



HAL
open science

Travailler les compétences rédactionnelles à l'ÉNEPS. Conception et mise en oeuvre d'un système didactique expérimental

Luca Pallanti

► To cite this version:

Luca Pallanti. Travailler les compétences rédactionnelles à l'ÉNEPS. Conception et mise en oeuvre d'un système didactique expérimental. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2021. Français. NNT : 2021GRALL008 . tel-03326518

HAL Id: tel-03326518

<https://theses.hal.science/tel-03326518>

Submitted on 26 Aug 2021

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Luca PALLANTI

Thèse dirigée par **Marie Paule JACQUES**, Maître de conférence HDR, Université Grenoble Alpes
et dirigée par **Catherine BRISSAUD**, Professeur des universités, Université Grenoble Alpes

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles**
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Travailler les compétences rédactionnelles à l'ÉNEPS. Conception et mise en oeuvre d'un système didactique expérimental

Improving ÉNEPS students' drafting skills. Design and implementation of an experimental teaching system

Thèse soutenue publiquement le **1 juin 2021**,
devant le jury composé de :

Madame Marie-Paule JACQUES

MAITRE DE CONFERENCE, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse

Madame Catherine BRISSAUD

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse

Madame Claudine GARCIA-DEBANC

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Toulouse Jean Jaurès, Rapporteure

Madame Frédérique SITRI

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Paris-Est Créteil, Rapporteure

Madame Marie-Laure ELALOUF

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Cergy Paris Université, Présidente de jury

Monsieur Frédéric LANDRAGIN

DIRECTEUR DE RECHERCHE, ENS (CNRS-LATTICE), Examineur



Résumé

Les échanges écrits représentent un vecteur d'informations stratégiques dont la bonne gestion influence l'activité des acteurs socioéconomiques. Le secteur industriel ne fait pas exception et doit pouvoir compter sur des professionnels formés pour communiquer à l'écrit de manière claire, transparente et cohérente. Notre thèse questionne les modalités de formation à l'écriture dans les filières universitaires technologiques accueillant des étudiants issus de baccalauréats professionnels. La recherche consiste à analyser les pratiques d'écriture des primo-entrants dans l'enseignement supérieur puis à élaborer et expérimenter un système didactique capable de développer les compétences rédactionnelles des étudiants, en phase avec les besoins des entreprises du secteur industriel Production. Pour y parvenir, nous avons puisé dans les approches et les méthodes des champs disciplinaires de la linguistique appliquée, de l'ingénierie didactique, des sciences cognitives et des sciences sociales. De tels choix nous ont permis de mettre au point un système didactique multi-niveaux fondé sur la planification par objectifs. À travers un protocole expérimental de tests différenciés et par l'utilisation des méthodes de la linguistique de corpus outillée, il a été possible d'évaluer l'efficacité et la validité des différentes composantes du dispositif didactique conçu. Cette thèse permet d'ouvrir de nouveaux scénarios épistémologiques et méthodologiques à propos de la didactique de l'écrit et de la linguistique appliquée aux écrits professionnels, tout en proposant un panel d'outils d'enseignement innovants.

Mots-clés : écriture, compétences rédactionnelles, linguistique de corpus, ingénierie didactique, littéracies universitaires, formation à l'écrit, secteur industriel production, filières technologiques, enseignement professionnel, développement cognitif, apprentissage, e-learning, orthographe, modèle d'annotation, jeunes adultes.

Abstract

Written exchanges convey strategic information whose proper management influences the activity of socio-economic agents. The industrial sector is no exception and must be able to rely on trained professionals who can communicate in clear, transparent and coherent writing. This thesis questions the modalities of writing courses given in university institutes of technology aimed at students from professional baccalaureates. The objective of the study is to analyze the writing practices of these higher education students with the aim of developing and testing a didactic system capable of developing their writing skills, in line with the needs of companies in the industrial production sector. To achieve this, we have drawn approaches and methods from the disciplinary fields of educational design, applied linguistics, cognitive sciences and social sciences. Such choices allowed us to develop a multilevel didactic system relying on objective-based planning. Using an experimental protocol including differentiated tests and methods borrowed from corpus linguistics, it was possible to evaluate the effectiveness and validity of the different components of the didactic device designed. This thesis opens up new epistemological and methodological scenarios in writing instruction and linguistics applied to professional writing, while proposing a variety of innovative teaching tools.

Keywords: writing, writing skills, writing instruction, corpus linguistics, instructional design, educational design, literacy studies, academic literacies, writing training, industrial production, technology streams, vocational education, cognitive development, learning, e-learning, spelling, annotation model, young adults.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Liste des tableaux	xv
Liste des figures	xvii
Liste des acronymes et des abréviations	xxi
Liste des notions et des concepts.....	xxiii
Remerciements	xxv
Introduction	1
L'ÉNEPS : un unicum dans les filières universitaires technologiques en France.....	2
Présentation du projet ÉNEPS.....	2
La position de l'ÉNEPS dans la tradition des IUT.....	4
Structure et fonctionnement de l'ÉNEPS.....	6
Problématiques de recherche et structure de la thèse	9
Décrypter les enjeux linguistiques liés aux compétences rédactionnelles	9
Concevoir et développer un système didactique expérimental	10
La structure de la thèse : clés de lecture	11
Partie I - Cadrage théorique et épistémologique	15
Chapitre 1 - Littéracies universitaires et compétences rédactionnelles.....	19
1.1 Fondements théoriques des littéracies universitaires	19
1.1.1 Rappel historique de la notion de littéracie	20
1.1.2 L'empan de la notion de littéracie dans notre étude.....	23
1.1.3 Littéracies scolaires et littéracies universitaires	24
1.1.4 Littéracie et compétences rédactionnelles	26
1.1.5 Bilan. Les littéracies universitaires : un espace de synthèse vivifiant	28
1.2 Situer les apprenants dans une perspective sociodidactique	28
1.2.1 L'ancrage sociolinguistique des étudiants issus des baccalauréats professionnels.....	29
1.2.2 Les bacheliers professionnels et la relation aux activités écrites	31
1.2.3 Le rapport à l'écriture : une notion interdisciplinaire à fort potentiel heuristique	32
1.2.4 Rapport à l'écriture, littéracies universitaires et représentations de l'écriture	34
1.2.5 Bilan. La face cachée de l'enseignement-apprentissage de l'écrit.....	35
1.3 Situer les apprenants dans une perspective linguistico-cognitive	35
1.3.1 Une approche phénoménologique de la production écrite	36

1.3.2	Linguistique et littéracie : courants appliqués et didactique de l'écriture	38
1.3.3	Linguistique appliquée aux compétences rédactionnelles	41
1.3.4	Bilan. Linguistique appliquée et littéracie, un mix parfait pour la didactique de l'écrit	44
Chapitre 2 - Les littéracies professionnelles : un domaine de recherche en construction....		45
2.1	Vers la construction des littéracies professionnelles	46
2.1.1	Les origines des littéracies professionnelles aux États-Unis.....	46
2.1.2	Les littéracies professionnelles en francophonie.....	49
2.1.3	Rôle et enjeux des littéracies professionnelles dans notre étude.....	51
2.1.4	Bilan. L'essor des littéracies professionnelles	53
2.2	Pour une linguistique des genres professionnels.....	53
2.2.1	Un intérêt renouvelé des recherches linguistiques pour les écrits professionnels.....	54
2.2.2	Genres écrits et typologies professionnelles	57
2.2.3	Bilan. Des approches multiples pour construire une typologie des écrits en situation de travail	62
2.3	Des typologies aux enjeux de formation	62
2.3.1	Rappel historique de la formation à l'écriture en situation de travail	62
2.3.2	Les compétences rédactionnelles au sein des filières universitaires technologiques en France	65
2.3.3	Bilan. Écriture et monde du travail : un enjeu sous-estimé ?.....	69
Chapitre 3 - La didactique des compétences rédactionnelles.....		71
3.1	Des origines à la didactique de l'écriture des années 2020	72
3.1.1	Repères historico-épistémologiques de la didactique générale.....	72
3.1.2	De la didactique des langues à la didactique du FLM.....	74
3.1.3	La didactique de l'écriture passée en... revue	75
3.1.4	Repères théorico-disciplinaires en didactique de l'écriture pour adultes	78
3.1.5	Bilan. La naissance de la didactique de l'écriture, une exégèse des tensions	80
3.2	Psychologie cognitive et didactique des compétences rédactionnelles.....	81
3.2.1	Les origines de la psychologie cognitive appliquée à l'apprentissage de l'écriture	81
3.2.2	La théorie de la charge cognitive et ses implications didactiques.....	84
3.2.3	Bilan. Quelle place pour les sciences cognitives en didactique de l'écrit ?	89
3.3	La conception de dispositifs didactiques de l'écriture	90
3.3.1	Les principes didactiques de notre étude.....	90

