifie stratégiquement l'écriture des textes académiques.

S'assure de la révision et correction de ses productions écrites.

### Textes en apprentissage

Synthèse

Essai critique

Écriture de recherche

Cadre de référence théorique

Enquête

Guide d'entretien

Rapport d'observation

Analyse d'entretien

### Exemples de tâches

--Synthèse de documents comme préparation d'exposé oral pour les séminaires de Recherche dans la salle de classe ou de Linguistique appliquée.

-- Journal de bord (blog) collectif pour le séminaire de recherche dans la salle de classe.

## Niveaux de compétence en écriture académique

Langue: espagnol  
Semestre : Septième

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre avec détail des textes complexes des disciplines axes la formation (plusieurs lectures et autres stratégies seraient parfois nécessaires)

\* Écriture

Écrire des essais et autres textes dans lesquels on prend position pour ou contre un point de vue particulier, on explique les avantages et les inconvénients de différentes options.

Écrire des textes professionnels qui préparent et aident à évaluer l'action didactique et ses résultats.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Utilise correctement le lexique spécialisé des différentes disciplines qui conforment la formation.

Comprend et peut employer sans difficultés la plupart de structures présentes dans les textes académiques de la formation.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation.

\* Textuelle:

Construit des textes bien structurés et organisés selon la progression des idées.

Reconnaît et emploie différentes façons d'introduire les citations et les références.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions multiples des écrits académiques et s'en sert.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît les caractéristiques des textes de la sphère professionnelle pour laquelle se prépare.

Emploie des expressions et des figures de style du discours académique.

Adapte le discours et le registre au contexte et aux destinataires.

\* Méthodologique et stratégique:

Planifie stratégiquement l'écriture des textes académiques.

S'assure de la révision et correction de ses productions écrites.

Évalue l'adéquation des textes au public auquel ils sont destinés.

### Textes en apprentissage

Synthèse

Essai critique

Textes professionnels

Unités didactiques

Préparation de cours (activités)

Rapport d'observation

Barèmes d'évaluation et pondérations

### Exemples de tâches

--Micro-ethnographie dans le séminaire de Recherche dans la salle de classe.

-- Synthèse de documents pour présentation orale dans les cours didactique de langues étrangères I ou séminaire d'enseignement de l'espagnol.

410

## Niveaux de compétence en écriture académique

Langue: espagnol  
Semestre : Huitième

Licence en langues étrangères (anglais-français)  
Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Accéder à documentation spécialisée et sélectionner de façon appropriée les textes pertinents pour les tâches d'écriture de recherche

Identifier et suivre le développement argumentatif, analyser l'information en établissant des relations avec d'autres textes.

Comprendre un éventail de textes longs et complexes en appréciant des caractéristiques de style subtiles de même que les implicites.

\* Écriture:

Argumenter de manière méthodique en mettant en valeur les points principaux et les détails pertinents qui renforcent les raisonnements.

Savoir utiliser la documentation sélectionnée dans la construction des textes propres.

Résumer les concepts et les propositions théoriques d'actualité dans les disciplines de la formation professionnelle.

### Textes en apprentissage

Textes professionnels  
Unités didactiques  
Rapport d'observation de classe  
Écriture de recherche  
Bibliographie annoté  
Revue de littérature  
Formulation de projet de recherche (mémoire de fin d'études)

### Exemples de tâches

-- Formulation de projet de recherche (mémoire de fin d'études) en tâches successives d'écriture.

-- Bibliographie annoté ou recension des écrits pour le projet de mémoire de fin d'études.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Utilise correctement le lexique spécialisé des différentes disciplines qui conforment la formation.

Comprend et peut employer sans difficultés la plupart de structures présentes dans les textes académiques de la formation.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation.

\* Textuelle:

Construit des textes bien structurés et organisés selon la progression des idées.

Reconnaît et emploie différentes façons d'introduire les citations et les références.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions multiples des écrits académiques et s'en sert.