3.3.2	La place du distanciel dans l'enseignement des compétences rédactionnelles.....	93
3.3.3	Concevoir un dispositif didactique expérimental de l'écrit : un exercice d'ingénierie didactique ?	98
3.3.4	Bilan. Penser une didactique expérimentale des compétences rédactionnelles.....	101
Chapitre 4 - Dispositifs didactiques expérimentaux et linguistique outillée.....		103
4.1	L'intervention didactique : modélisation, application, validation.....	104
4.1.1	Modèles didactiques macro-institutionnels et processus de validation.	104
4.1.2	Appréciation des modules didactiques à l'échelle micro-institutionnelle... ..	107
4.1.3	Bilan. L'évaluation des dispositifs didactiques : un sujet incommode .	110
4.2	Linguistique(s) et outillage(s) : un nouveau paradigme de recherche ?.....	111
4.2.1	L'essor de la linguistique de corpus	111
4.2.2	TAL, linguistique outillée et linguistique appliquée : quels rapports ?	113
4.2.3	Linguistique de corpus outillée : explorer, annoter, mesurer.....	116
4.2.4	Bilan. La révolution de la linguistique de corpus outillée.....	118
4.3	Linguistique de corpus outillée et applications en didactique de l'écrit	118
4.3.1	Les enjeux didactiques liés aux corpus d'apprenants.....	119
4.3.2	La linguistique outillée à l'épreuve de la didactique des compétences rédactionnelles.....	122
4.3.3	Bilan. La linguistique de corpus outillée peut-elle jouer un rôle dans l'évaluation de la fiabilité d'un dispositif didactique ?	128
Partie II - Cadre méthodologique de l'étude		129
Chapitre 5 - Le rapport à l'écriture : méthodologie de l'enquête de terrain.....		133
5.1	Cadre éthique du recueil des données et protection des droits.....	134
5.1.1	Éthique de la recherche et littéracie	134
5.1.2	Le protocole d'anonymisation des données	135
5.1.3	Bilan. Anonymat et démarche ethnométhodologique	136
5.2	L'observation directe de terrain : une méthode ethnosociologique au service de l'éducation	136
5.2.1	L'observation directe et le terrain : techniques et choix méthodologiques.	137
5.2.2	Le protocole méthodologique de l'observation directe.....	140
5.2.3	Bilan. Le recours à l'observation externe pour décrire les situations d'écriture	142
5.3	L'entretien, une approche sociocognitive pour décrire le rapport à l'écrit des étudiants	142

5.3.1	Les enjeux méthodologiques de l'entretien semi-directif	143
5.3.2	Fondements et structure du guide d'entretien	145
5.3.3	Le protocole de recueil des données	149
5.3.4	Méthodologie du traitement des données.....	151
5.3.5	Bilan. Donner forme à la matière invisible du rapport à l'écriture	156
Chapitre 6 - Des compétences professionnelles aux compétences universitaires : objectifs, enjeux, méthodes.....		157
6.1	Un recueil de données pour étudier les attentes littéraciques à l'entrée dans le monde du travail.....	158
6.1.1	Un recueil de témoignages pour aborder l'écriture en situation de travail	159
6.1.2	Le recueil d'écrits en situation de travail	161
6.1.3	Bilan. Des écrits de travail authentiques pour identifier les compétences rédactionnelles à cibler.....	163
6.2	Un recueil de données pour établir un diagnostic des compétences littéraciques à l'entrée du supérieur	164
6.2.1	Le recueil des productions écrites des étudiants	164
6.2.2	Bilan. Un recueil difficile mais utile à des fins exploratoires	166
6.3	Protocole de traitement et d'exploitation des textes recueillis en n1	166
6.3.1	Des recueils aux corpus : points critiques et pistes méthodologiques... 167	
6.3.2	Méthodes d'analyse : des textes professionnels aux textes des étudiants...	168
6.3.3	Méthodes linguistiques et enjeux didactiques : le protocole d'analyse 170	
6.3.4	Bilan. De la linguistique appliquée aux contenus à enseigner	172
Chapitre 7 - Méthodologie de conception d'un dispositif expérimental en didactique des compétences rédactionnelles		173
7.1	Éléments pour une didactique écologique de l'écrit	173
7.1.1	Les macro-unités de l'environnement didactique	174
7.1.2	Structure méthodologique générale de l'expérimentation didactique... 177	
7.1.3	Bilan. De l'environnement didactique au protocole quasi-expérimental....	182
7.2	Principes d'organisation du dispositif expérimental	183
7.2.1	L'implémentation du système didactique	183
7.2.2	L'organisation des contenus à enseigner.....	185
7.2.3	Principes de scénarisation des situations d'apprentissage.....	187
7.2.4	Bilan. La programmation didactique entre planification et scénarisation...	191

Chapitre 8 - Apprécier les effets d'un module en didactique de l'écriture : enjeux et méthodes	193
8.1	Méthodologie du recueil de données expérimentales..... 194
8.1.1	Modalités du recueil de données en n2 : cadre institutionnel et anonymat. 194
8.1.2	Le Corpus ÉNEPS : protocole expérimental et choix des tests..... 197
8.1.3	Le Corpus ÉNEPS : les écrits rituels..... 200
8.1.4	Principes de transcription du Corpus ÉNEPS 201
8.1.5	Bilan. Le Corpus ÉNEPS : un corpus pilote avec un bon potentiel analytique 202
8.2	Méthodologie d'évaluation du dispositif didactique expérimental 203
8.2.1	L'analyse linguistique outillée du Corpus ÉNEPS 203
8.2.2	L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) 205
8.2.3	Bilan. Mesurer les performances à l'écrit pour évaluer le dispositif didactique expérimental 206
Partie III - Enquête préliminaire : analyse des données et résultats	207
Chapitre 9 - Définition du rapport à l'écriture des étudiants.....	211
9.1	L'investissement de l'écriture : le rapport socio-affectif au lire-écrire..... 211
9.1.1	Lecture et plaisir : l'envie d'évasion, la connaissance, la liberté..... 215
9.1.2	Inquiétante orthographe : la crainte, le jugement, la contrainte 217
9.1.3	Bilan. Des démons de l'orthographe au besoin de communiquer..... 220
9.2	Le type d'investissement de l'écriture : envies, besoins, conseils 220
9.2.1	Créativité, liberté, méthode 221
9.2.2	L'urgence d'une remise à niveau en orthographe 222
9.2.3	Stimuler la motivation : un difficile équilibre entre liberté et encadrement 224
9.2.4	Bilan. Le subtil équilibre entre liberté expressive et besoin d'encadrement 227
9.3	Conceptions de l'apprentissage, opinions, attitudes..... 228
9.3.1	Une vision ambivalente de l'apprentissage institutionnel..... 228
9.3.2	Une conscience généralisées des enjeux stratégiques liés à l'écriture .. 230
9.3.3	Bilan. La distinction sociale et le pouvoir de l'écrit 234
9.4	Modes d'investissement et pratiques d'écriture 234
9.4.1	Des pratiques d'écriture modestes et hétérogènes..... 234
9.4.2	Internet et messageries instantanées : les avatars des littéracies numériques ? 239
9.4.3	Bilan. La conscience et la pratique : deux indicateurs en contradiction 241

9.5	Bilan de l'analyse des entretiens et de l'observation de terrain	241
Chapitre 10 - Analyse et mise en parallèle des écrits en situation de travail et des écrits universitaires		
10.1	Les attentes des professionnels rencontrés (secteur Production)	244
10.1.1	Analyse des témoignages recueillis.....	244
10.1.2	Bilan. Quelle analyse pour quelle didactique ?.....	245
10.2	Analyse typologique des écrits professionnels.....	246
10.2.1	Classer les écrits en situation de travail : quels critères ?	246
10.2.2	Phase 1 du tri : pratiques langagières et praxis	250
10.2.3	Phase 2 du tri : situation d'énonciation et indices pragmatiques	252
10.2.4	Résultats de la phase de tri n. 2	258
10.2.5	Phase de tri n.3 : analyse des séquences textuelles	259
10.2.6	Bilan des résultats : typologie des écrits professionnels et modélisations séquentielles de référence.....	267
10.3	Les compétences rédactionnelles des primo-entrants dans les filières universitaires technologiques de l'ÉNEPS.....	269
10.3.1	Analyse des productions écrites des étudiants	269
10.3.2	Bilan. Organisation séquentielle et continuité référentielle : deux points de vigilance majeurs.....	277
10.4	Comparaison des écrits universitaires avec les écrits en situation de travail et bilan des priorités.....	278
Chapitre 11 - Parcours d'Apprentissage et Développement de l'Écrit PROfessionnel (PADE-PRO).....		
11.1	Le module PADE-PRO : principes de planification didactique.....	282
11.1.1	Planifier en fonction des objectifs primaires et des compétences associées	282
11.1.2	Planifier en fonction des contenus à enseigner	284
11.1.3	Planifier en fonction des séquences d'enseignement	287
11.1.4	Bilan : les principes de planification de PADE-PRO.....	288
11.2	Des principes d'organisation séquentielle à la progression des contenus	288
11.2.1	Le principe cognitif d'organisation et la progression des contenus d'enseignement.....	289
11.2.2	Le principe d'organisation constructiviste et la progression des situations d'apprentissage.....	291
11.2.3	Bilan : la progression séquentielle de PADE-PRO	294
11.3	L'unité <i>cours</i> : progression locale et conception des supports d'enseignement	294
11.3.1	Conception de l'unité cours : l'exemple de la séance n°4	295

11.3.2	La conception des supports d'enseignement/apprentissage	299
11.3.3	Bilan : concevoir et mettre en œuvre l'unité cours	304
11.4	La gestion des contraintes environnementales	304
11.4.1	Espaces multimédias et environnements numériques d'apprentissage .	305
11.4.2	Principes du système d'évaluation par compétences	307
11.4.3	Bilan : l'autoformation linguistique et le système d'évaluation	312
11.5	Les versions PADE-PRO 1.0 et PADE-PRO 1.1 : changements et enjeux .	312
11.5.1	Les changements principaux intervenus dans PADE-PRO 1.1.....	312
11.5.2	Bilan des changements entre PADE-PRO 1.0 et PADE-PRO 1.1	315
Partie IV - Résultats de l'expérimentation du module PADE-PRO.....		317
Chapitre 12 - Étude quantitative des performances des étudiants.....		321
12.1	Comparaison globale des résultats des pré-tests et des post-tests (CCR®) ..	321
12.1.1	Variations entre les pré-tests et les post-tests du CCR®	321
12.1.2	Bilan. Production de texte et orthographe : des compétences à surveiller	327
12.2	Processus d'annotation du sous-corpus <i>Synthèses</i> et résultats	327
12.2.1	Le processus d'annotation des chaînes de référence	328
12.2.2	Confrontation du nombre de référents dans les textes	332
12.2.3	Distribution des référents dans les textes	334
12.2.4	Annoter l'incertitude : ce que révèlent l'accord interannotateurs et le processus d'adjudication	337
12.2.5	Bilan. Annoter la référence pour observer la gestion textuelle	341
12.3	Résultats de l'annotation orthographique.....	341
12.3.1	Le processus d'annotation orthographique du sous-corpus <i>Synthèses</i> .	342
12.3.2	Comparaison des catégories orthographiques des pré-tests et des post-tests	345
12.3.3	Résultats de la rubrique ORT-REDAC : la catégorie accAdj	347
12.3.4	Résultats de la rubrique ORT-REDAC : la catégorie conjVer.....	349
12.3.5	Résultats de la rubrique ORT-REDAC : la catégorie participePasse....	350
12.3.6	Bilan. Évaluer la compétence orthographique : ce que révèle la production de texte	351
Chapitre 13 - Étude qualitative des productions écrites du Corpus ÉNEPS		353
13.1	Gestion de la référence et gestion de la textualité : trois études de cas.....	353
13.1.1	Étude de cas n°1 : analyse des textes de l'étudiant GC-16	354
13.1.2	Étude de cas n°2 : analyse des textes de l'étudiant GE-1	356
13.1.3	Étude de cas n°3 : analyse des textes de l'étudiant GC-18	358

13.1.4	Bilan. Et si améliorer la gestion des référents signifiait améliorer la qualité d'un texte ?	359
13.2	Les liens entre cohérence, cohésion et compétence orthographique dans le sous-corpus <i>Rituels</i> : une étude de cas	360
13.2.1	Cadre d'analyse du sous-corpus <i>Rituels</i> (Corpus ÉNEPS)	361
13.2.2	Étude micro-longitudinale des productions écrites de l'étudiant GC-11	362
13.2.3	Bilan. Une étude micro-longitudinale pour photographier l'apprentissage dynamique de la compétence textuelle.....	367
13.3	L'avis des étudiants sur PADE-PRO	368
13.3.1	Une vision plutôt positive des enseignements reçus	368
13.3.2	E-learning, rituels et professionnalisation par l'écriture	369
13.3.3	Bilan. PADE-PRO, un dispositif globalement apprécié par les étudiants ..	369
Partie V - Vers un bilan final		371
Chapitre 14 - Discussion		375
14.1	Efficacité et fiabilité du dispositif expérimental PADE-PRO.....	375
14.1.1	PADE-PRO : un dispositif didactique efficace ?	375
14.1.2	PADE-PRO : un dispositif expérimental solide ?	377
14.2	Les limites de la démarche didactique quasi-expérimentale	378
14.2.1	La répliquabilité didactique des situations d'apprentissage du lire-écrire	379
14.2.2	Didactique de l'écriture et méthode expérimentale.....	380
14.2.3	Vers un standard d'évaluation propre aux recherches en didactique du lire-écrire ?	383
14.3	Les nouveaux horizons de la linguistique appliquée.....	385
14.3.1	Le traitement des textes éloignés de la norme : annoter le flou référentiel.	386
14.3.2	Pour une linguistique outillée au service de l'évaluation de la compétence textuelle	388
Chapitre 15 - Conclusion.....		393
15.1	Les apports épistémologiques de la thèse.....	393
15.1.1	Didactique de l'écriture : une discipline autonome et plastique	393
15.1.2	Apports de la thèse au domaine des littéracies universitaires	394
15.2	Compétences rédactionnelles et perspectives de recherche	395
15.2.1	Des pistes d'exploitation pour les filières universitaires technologiques ...	395
15.2.2	Notre projet de recherche dans les années à venir	397

Bibliographie.....	399
Annexe 1. Protocole d’anonymisation	449
Annexe 2. Document envoyé aux professionnels	451
Annexe 3. Textes professionnels recueillis pendant l’enquête préliminaire en n1	453
Annexe 4. Corpus des productions écrites recueillies à l’ÉNEPS ayant fait l’objet d’une transcription.....	463
Annexe 5. Notes prises pendant l’observation directe de terrain	471
Annexe 6. Guide d’utilisation des TICE pour PADE-PRO	477
Annexe 7. Tables des données des résultats relatifs aux tests CCR®	485
Annexe 8. Guides d’annotation du sous-corpus <i>Synthèses</i> (version bêta)	489
Annexe 9. Tables des données : résultats de l’annotation du sous-corpus <i>Synthèses</i>	501
Annexe 10. EEE : processus d’analyse et tables des données de.....	513
Annexes numériques 11, 12, 13, 14, 15	523