\* Sociolinguistique:

Reconnaît les caractéristiques des textes de la sphère professionnelle pour laquelle se prépare et reconnaît les caractéristiques particulières de ces textes écrits en espagnol.

Emploie des expressions et des figures de style du discours académique.

Adapte le discours et le registre au contexte et aux destinataires.

\* Méthodologique et stratégique:

Utilise l'écriture à des fonctions épistémiques de manière autonome.

Planifie stratégiquement l'écriture des textes académiques.

S'assure de la révision et correction de ses productions écrites.

Évalue l'adéquation des textes au public auquel ils sont destinés.



## Niveaux de compétence en écriture académique

Langue: espagnol  
Semestre : Neuvième

Licence en langues étrangères (anglais-français)

Universidad del Valle

### Descripteurs de compétences

\* Lecture:

Comprendre et interpréter de manière critique les textes appartenant aux genres fréquents dans la formation académique et professionnelle.

\* Écriture:

Présenter par écrit, de manière claire et bien articulée, un sujet complexe qui demande la synthèse des discours provenant de sources divers (écrits, oraux, audiovisuels).

Mettre en relation des concepts et des théories avec l'analyse des observations personnelles.

### Descripteurs de connaissances

\* Grammaticale:

Utilise correctement le lexique spécialisé des différentes disciplines qui conforment la formation.

Comprend et peut employer sans difficultés la plupart de structures nécessaires pour exprimer tout type de relations présentes dans les textes académiques de la formation.

Reconnaît et emploie correctement les conventions d'orthographe et de ponctuation.

\* Textuelle:

Construit des textes complets et cohérents, organisés selon une progression claire, fluide et logique des idées.

Emploie correctement la variété de marqueurs de relations qui offre la langue.

Fait preuve d'habileté de synthèse.

\* Fonctionnelle:

Reconnaît les fonctions multiples des écrits académiques et s'en sert.

\* Sociolinguistique:

Emploi des expressions idiomatiques et des figures de style variées propres des textes académiques.

Reconnaît les caractéristiques des textes de la sphère de la formation et reconnaît les caractéristiques particulières de ces textes écrits en espagnol.

Adapte le discours et le registre au contexte et aux destinataires.

\* Méthodologique et stratégique:

Utilise l'écriture académique à des fins de formation et de développement professionnel.

Apprécie la révision des écrits par les pairs et les experts.

### Textes en apprentissage

Textes professionnels

Unités didactiques

Rapport d'observation

Écriture de recherche

Mémoire de fin d'études

### Exemples de tâches

-- Proposition d'intervention didactique pour le stage d'enseignement.

-- La préparation et les grandes parties du mémoire de fin d'études sont des tâches d'écriture qui demandent l'accompagnement des apprentis : recension des écrits, cadre de référence théorique, analyse des données, etc.).

## Guía para la evaluación de los niveles competencia en escritura

Dirigida a los docentes de la Licenciatura en Lenguas extranjeras de la  
Universidad del Valle

En concordancia con los objetivos de la propuesta, me permito poner a su disposición la siguiente guía que permitirá recoger sus impresiones, comentarios y análisis evaluativos. Reitero que con la evaluación que puedan hacer del instrumento será posible mejorar la descripción de los niveles, definir con mayor precisión la diferencia entre los mismos, identificar los posibles vacíos en la escala, proveer mayor número de ejemplos de tareas pertinentes en los diferentes cursos, en resumen, validar la utilidad de la escala para la didáctica de la escritura académica en la Licenciatura.

Propongo el siguiente cuestionario y dos formas de utilizarlo. Una forma puede ser conservarlo con su material de preparación de clase y hacer anotaciones durante el semestre para devolvérmelas al final del semestre. Otra forma es enviarme sus comentarios por correo cuando surjan durante el semestre. Estaré también disponible para reunirme con quienes prefieran conversarlo de manera presencial.