Liste des tableaux

Tableau I - Architecture de la thèse schématisée	13
Tableau II - Comparatif des caractéristiques des plateformes <i>Projets Voltaire</i> et <i>Orthodidacte</i>	95
Tableau III - Fiche d'observation directe de terrain	139
Tableau IV - Organisation des séances d'observation directe	140
Tableau V - Dimensions du rapport à l'écriture et champs de recherche	146
Tableau VI - Guide d'entretien	147
Tableau VII - Entretiens, répartition des étudiants par filière	149
Tableau VIII - Durée des entretiens en fonction des étudiants et des filières	150
Tableau IX - Système de codage des unités de contenu	154
Tableau X - Sujets-sources du recueil de données	160
Tableau XI - Liste d'écrits professionnels envisagés pour le recueil	162
Tableau XII - Composition du recueil d'écrits en situation de travail.....	163
Tableau XIII - Détail des productions écrites recueillies	165
Tableau XIV - Structure du protocole expérimental.....	180
Tableau XV - Détail des étudiants concernés par le recueil de données en n2.....	196
Tableau XVI - Système d'anonymisation des corpus recueillis	196
Tableau XVII - Détail des textes issus du sous-corpus <i>Synthèse (Corpus ÉNEPS)</i>	199
Tableau XVIII - Détail des textes composant le sous-corpus <i>Rituels (Corpus ÉNEPS)</i>	200
Tableau XIX - Composition globale du <i>Corpus ÉNEPS</i>	201
Tableau XX - Système de transcription utilisé pour le <i>Corpus ÉNEPS</i>	202
Tableau XXI - Fiche de synthèse des variables d'enseignement émergées après les analyses	242
Tableau XXII - Résultats du tri n. 1 (critères de l'A.D.E.L.)	252
Tableau XXIII - Synthèse des typologies illocutoires dominantes dans les textes professionnels	258
Tableau XXIV - Typologie des écrits en situation de travail (secteur Production).....	267
Tableau XXV - Composition de l'échantillon des textes universitaires analysés	270
Tableau XXVI - Contenus linguistiques prioritaire dans le cadre d'un module didactique visant l'enseigne- ment des compétences rédactionnelles	278
Tableau XXVII - Les objectifs primaires de PADE-PRO.....	283
Tableau XXVIII - Répertoire des contenus à enseigner.....	285
Tableau XXIX - Repères didactiques pour le 4ème cours de PADE-PRO (filiale GCCD) .	296

Tableau XXX - Taux de variation relative des groupes <i>Expérimental</i> et <i>Contraste</i> dans les rubriques du CCR® <i>Orthographe</i> ^{P1} , <i>Production</i> ^{P2} , <i>Lexique</i> ^{P3} , <i>Syntaxe</i> ^{P4} et <i>Ponctuation</i> ^{P5} , ainsi que le taux de variation relative du score global obtenu au test et du paramètre <i>lucidité</i>	322
Tableau XXXI - Résultats du test de Wilcoxon appliqué aux scores du CCR®	323
Tableau XXXII - Les traits de l'unité <i>Alain</i>	331
Tableau XXXIII - Résultats de l'annotation des référents pour le groupe <i>Expérimental</i>	332
Tableau XXXIV - Résultats du test de Wilcoxon appliqué au nombre moyen de référents par texte	333
Tableau XXXV - Répartition des items dans les trois secteurs orthographiques de la rubrique ORT-DICT	343
Tableau XXXVI - Les traits de l'unité <i>accAdj</i>	345
Tableau XXXVII - Taux moyens de réussite des groupes dans les rubriques ORT-DICT et ORT-REDAC et variation relative entre pré-tests et post-tests	346
Tableau XXXVIII - Résultats du test non paramétrique Tau-b de Kendall pour établir la corrélation entre les taux moyens de réussite dans les rubriques ORT-REDAC et ORT-DICT	347
Tableau XXXIX - Résultats du groupe <i>Expérimental</i> pour la catégorie <i>accAdj</i> dans la rubrique ORT REDAC.	348
Tableau XL - Résultats du groupe <i>Contraste</i> pour la catégorie <i>accAdj</i> dans la rubrique ORT REDAC.	348
Tableau XLI - Résultats du groupe <i>Expérimental</i> dans la catégorie <i>conjVer</i> dans la rubrique ORT REDAC	349
Tableau XLII - Résultats du groupe <i>Contraste</i> dans la catégorie <i>conjVer</i> dans la rubrique ORT-REDAC.....	349
Tableau XLIII - Résultats du groupe <i>Expérimental</i> dans la catégorie <i>participePasse</i> dans la rubrique ORT-REDAC	350
Tableau XLIV - Résultats du groupe <i>Contraste</i> dans la catégorie <i>participePasse</i> dans la rubrique ORT-REDAC	350
Tableau XLV - Consignes d'écriture et référents attendus dans les écrits de la section <i>Rituel</i>	361
Tableau XLVI - Résultats de l'EEE à propos de l'organisation du module et des contenus	514
Tableau XLVII - Résultats de l'EEE à propos des outils numériques et des progrès réalisés	515

Liste des figures

Figure 1 - Illustration de la structure du modèle ADDIE (Ritzhaupt, 2014).....	103
Figure 2 - Exemple d'unité de contenu	153
Figure 3 - Le champ théorique de la linguistique textuelle (Adam, 1987)	169
Figure 4 - Protocole d'analyse des corpus écrits en n1	171
Figure 5 - Modélisation de l'environnement didactique	175
Figure 6 - Modèle de la démarche didactique	178
Figure 7 - Ossature de l'organisation didactique du dispositif.....	185
Figure 8 - Méthode de planification de l'unité <i>cours</i>	189
Figure 9 - Composition de la partie III.....	210
Figure 10 - Sentiments associés à l'activité de lecture déclarées par les étudiants (N=29) ..	216
Figure 11 - Sentiments associés à l'activité d'écriture déclarées par les étudiants (N=30) ..	218
Figure 12 - Représentations de la compétence orthographique selon les étudiants (N=28) .	219
Figure 13 - Les types de textes que les étudiants aiment ou n'aiment pas rédiger (N=30)...	221
Figure 14 - Les thématiques aimées ou rejetées par les étudiants lors des activités d'écriture (N=30)	222
Figure 15 - Les besoins linguistiques déclarés par les étudiants (N=30)	223
Figure 16 - Les conseils pour motiver les étudiants autour de l'écriture	224
Figure 17 - Perception de l'apprentissage de l'écriture scolaire et académique (N=30)	228
Figure 18 - Degré de conscience estimé des enjeux liés à la compétence rédactionnelle (N=30)	231
Figure 19 - Importance attribuée à l'écriture professionnelle (N=30)	232
Figure 20 - Résultats des pratiques de prise de notes (N=30)	235
Figure 21 - Pratiques d'écriture universitaire déclarées par les étudiants (N=30)	237
Figure 22 - Pratiques d'écriture extra-universitaire déclarées par les étudiants (N=30).....	238
Figure 23 - Pratiques d'écriture liées à l'usage d'Internet (messageries, réseaux sociaux) (N=30)	239
Figure 24 - Reproduction du texte X-CSC-IN-9	254
Figure 25 - Reproduction du texte X-CSC-IN-4	255
Figure 26 - Reproduction partielle du texte X-CR-1	255
Figure 27 - Reproduction partielle du texte Z-R-1	257
Figure 28 - Reproduction d'un extrait du texte Z-RT-2	257
Figure 29 - Modélisation séquentielle du texte X-CSC-IN-6.....	260
Figure 30 - Modélisation séquentielle d'un extrait du texte Y-CR-1	261
Figure 31 - Modélisation séquentielle du texte X-CR-2	263

Figure 32 - Modélisation séquentielle du texte X-CR-2	265
Figure 33 - Schéma de la séquence argumentative (Adam, 2017)	266
Figure 34 - Modélisation séquentielle de référence pour le genre prototypique compte rendu	268
Figure 35 - Modélisation séquentielle de référence pour le genre prototypique rapport	268
Figure 36 - Reproduction du texte ETU-1.....	270
Figure 37 - Reproduction du texte ETU-2.....	272
Figure 38 - Reproduction du texte ETU-3.....	273
Figure 39 - Reproduction du texte ETU-4.....	274
Figure 40 - Reproduction du texte ETU-5.....	275
Figure 41 - Reproduction du texte ETU-6.....	276
Figure 42 - Processus de transformations de l'objet de savoir (Bronckart & Schneuwly, 1991, p. 17).....	284
Figure 43 - Modélisation synoptique d'une situation d'apprentissage de PADE-PRO	293
Figure 44 - Extrait d'un modèle de reporting professionnel	301
Figure 45 - Tableau de décryptage de la situation de communication	302
Figure 46 - Consignes pour un exercice de réécriture (cours n.4, segment n.4)	302
Figure 47 - Support d'enseignement utilisé pour le sixième segment du cours n.4.....	303
Figure 48 - Performances du groupe <i>Expérimental</i> dans la rubrique <i>Production écrite</i> ^{P2} ...	324
Figure 49 - Performances du groupe <i>Contraste</i> dans la rubrique <i>Production écrite</i> ^{P2}	325
Figure 50 - Performances du groupe <i>Expérimental</i> dans la rubrique <i>Orthographe</i> ^{P1}	325
Figure 51 - Performances du groupe <i>Contraste</i> dans la rubrique <i>Orthographe</i> ^{P1}	326
Figure 52 - Extrait du modèle d'annotation des chaînes de référence	331
Figure 53 - Variation du nombre moyen de mots entre deux référents pour le groupe <i>Expérimental</i>	333
Figure 54 - Variation du nombre moyen de mots entre deux maillons pour le groupe <i>Contraste</i>	334
Figure 55 - Distribution des référents dans les textes du groupe <i>Expérimental</i>	335
Figure 56 - Distribution des référents dans les textes du groupe <i>Contraste</i>	336
Figure 57 - Accord interannotateurs relatif à un échantillon de 11 textes (filiale GCCD, version 1.0).....	337
Figure 58 - Accord interannotateurs relatif à un échantillon de 48 textes (filiale GCCD, version 7.1).....	338
Figure 59 - Taux d'incidence du nombre de référents incertains sur le nombre total des référents annotés pour chaque texte des pré et des post-tests du groupe <i>Expérimental</i>	340
Figure 60 - Taux d'incidence du nombre de référents incertains sur le nombre total des référents annotés pour chaque texte des pré et des post-tests du groupe <i>Contraste</i>	340

Figure 61 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GC-16 lors du pré et du post-test	354
Figure 62 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GE-1 lors du pré et du post-test	356
Figure 63 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GC-18 lors du pré et du post-test	358
Figure 64 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GC-11 lors des rituels (cours 2 et 4).....	362
Figure 65 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GC-11 lors des rituels (cours 6 et 8).....	365

Liste des acronymes et des abréviations

ADDIE : Analyse, Design, Development, Implementation, Evaluation

AIRDF : Association internationale pour la recherche en didactique du français

ANR : Agence Nationale de la Recherche

BUT : Bachelor Universitaire de Technologie

(D)FLM : (Didactique) du Français Langue Maternelle

(D)FLP : (Didactique) du Français Langue Première

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

EEE : Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants

ÉNEPS : École Nationale de l'Enseignement Professionnel Supérieur

FIEE : Fédération des Industries Électriques et Électroniques

GCCD : Génie Civil et Construction Durable

GEII : Génie Électronique et Informatique Industrielle

GMP : Génie Mécanique et Productique

IDEFI : Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes

IUT : Institut Universitaire de Technologie

PADE-PRO : Parcours d'Apprentissage et Développement de l'Écrit Professionnel

PIA : Plan Investissements d'Avenir

PSEQ : Précision, Stabilité, Efficacité, Qualité

RT : Réseaux et Télécommunications

TA : Traduction automatique

TAL : Traitement automatique du langage

Liste des notions et des concepts

- annotation, 63, 115, 116, 117, 118, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 170, 200, 202, 204, 320, 321, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 335, 337, 338, 341, 342, 343, 344, 345, 351, 359, 367, 376, 385, 386, 387, 388, 389, 408, 422, 423, 447, 448, 489, 490, 491, 492, 494, 495, 496, 497, 498,
- chaîne de référence, 67, 113, 329, 364, 366
- charge cognitive, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 190, 289, 290, 291
- cohérence, 28, 36, 39, 43, 61, 76, 97, 100, 110, 121, 123, 125, 157, 166, 167, 168, 169, 187, 212, 249, 276, 278, 282, 288, 289, 294, 295, 297, 301, 309, 353, 357, 360, 361, 363, 376, 389, 390, 397
- cohésion, 43, 167, 168, 169, 195, 274, 277, 278, 283, 297, 298, 303, 314, 323, 329, 353, 357, 360, 361, 389, 390
- compétence orthographique, 97, 125, 154, 190, 204, 218, 219, 220, 244, 305, 306, 322, 323, 325, 326, 327, 341, 342, 351, 360, 362, 363, 367, 376
- connexité, 43, 169, 170, 270, 273, 277, 278, 285, 310, 353, 359, 360, 361, 363, 365, 367, 377, 389
- coréférence, 117, 127, 304, 327, 328, 329, 330, 341, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 367, 375, 376, 387, 417, 429, 442, 491
- didactique expérimentale, 11, 12, 101, 176, 177, 181, 197, 373, 385
- écrits en situation de travail, 2, 10, 12, 57, 59, 60, 62, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 166, 170, 171, 188, 210, 243, 246, 249, 250, 254, 257, 258, 259, 264, 267, 268, 269, 270, 277, 278, 282, 300, 323
- e-learning, 94, 95, 185, 191, 204, 311, 312, 369
- environnement didactique, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 185, 186, 191, 194, 196, 282, 294, 299, 304, 307, 319, 378, 382, 383
- évaluation des dispositifs didactiques, 110, 111, 122, 319, 381, 384, 390
- genres professionnels, 53, 60, 61, 267, 283, 302
- ingénierie didactique, 11, 51, 98, 99, 100, 101, 105, 109, 125, 131, 173, 174, 176, 177, 182, 183, 191, 202, 287, 288, 319, 373, 378, 380
- linguistique de corpus outillée, 11, 104, 111, 118, 119, 122, 125, 128, 204, 206, 373, 397, 398
- linguistique textuelle, 10, 28, 43, 44, 55, 56, 61, 62, 75, 79, 92, 124, 126, 131, 167, 168, 169, 171, 201, 247, 249, 261, 299, 300, 361
- Literacy Studies, 20, 21
- littéracie professionnelle, 17, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 62, 79, 90, 131, 146
- littéracie universitaire, 10, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 44, 46, 51, 62, 79, 90, 121, 128, 131, 134, 146, 373, 393, 394, 395
- phénoménologie, 36, 37, 41, 131, 133, 134, 142
- planification didactique, 282, 284, 286, 288, 295, 304, 305, 307, 312, 315
- principe cognitif d'organisation, 289, 294
- principe d'organisation constructiviste, 289, 291, 292, 294, 298
- production de texte, 77, 84, 94, 97, 168, 197, 198, 199, 203, 204, 287, 290, 307, 344, 351, 376, 389
- rapport à l'écriture, 32, 33, 34, 35, 131, 133, 134, 136, 140, 142, 145, 146, 149, 153, 155, 156, 187, 189, 211, 215, 230, 240, 241, 293
- textualité, 28, 42, 43, 44, 57, 60, 93, 96, 126, 127, 168, 250, 277, 279, 306, 328, 334, 353, 359, 362, 386
- typologie, 12, 57, 58, 60, 61, 62, 78, 144, 165, 167, 171, 172, 243, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 256, 257, 259, 260, 266, 267, 268, 269, 283

Remerciements

Onze ans après mon arrivée en France, rédiger ces remerciements revient à faire le bilan de ma *vie française*. Malgré le bonheur pour avoir accompli un parcours aussi long et articulé, une douleur existentielle pèse, inéluctablement, quand je pense à ces longues années de distance du foyer familial. Mère, père, sœur, je tiens d'abord m'excuser auprès d'eux, de mon absence, d'une promesse non maintenue.

Entre distance et absence, c'est ma compagne de vie Lise qui a rempli le vide : merci pour ton amour, pour ton soutien inconditionnel dans les moments les plus difficiles.

Je réserve une place d'honneur à mes directrices de thèse, Marie-Paule Jacques et Catherine Brissaud. Dès le début de la thèse, elles ont pris le soin de me montrer la *voie*, de m'accompagner et de soutenir mes choix. Elles sont à mes yeux deux mentors chez qui j'ai puisé l'art de la recherche : votre sens de l'éthique, votre précision scientifique, votre sens du détail sont autant d'enseignements que je porterai toujours avec moi et que je transmettrai à mon tour.

Je remercie également Marie-Laure Elalouf, Claudine Garcia-Debanc, Frédéric Landragin et Frédérique Sitri : je vous suis reconnaissant d'avoir accepté de faire partie du jury de thèse.

Pendant ces trois ans et demi de thèse, j'ai pu compter sur l'expérience, l'expertise et la bienveillance de Pierre Billet, directeur de l'ÉNEPS quand j'ai commencé mon parcours de doctorat. Nos échanges fréquents m'ont permis d'apprécier sa finesse d'esprit, son élégance relationnelle et son sens de l'engagement au sein de l'institution. Je lui suis profondément reconnaissant de m'avoir fait confiance. De même, je remercie Julien Baroth, directeur actuel de l'ÉNEPS, pour son attention à l'égard de mes recherches, pour sa disponibilité et son intérêt pour cette thèse. Professionnalisme et bienveillance sont autant de qualités que j'ai appréciées dans les équipes de l'ÉNEPS, et notamment chez Audrey Baum, Catherine Giovangigli et Florence Bady.