La guía consiste en una serie de preguntas agrupadas por categorías. Es ante todo una guía de temas, no un cuestionario para responder pregunta a pregunta. Una reflexión fundamentada en la experiencia con el uso los niveles podría ser de igual o mayor interés que respuestas construidas para cada pregunta.

413

## Cuestionario guía para la evaluación

Cursos que imparte en el periodo febrero-junio 2015: \_\_\_\_\_

### ➤ **Pertinencia de los niveles de competencia para la escritura académica en la Licenciatura en lenguas extranjeras**

1. Cuál de los siguientes enunciados refleja mejor su opinión sobre el instrumento en relación con la formación en la licenciatura en lenguas:

\_\_\_ Muy útil    \_\_\_ Medianamente útil    \_\_\_ Poco útil    \_\_\_ No pertinente

2. Si usted decidió no considerar la propuesta de niveles de competencia para la escritura en sus cursos ¿podría explicar sus razones?

3. Si usted consideró la propuesta de niveles de competencia para la escritura en sus cursos, podría referirse a los siguientes aspectos (Si tuvo más de un curso, por favor precisar en sus comentarios a qué curso o semestre se refiere):

- a. Facilidad o dificultad para integrarlos al programa de curso
- b. Usos que hizo del instrumento (en planeación del curso, en diseño de tareas, en planeación de la evaluación, en evaluación, en asesoría...) y de qué manera
- c. Adecuación de lo propuesto para el nivel
- d. Inconsistencias/Carencias de los niveles
- e. Aportes para la didáctica de la escritura

### ➤ **Alcances y limitaciones de la propuesta**

4. ¿Podría usted decir si le resultó o no de utilidad para planear/enseñar/evaluar la escritura a sus estudiantes y explicar su apreciación?

5. ¿Podría usted decir si le resultó o no de utilidad a sus estudiantes y explicar su apreciación?

6. Otros comentarios que considere pertinentes

414

## TABLE DE MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>II</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>III</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE I : L'ÉCRITURE UNIVERSITAIRE AU CARREFOUR DE TROIS ORIENTATIONS DE RECHERCHE .....</b>	<b>6</b>
CHAPITRE 1 : DES RECHERCHES EN ÉCRITURE AUX LITTÉRACIES UNIVERSITAIRES .....	8
<i>L'horizon anglophone .....</i>	<i>9</i>
<i>L'horizon francophone .....</i>	<i>19</i>
<i>L'horizon hispanophone.....</i>	<i>26</i>
<i>Synthèse.....</i>	<i>41</i>
CHAPITRE 2 : L'ÉCRITURE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES .....	44
<i>Écriture et culture professionnelle .....</i>	<i>46</i>
L'approche par compétences .....	48
Le praticien réflexif.....	51
La formation à la recherche.....	56
<i>Écriture en langues étrangères .....</i>	<i>59</i>
Écrire comme compétence disciplinaire.....	61
Écrire comme compétence langagière .....	66
La compétence langagière .....	67
De la communication à l'action .....	70
Approche communic' actionnelle et littéracies universitaires.....	77
<i>Synthèse.....</i>	<i>83</i>
CHAPITRE 3 : QUELQUES NOTIONS CLÉS .....	86
<i>Qu'est-ce donc l'écriture académique ?.....</i>	<i>87</i>
<i>Représentations sociales.....</i>	<i>94</i>
<i>Rapport à l'écriture.....</i>	<i>101</i>
<i>Synthèse.....</i>	<i>105</i>
<b>PARTIE II : UN TERRAIN ET DEUX DÉMARCHES EN COMPLÉMENTARITÉ.....</b>	<b>107</b>
CHAPITRE 4 : LA DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE.....	108
<i>De l'ethnographie à l'ethnographie éducative .....</i>	<i>108</i>
<i>Positionnement du chercheur .....</i>	<i>111</i>
<i>De la définition des instruments à l'analyse des données .....</i>	<i>114</i>
Enquête auprès des étudiants .....	114
Description du questionnaire .....	115
Déroulement de l'enquête .....	116
Description de la population enquêtée .....	117
Entretiens avec les professeurs .....	118
Description des guides d'entretien.....	119
Déroulement des entretiens.....	120
Description du groupe des professeurs interviewés.....	121
Observations.....	121
Journal de bord .....	123
Observations de cours .....	123
Description et traitement du corpus .....	124
Analyse de contenu .....	126
Triangulation des données .....	127
<i>Synthèse.....</i>	<i>127</i>
CHAPITRE 5 : LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION.....	130
<i>La recherche-action en didactique de langues.....</i>	<i>130</i>
<i>Étapes de la recherche-action.....</i>	<i>133</i>
Phase 1 : L'ethnographie comme phase diagnostique .....	133