La thèse a aussi pu compter sur l'enthousiasme et l'abnégation d'enseignantes et collègues formidables comme Maud Giffard-Carlet et Tanya Menez : leur ouverture d'esprit et leurs compétences m'ont beaucoup aidé à m'intégrer au sein de l'ÉNEPS et à appréhender mon terrain de recherche. Je rends grâce également à toutes et à tous les collègues côtoyés au laboratoire LIDILEM, notamment Guérande Bien-aimé, Béatrice Villa, Alice Henderson,

Françoise Boch, Fanny Rinck, Julie Sorba, Cyril Trimaille, François Mangenot, Agnès Tutin, Olivier Kraif, Thierry Soubrié, Charlotte Dejean, Samuel Vernet, Catherine Frier, Jean-Pascal Simon. J'adresse un remerciement particulier à Jean-Pierre Chevrot, éminent professeur et point de référence dont j'ai pu apprécier la finesse intellectuelle tout au long de ces années de thèse.

Pendant le doctorat j'ai eu le bonheur de partager des expériences de vie, des émotions, des moments d'amitié. La communauté doctorante du LIDILEM constitue le plus beau souvenir de ces dernières années. Je me dois de vous nommer un par un, car vous avez été le rocher dans la mer pendant les moments de tempête : je me suis accroché à vous, vous m'avez aidé. Merci Roxanne Comotti, Laurence Delpérié, Émile Ouedraogo, Claire Wolfarth, Xinjiletou Zao, Roland Cirilo Da Silva, Lan Wang, Fabio Arismendi, Célia Hoffstetter, Erica Sarsur Camara, Yujing Ji, Claire Hugonnier, Wenjie Hong, Alexis Ladreyt, Iris Fabry, William Havard, Hélène Savin, Grace Bosse, Mahault Garnerin, Ping Hsueh Chen, Chaeyoung Lee, Jirawan Kiatphotha.

Le cadre pittoresque de la Casamaures a adouci la dureté des mois de pandémie : Christiane, Jef, merci pour avoir trouvé le bon mot quand il le fallait. Je sais gré à cette bâtisse onirique de m'avoir inspiré dans les moments de crise, de m'avoir restitué ces instants de poésie que je cultive, depuis plusieurs années avec l'ami et *frère grenouille* Serge Mathurin Thébaut. Cher ami, nous avons su dépasser la maladie et nous continuerons à diffuser ensemble la beauté du vivre en poésie.

Ma *vie française* n'en serait pas une sans une famille. Ce sont les discussions passionnées avec Marie-Madeleine et Éric Jacob, esprits cultivés et bénins, qui ont cadencé les mois de thèse. Merci à Florence, qui vient de commencer une thèse : je te soutiendrai comme tu l'as fait avec moi.

J'ai fait une thèse car je crois dans le progrès. Vittoria, Mattia, ces recherches sont pour vous, pour qu'elles vous donnent envie d'améliorer le monde. J'aurais aimé passer plus de temps avec vous, mais les nombreux kilomètres de distance m'en ont empêché. Je vous demande pardon.

Les mois de confinement ont marqué profondément le moral et ont souvent provoqué un sentiment de *nausée*. Ce n'est que grâce aux paroles et à la présence de Nicola Pastorelli, ami d'enfance, frère unique, si j'ai pu sourire lors des moments les plus difficiles. Un grand merci aussi à mes chers amis Nicola Colpo, Niccolò Naldi, Davide Mariotti, Alessio Baccetti : votre soutien a été très précieux, je ne l'oublierai pas.

À ma mère, Elda

*Sorriso lento di padre
Seno dolce toscano
Lacrime d'orizzonte
Asciuga
Un quasi-sole lontano*

janvier 2021

Introduction

Où il y a organisation bureaucratique, il y a écriture (Goody, 1987). À l'aube de la révolution industrielle 4.0, qui promet de transformer profondément les modes de production, les rapports de travail et les relations sociales, l'humanité n'a jamais produit et échangé autant de textes écrits (Johnson et al., 2010). Les sociétés humaines des années 2020 sont des sociétés hyperbureaucratiques : il est donc tout à fait légitime d'interroger leur relation avec le monde de l'écrit.

L'écriture et l'enregistrement ou la collecte des documents ont conduit à la formation de services administratifs complexes dans lesquels des employés subalternes pouvaient exécuter des ordres et mener des projets pour réaliser des objectifs éloignés dans le temps et l'espace qui, autrement, restent hors de portée pour l'individu ou un petit groupe informel. Avec la spécialisation du savoir, étroitement lié à l'avènement des documents et des rapports écrits, il est devenu nécessaire de développer un système d'enseignement consacré au développement de la littératie. (Olson, 2006, p. 84)

Questionner les modes de communication à l'écrit revient à questionner les modes d'apprentissage du lire-écrire, pour les perfectionner, pour qu'ils soient en phase avec les défis sociétaux qui attendent les étudiants des années 2020 (European Commission, 2020). Dans cette thèse, il est question d'écriture, d'enseignement-apprentissage et de filières universitaires technologiques en lien avec des organisations bureaucratiques-industrielles. La genèse même du projet de recherche est tout à fait symbolique du lien qui existe entre transformation socioéconomique et écriture. En effet, cette étude naît sous l'impulsion de deux composantes de l'Université Grenoble Alpes (UGA) : l'École Nationale de l'Enseignement Professionnel Supérieur (ÉNEPS), composante de l'Institut Universitaire de Technologie 1 de Grenoble (IUT1), dont l'offre de formation s'inscrit dans le secteur industriel Production, et le laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM), spécialisé dans le décryptage des enjeux liés au langage et à ses transformations.

La mise en place d'une synergie entre l'ÉNEPS et le LIDILEM est en soi une preuve de la centralité des compétences liées à l'écrit dans les processus de transformation industrielle à l'œuvre dans plusieurs secteurs de la société. En effet, l'ÉNEPS est une école qui a relevé le défi de faire réussir, dans l'enseignement supérieur, les étudiants issus des baccalauréats professionnels, notamment à l'IUT1 de Grenoble. Le constat d'une nécessité d'améliorer les compétences littératiques des étudiants a poussé la direction de l'ÉNEPS à se rapprocher du laboratoire LIDILEM pour rechercher des solutions innovantes. L'objectif de cette démarche est relativement simple : il s'agit de concevoir un système didactique visant le développement

des compétences rédactionnelles des étudiants de l'ÉNEPS. Ce qui relève des conditions pour y parvenir est en revanche complexe et demande la mise au point d'une architecture des savoirs et des méthodes cohérente. C'est bien l'objectif de notre thèse : élaborer un cadre de recherche sur les compétences rédactionnelles et les écrits en situation de travail pour développer un système didactique adapté au public de l'ÉNEPS.

Avant de montrer les différents aspects de l'architecture de notre recherche, nous proposons une présentation de l'ÉNEPS et des enjeux institutionnels qui caractérisent l'école, cette étape étant nécessaire pour comprendre le sens des choix faits par la suite.

L'ÉNEPS : un unicum dans les filières universitaires technologiques en France

Les filières universitaires technologiques sont intéressées de près par les changements sociétaux liés à l'essor de l'industrie 4.0 : « Partant dans un premier temps du monde des équipementiers, centrée sur l'introduction des systèmes cyber-physiques, elle s'étend progressivement aux autres secteurs et autres niveaux de la transformation digitale, à savoir l'architecture des modèles d'affaires » (Kohler & Weisz, 2017, p. 47). L'alliance entre les technologies de l'information et les secteurs industriels de la production a inévitablement un impact sur les formations dispensées dans les filières universitaires technologiques.

La littérature spécialisée, principalement écrite, est de plus en plus présente pour un plus grand nombre de travailleurs. L'informatisation du travail et de la communication – avec de nets efforts de rationalisation de façon post-fordiste – augmente la demande de formation post-secondaire. Les initiatives du gouvernement, en lien avec l'industrie, visent à « l'employabilité », et poussent par conséquent les universités et les autres institutions de l'enseignement supérieur à former un plus grand nombre de travailleurs qualifiés à des métiers de plus en plus spécifiques. (Russell, 2012, p. 22)

L'ÉNEPS est sans doute indirectement liée au mouvement de spécialisation des travailleurs qualifiés dans la mesure où elle participe au développement des compétences des futurs techniciens et donne la possibilité aux bacheliers professionnels, sélectionnés à l'échelle nationale, de poursuivre leurs études dans le supérieur.

Présentation du projet ÉNEPS

L'histoire de l'ÉNEPS est une histoire relativement récente. Son projet, porté par Pierre Billet, directeur de l'école jusqu'à septembre 2020, a été élaboré fin 2011 et fait partie des 36 projets sélectionnés par le label Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes (IDEFI) ; il s'agit

de l'un des trois projets retenus au sein de l'Université Grenoble Alpes¹. L'IDEFI, tout comme l>IDEX ou le LABEX, est le premier dispositif de sélection de projets prévu par le Programme gouvernemental Investissements d'Avenir (PIA1). Le but de ce programme, doté d'une enveloppe ministérielle globale de 57 milliards d'euros, a consisté à subventionner au niveau national des projets d'excellence dans plusieurs axes stratégiques, de 2010 à 2017. La gestion opérationnelle des 180 millions d'euros attribués à l'IDEFI a été confiée à l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), dans le but de « promouvoir de nouvelles démarches pédagogiques et de nouveaux contenus »² : il s'agit de penser les formations universitaires de demain et d'augmenter l'attractivité nationale et internationale de l'université française. Le projet ÉNEPS était à même de répondre aux enjeux de l'ANR :

Ce projet a été extrêmement bien évalué par le jury, qui a considéré qu'il était à la fois innovant, faisable et susceptible de produire des bénéfices importants puisqu'il permettrait de comprendre à quelles conditions l'insertion des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur pourrait être couronnée de succès. L'ambition affirmée de ce projet est de contribuer à la réflexion sur l'ouverture sociale et l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur. (Buty et al., 2018, p. 4)

Le projet ÉNEPS a été sélectionné dans le cadre du programme 1 du PIA, intitulé *Enseignement Supérieur et Innovation*. Son objectif principal se situe dans un carrefour stratégique où la nécessité de l'innovation au sein des formations universitaires croise la lutte contre les inégalités sociales et scolaires, pour produire enfin une voie d'excellence dédiée entièrement aux bacheliers professionnels. L'ÉNEPS de Grenoble propose un parcours universitaire aménagé pour les détenteurs d'un Baccalauréat professionnel dans le secteur Production. Elle coïncide avec les semestres 1 et 2 de l'IUT1 de Grenoble et permet à ses étudiants d'intégrer le semestre 3, c'est-à-dire la deuxième année d'IUT, en vue de l'obtention du Bachelor Universitaire de Technologie (BUT)³ dans quatre filières:

- Génie Civil et Construction Durable (GCCD)
- Génie Électrique et Informatique Industrielle (GEII)
- Génie Mécanique et Productique (GMP)
- Réseau et Télécommunication (RT)

¹ Une interview de Pierre Billet à propos des enjeux de l'ÉNEPS est présente sur le site officiel de l'école : <https://eneps.univ-grenoble-alpes.fr/l-ecole/l-ecole-312429.kjsp>. Source contrôlée le 03/03/2021.

² <https://idefi-anr-2019.fr/>. Source contrôlée le 06/02/2021.

³ En 2020, le DUT et la Licence de technologies ont fusionné et ont été remplacés par un nouveau diplôme, le Bachelor Universitaire de Technologies, ou BUT. L'ÉNEPS a conservé son statut dans cette nouvelle configuration du diplôme.

De par sa nature hybride, il est difficile de définir le statut de l'ÉNEPS : s'agit-il d'une école d'excellence autonome et indépendante, d'une école-passerelle ou d'un incubateur universitaire ? Sans entrer dans un débat terminologique, on peut simplement considérer l'ÉNEPS comme un parcours universitaire aménagé d'un an possédant une certaine autonomie concernant les modalités pédagogiques, dans le respect des maquettes de l'IUT1 de Grenoble.

La position de l'ÉNEPS dans la tradition des IUT

Du point de vue de la politique éducative, le cas de l'ÉNEPS peut être considéré comme un *unicum* dans l'histoire des IUT en France. L'école représente donc une exception depuis la création des IUT français, dont il convient de rappeler les principes fondateurs.

C'est à l'aube de 1966 que le *Décret numéro 66-27 du 7 janvier 1966 portant création d'instituts universitaires de technologie* voit finalement le jour selon la volonté du Ministre de l'Éducation Nationale Christian Fouchet. Ce décret fait partie d'un mouvement plus ample qui vise tout un ensemble de réformes ayant comme but le renouvellement de l'enseignement supérieur et répond ainsi aux enjeux surgis pendant la décennie suivant l'après-guerre, de 1950 à 1960. Ces réformes concernent notamment la démocratisation progressive de l'enseignement supérieur, suite à la demande de spécialisation des fédérations industrielles françaises, comme par exemple la Fédération des Industries Électriques et Électroniques (FIEE). Cette exigence est bien résumée par le décret 66-27 même, qui fixe officiellement les objectifs stratégiques d'une importante partie de l'enseignement public français :

[...] Dans tous les secteurs d'activité [...], se développent des fonctions nouvelles d'encadrement technique dont les titulaires sont associés de près au travail des ingénieurs, des chercheurs ou des cadres supérieurs administratifs, financiers ou commerciaux.

Ces fonctions ont des caractéristiques communes ; elles impliquent une spécialisation plus poussée que celle de l'ingénieur et une formation générale plus étendue que celle du technicien ; elles exigent un effort permanent de réflexion, une maîtrise suffisante des moyens d'expression et de communication et la capacité de s'adapter à un milieu en constante évolution.

[...] La création d'instituts universitaires de technologie doit répondre à ces impératifs. [...] (Décret 66-27 de 1966)⁴

Les passages cités montrent bien quel était l'esprit général au moment de la création des IUT, à savoir la volonté de former de nouveaux cadres techniques, voire des cadres supérieurs

⁴ Consulté sur [legifrance.gouv.fr](https://www.legifrance.gouv.fr) à l'adresse suivante : https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000691770&pageCourante=00274. Source contrôlée le 04/03/2021.

techniques, capables de travailler sur un pied d'égalité avec les ingénieurs et les cadres supérieurs issus d'autres domaines. Au moment de l'entrée en vigueur du Décret 66-27 de 1966, on préconise que peuvent accéder aux IUT les « titulaires d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un baccalauréat de technicien ainsi que les candidats reçus à un examen d'entrée. » (Décret 66-27 de 1966).

À cette époque, le seul diplôme scolaire de la voie professionnelle était le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP), institué en 1911⁵. Dans les mêmes années, la voie scolaire professionnelle sera augmentée, ou mieux, diversifiée, en 1965, avec la création d'un Brevet d'Études Professionnelles (BEP). Les deux diplômes ont comme but de favoriser une insertion immédiate sur le marché du travail deux ans après l'obtention du brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC). Le monde du travail et des industries est, encore à cette époque, influencé par la philosophie du taylorisme. Vingt ans après, au milieu des années 1980, le modèle tayloriste est progressivement mis en échec par l'automatisation complète de nombreux circuits productifs qui exigent des compétences techniques nouvelles. Le 25 mai 1985, Laurent Fabius, Premier Ministre sous la présidence de François Mitterrand, annonce la création des lycées professionnels. Ce nouveau diplôme de la République, voulu avant tout par l'alors ministre de l'Éducation Nationale Jean-Pierre Chevènement, se prépare en quatre ans et vise une insertion immédiate dans la vie active. Cependant, à partir du début des années 2000, une nouvelle vague de réformes investit le Baccalauréat Professionnel, dont la durée est réduite à 3 ans, pour favoriser la poursuite d'études dans le supérieur et répondre au mieux aux nouvelles exigences du monde du travail (Benoist, 2016).

Ce court rappel historique des dates clé de l'enseignement professionnel en France montre bien que les IUT, au moment de leur création, ne s'adressaient pas aux étudiants issus des filières scolaires professionnelles. Certes, comme on l'a vu, en 2021, 55 ans après le Décret 66-27, les choses ont évolué et aujourd'hui, grâce aux différentes réformes de l'enseignement, des étudiants issus de baccalauréats professionnels ont la possibilité de postuler aux IUT et de voir leurs candidatures acceptées. Néanmoins, la création de l'ÉNEPS, école d'excellence entièrement dédiée aux étudiants issus des filières scolaires professionnelles, relève du défi académique et social en même temps. On pourrait dire, sans provocation, que l'ÉNEPS défie la politique et les principes des IUT mêmes ainsi que certains préjugés académiques qui résistent au sein de l'enseignement supérieur dans les filières technologiques. En effet, dans le discours parfois conservateur d'une partie des directeurs des IUT en France, les bacheliers

⁵ Le Brevet de Technicien (BT), créé en 1952, a disparu progressivement en 1959-1960.

professionnels ne représentent pas une priorité, et on estime que davantage d'efforts devraient porter sur l'intégration des étudiants issus des baccalauréats technologiques. Néanmoins, force est de constater que le paysage de la jeunesse française a muté, et avec celui-ci les instances et les stratégies de formation européennes. Cela justifie sans doute le choix du jury international de l'IDEFI de miser sur le modèle ÉNEPS, capable de devenir le trait d'union entre la tradition des IUT français et l'exigence d'intégrer de nouveaux publics à travers des dispositifs innovants.