Phase 2 : Un référentiel pour l'écriture académique .....	134
Phase 3 : Une évaluation collaborative .....	135
<i>Synthèse</i> .....	137
<b>CHAPITRE 6 : LE TERRAIN DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>139</b>
<i>Formation des enseignants en Colombie</i> .....	139
<i>La Licence en langues étrangères de l'université du Valle</i> .....	141
Le cursus .....	142
Les langues étrangères : l'anglais et le français .....	143
La pédagogie et la didactique .....	144
La formation à la recherche .....	145
La linguistique .....	146
L'espagnol .....	147
L'écriture universitaire dans l'évaluation de la licence .....	149
Les étudiants.....	152
Les professeurs .....	154
<i>Synthèse</i> .....	155
<b>PARTIE III : DES REPRÉSENTATIONS AUX PRATIQUES .....</b>	<b>156</b>
<b>CHAPITRE 7 : REPRÉSENTATIONS D'ÉCRITURE ACADÉMIQUE À TRAVERS UNE DÉFINITION .....</b>	<b>158</b>
<i>Le descripteur-représentation</i> .....	160
<i>Contraintes : les normes et la méthodologie</i> .....	163
<i>Contexte : un lieu commun</i> .....	165
<i>Contenu : lié à discipline</i> .....	167
<i>Fonctions : la disparité</i> .....	169
<i>Conclusions et possibles implications didactiques</i> .....	173
<b>CHAPITRE 8 : LE TRIPLE RAPPORT DES ÉTUDIANTS À L'ÉCRITURE .....</b>	<b>177</b>
<i>L'investissement</i> .....	181
Un certain rapport aux langues .....	182
Préférence de langue et plaisir d'écrire.....	184
Fréquence d'écriture .....	186
Sphère des études .....	186
Sphère de la vie privée.....	187
Sphère du travail.....	188
<i>Les opinions et les attitudes</i> .....	189
Fonctions attribuées à l'apprentissage des langues ÉTRANGÈRES .....	190
Fonctions des écrits dans la formation .....	193
Qu'est-ce qu'on écrit ? .....	196
Comment écrit-on ?.....	199
Les difficultés d'écrire en langue étrangère .....	201
Conditions qui aideraient à écrire .....	202
<i>Les conceptions et les représentations</i> .....	205
Sur le but de l'écriture .....	206
Sur l'écriture en langue étrangère.....	209
Sur les écrits de la formation .....	210
<i>Conclusions et possibles implications didactiques</i> .....	218
<b>CHAPITRE 9 : LE RAPPORT DES PROFESSEURS À L'ÉCRITURE.....</b>	<b>222</b>
<i>L'investissement</i> .....	224
<i>Le rapport aux langues</i> .....	225
<i>Capacité pour écrire et préférence de langue</i> .....	226
<i>Autoperception en tant que scripteurs</i> .....	229
<i>Fréquence de l'écriture</i> .....	231
<i>Les opinions et les attitudes</i> .....	234
Fonctions attribuées aux langues .....	235
Fonctions des écrits dans la formation .....	236
Qu'est-ce qu'on écrit ? .....	238
Comment écrit-on ?.....	242

Manières d'écrire.....	243
Manières d'enseigner à écrire .....	245
Les difficultés de l'écriture.....	249
Suggestions pour améliorer l'enseignement de l'écriture.....	252
<i>Les conceptions et les représentations</i> .....	256
Sur les langues.....	257
Sur les écrits dans la formation .....	259
Sur la didactique de l'écriture au sein de la licence.....	261
<i>Conclusions et possibles implications didactiques</i> .....	265
CHAPITRE 10 : TROIS REGARDS SUR LES PRATIQUES .....	269
<i>Les pratiques à travers les discours</i> .....	271
<i>Pratiques déclarées vs pratiques observées</i> .....	275
<i>Les pratiques en action</i> .....	279
L'instruction.....	280
Initiation de l'écriture .....	281
Choix du sujet .....	283
Contrôle, soutien et rétroaction .....	283
Évaluation .....	285
Le temps .....	288
Travail indépendant et autonomie .....	288
Dates limite.....	289
Rôle d'auteur .....	291
La collaboration .....	292
Travail en équipe .....	292
Évaluation par les pairs.....	293
Groupes de soutien.....	293
<i>Conclusions et possibles implications didactiques</i> .....	296
<b>PARTIE IV : UNE PROPOSITION D'ACTION DIDACTIQUE .....</b>	<b>300</b>
CHAPITRE 11 : UN OUTIL POUR L'ACTION ET LA RÉFLEXION.....	302
<i>Qu'est-ce qu'un référentiel ?</i> .....	304
<i>Démarche de construction</i> .....	306
<i>Description de l'instrument</i> .....	309
<i>Mise en évaluation</i> .....	313
<i>Synthèse</i> .....	315
CHAPITRE 12 : UNE VALIDATION COLLABORATIVE.....	316
<i>Évaluation du référentiel</i> .....	317
Appréciations générales .....	317
Usage fait.....	319
Utilité perçue .....	320
Carences identifiées .....	325
<i>Réflexion sur la didactique de l'écriture</i> .....	326
Aspects de majeure attention .....	327
Aspects le plus problématiques.....	328
Intérêt porté à la didactique de l'écriture .....	330
Motivation pour se former et intervenir .....	332
<i>Évaluation de la démarche</i> .....	335
La collaboration .....	335
Le mode de participation.....	336
<i>Conclusion et implication didactiques</i> .....	338
CHAPITRE 13 : POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE .....	341
<i>Une question centrale</i> .....	342
<i>Des repères théoriques et méthodologiques</i> .....	344
Modèle de compétence langagière .....	345
Rapport à l'écriture.....	346
Approche communic'actionnelle.....	348
Définition d'écriture académique.....	349

Référentiel de compétences.....	351
Articulation des axes de la formation.....	352
<i>Un dispositif pour une construction collective</i> .....	353
<i>Synthèse</i> .....	355
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>357</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>363</b>
<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>378</b>
<b>LISTE DE TABLEAUX.....</b>	<b>381</b>
<b>LISTE DE FIGURES.....</b>	<b>381</b>
<b>LISTE D'ANNEXES .....</b>	<b>382</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>383</b>
<b>TABLE DE MATIÈRES .....</b>	<b>415</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>419</b>

Omaira VERGARA LUJÁN

L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques

## RÉSUMÉ

---

**Resumen:** Es ta tesis se inscribe en el campo de las ciencias del lenguaje y se precisa en la confluencia de los estudios de literacidad universitaria, de didáctica de lenguas y de formación de profesores de lenguas extranjeras. El objeto de estudio es la didáctica de la escritura en la formación de profesorede lenguas. El trabajo se desarrolla en dos tiempos, el primero guiado por un enfoque etnográfico y el segundo por un enfoque de investigación acción en programa de licenciatura. Una encuesta a 220 estudiantes, entrevistas con 43 profesores, observaciones de prácticas en nueve cursos y un grupo de discusión fueron los principales métodos de recolección de los datos. La primera parte del trabajo plantea que la construcción de propuestas de formación en didáctica de la escritura debe tener en cuenta las historias personales y la interpretación que hacen los participantes de la escritura y de sus prácticas. Este conjunto de fenómenos conforma sistemas de ideas que generan condiciones favorables o no a la realización de las acciones didácticas. De ahí la importancia de explorar el vínculo con la escritura de los participantes y de utilizar este conocimiento para interrogar las prácticas de enseñanza existentes. En la segunda parte, se plantea que para transformar la didáctica de la escritura en la formación universitaria se hace indispensable el trabajo en equipo. Un ciclo de investigación-acción logró sensibilizar a los docentes sobre dicha necesidad. El objetivo inmediato de esta investigación es poner en marcha proyectos de investigación-acción que incidan en el desarrollo de competencias en literacidad universitaria.

**Palabras clave:** literacidad universitaria, escritura académica, formación de docentes, vínculo con la escritura, competencia escritural, alfabetización académica.

419



## L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques

Omaira VERGARA LUJÁN

**Résumé :** Cette thèse s'inscrit dans les sciences du langage et se situe à l'intersection de plusieurs domaines à savoir les littéracies universitaires, la didactique des langues et la formation d'enseignants. L'objet de réflexion est la didactique de l'écriture dans les cursus de formation à l'enseignement de langues et a été menée en deux étapes, adoptant une double approche ethnographique et de recherche-action dans une licence en langues étrangères. Une enquête auprès de 220 étudiants, des entretiens avec 43 professeurs, des observations des pratiques dans neuf cours et un groupe de discussion ont été employés comme principales méthodes de constitution des données. D'abord, le travail montre que l'élaboration de dispositifs de formation en didactique de l'écriture doit tenir compte des histoires personnelles et de l'interprétation que font les participants des objets et des pratiques. En effet, ces phénomènes déterminent des systèmes d'idées qui, à leur tour, engendrent les conditions favorables ou non à la réalisation des actions didactiques. De là, l'importance d'explorer le rapport à l'écriture des acteurs de l'enseignement et d'interroger les pratiques d'enseignement installées dans les cours. Ce travail soutient aussi que pour faire évoluer la didactique de l'écriture, il est indispensable de promouvoir un travail d'équipe. La démarche de recherche-action a réussi à sensibiliser les professeurs au besoin de transformation de la didactique de l'écriture au sein de la licence terrain des études. L'objectif de cette recherche est, dans l'immédiat, de pouvoir mettre en place des projets et des recherches-actions poussées portant sur les littéracies universitaires.

**Mots clés :** littéracies universitaires, écriture universitaire, formation d'enseignants, rapport à l'écriture, compétence scripturale.

**Abstract:** This research is situated within the field of language studies and it focuses on the meeting point between three interrelated areas: teaching and learning of academic writing at university level; language teaching and learning; and prospective teachers' education. The object of this study is the teaching/learning of academic writing in an undergraduate degree in foreign languages. The study was developed in two methodological stages, the first one guided by an ethnographic approach and the second one by an action-research approach. Data was collected by surveying 220 students, interviewing 43 professors, observing classroom practices in nine courses and conducting a discussion group. The first stage of the study states that the construction of proposals in the pedagogy of academic writing should take into account the participants' personal backgrounds and their interpretations of academic writing and what it involves. Given that these phenomena contribute to systems of beliefs which generate conditions that could be favorable or otherwise for pedagogical actions, it is important to explore the participant's relationship with writing and use this knowledge to question current teaching practices. The second stage of the study argues that teamwork is essential in transforming the teaching of academic writing in university education. A cycle of action-research managed to raise professors' awareness about the value of teamwork in such an endeavor. The immediate objective of this study is to serve as a platform to launch new action-research projects that will intervene in the development of competencies in academic writing in university education.

**Keywords:** academic literacy, academic writing, foreign language teacher education, relationship to writing, writing competency.