Structure et fonctionnement de l'ÉNEPS

Les bacheliers professionnels représentent un public qui peut être considéré comme défavorisé par rapport aux étudiants issus des sections générales. Le désavantage scolaire des bacheliers professionnels se manifeste sur le plan des connaissances, mais il est également très important sur un plan social et psychoaffectif : dans l'opinion publique, le baccalauréat professionnel est souvent associé à un sentiment d'échec qui va de pair avec « avec le statut objectif de relégation – scolaire et sociale – qui lui est assigné. » (Palheta, 2012, p. 210). Ces dimensions n'ont pas été négligées par l'ÉNEPS, qui prête une attention particulière à ses candidats sur les plans socioculturel, pédagogique et institutionnel.

Un premier dispositif sur lequel l'ÉNEPS a misé pour favoriser une insertion rapide et fluide des bacheliers professionnels au sein de l'enseignement supérieur porte sur l'accompagnement financier et logistique. Dans l'esprit des porteurs du projet, il s'agit de réduire au maximum le poids de ces deux facteurs sur l'intégration des primo-arrivants à l'université. Pour ce faire, des stratégies bien précises ont été mises en place :

- système de bourses accordées en fonction de critères sociaux ;
- accompagnement à la recherche d'un logement et médiation avec le Crous ;
- suivi personnalisé des différentes demandes d'aides ou de bourses ;
- affectation d'un tuteur pour chaque étudiant accepté dans l'école ;
- rendez-vous réguliers avec les équipes de gestion.

On peut donc constater que l'un des axes stratégiques d'intervention des équipes de l'ÉNEPS porte sur la dimension sociale de l'accueil des étudiants. Il s'agit à la fois de faciliter l'entrée dans l'enseignement supérieur et de prévenir, autant que possible, des situations de fragilité socioéconomique : les étudiants doivent pouvoir consacrer entièrement leurs énergies aux études et à la vie académique.

Le pôle d'action au cœur du projet ÉNEPS concerne les modalités pédagogiques. Parmi les différentes mesures mises en place pour stimuler la réussite des étudiants, on peut citer :

- des effectifs réduits avec 24 étudiants maximum par classe ;
- des dédoublements fréquents des classes selon les exigences des apprentissages ;
- une pédagogie sur-mesure prévoyant une adaptation des contenus et des modalités d'enseignement en fonction des groupes ;
- des heures de formation supplémentaires à disposition des étudiants souhaitant approfondir certaines matières ;
- des évaluations fréquentes pour permettre aux étudiants d'adopter un rythme d'étude régulier ;
- des entretiens réguliers avec les tuteurs et les directeurs des études ;
- des activités extrascolaires régulières et ponctuelles (ateliers de gestion du stress, sorties culturelles, voyages à l'international, etc.).

On voit bien comment le projet ÉNEPS mise sur l'exigence d'adapter les apprentissages à un public qui doit récupérer le retard accumulé sur les notions théoriques fondamentales nécessaires pour obtenir le BUT :

Toutes les adaptations proposées aux étudiants (dédoublement des cours, démultiplication des évaluations, adaptation des modalités pédagogiques comme le fait de privilégier les travaux dirigés ou cours magistraux, heures d'études, exercices à préparer d'une séance à l'autre...) visent à accepter qu'il faille plus de temps que ne semblent l'offrir les programmes pédagogiques. (Buty et al., 2018, p. 80)

Il faut préciser que les adaptations pédagogiques mises en place par l'ÉNEPS ne sont pas en contradiction avec les instructions officielles des maquettes des différentes filières, qui fixent les objectifs à atteindre à la fin de la première et de la deuxième année d'IUT. L'ÉNEPS poursuit une politique de l'accompagnement, et se fonde sur une communication constante entre les équipes de gestion et de direction et les étudiants pour prévenir des situations de décrochage.

Un autre terrain d'intervention de l'ÉNEPS concerne le plan politico-institutionnel, et a comme objectif le développement de réseaux d'entreprises partenaires pour permettre une insertion professionnelle rapide. L'école peut compter aujourd'hui sur plusieurs entreprises partenaires, notamment Orange, le réseau Cobati, Caterpillar, etc. qui suivent de près le projet ÉNEPS et qui sont régulièrement invitées au Comité de Pilotage de l'école. Les entreprises partenaires offrent des possibilités d'insertion professionnelle et apportent leur regard sur

l'évolution des compétences à acquérir en vue d'une intégration rapide dans les circuits professionnels. Dans une même logique, la direction de l'école a souhaité investir dans des sorties ponctuelles dans des sites industriels d'excellence. Il s'agit de faire découvrir aux étudiants des environnements entrepreneuriaux performants dans le but de favoriser l'ouverture d'esprit et de stimuler leur motivation. En guise d'exemple, on peut citer le voyage d'études organisé par les équipes ÉNEPS en 2019 à l'île de la Réunion, à la découverte des sites industriels et des filières locales du secteur Production.

Du modèle ÉNEPS au modèle des *writing centers* : quelles perspectives ?

Le modèle ÉNEPS est très ouvert aux expériences d'enseignement innovantes menées ailleurs dans le monde. C'est pour cette raison que la direction de l'école nous a missionné pour enrichir notre regard de chercheur à travers une expérience internationale. En septembre 2019, nous avons effectué un séjour de recherche à Montréal et à Sherbrooke (Québec, CA), financé par le dispositif d'aide à la mobilité internationale IDEX. Nous avons pour mission de recueillir des données (témoignages, documents, etc.) concernant les stratégies de développement des compétences rédactionnelles au sein des institutions canadiennes. Nous avons pu échanger avec différents interlocuteurs au sein des institutions suivantes :

- le *McGill Writing Centre* de *McGill University* ;
- le Centre de Communication Écrite (CCE) de l'Université de Montréal (UdeM) ;
- le Centre d'Aide à la Rédaction et à la Communication Efficace (ARCE) de l'Université de Sherbrooke ;
- le Centre de Formation en Langue des Affaires (CFLA) de la Haute École de Commerce (HEC) de Montréal.

De manière systématique, nous avons réussi à interviewer les directeurs des centres, les coordinateurs pédagogiques et, autant que possible, les formateurs. L'analyse des différents échanges fait émerger un point de convergence essentiel : toutes les institutions canadiennes concernées par notre enquête considèrent les compétences littéraciques comme stratégiques pour la réussite des étudiants sur les plans personnel, académique et professionnel. Les filières universitaires technologiques ne font pas exception : selon le *Cadre de référence des compétences professionnelles de l'ingénieur*⁶, la validation du palier des compétences nommé *Communiquer efficacement* est nécessaire pour être inscrit à l'*Ordre des ingénieurs du Québec*.

⁶<https://www.oiq.qc.ca/fr/jeSuis/membre/developpementProfessionnel/Pages/referentieldecompetencesprofessionnelles.aspx>. Source contrôlée le 03/02/2021.

Au-delà de ces considérations, les institutions académiques nord-américaines, canadiennes et "étatsuniennes", poursuivent une politique d'essaimage des *writing centers*, ou centres d'écriture, spécialisés dans l'apprentissage et le développement des compétences d'écriture chez les étudiants. Ces centres accueillent généralement les étudiants des différentes filières de l'enseignement secondaire ou supérieur et possèdent une autonomie dans la gestion des apprentissages (Kinkead & Harris, 1993). En fonction des exigences spécifiques, les étudiants qui fréquentent les *writing centers* bénéficient de cours spécialisés couvrant tous les aspects stratégiques de l'écriture et bénéficient d'un système de tutorat, parfois entre pairs (Boquet, 2002).

Notre séjour de recherche au Québec nous a permis de comprendre comment se décline l'enseignement des compétences rédactionnelles au sein des *writing centers* canadiens. Cette expérience a été très profitable pour penser différemment, à travers un angle de vue plus large, un parcours de développement de l'écrit en phase avec les exigences des filières universitaires

Problématiques de recherche et structure de la thèse

La description des missions de l'ÉNEPS et de son positionnement dans le panorama éducatif des IUT en France permet de mieux comprendre le contexte dans lequel a évolué notre recherche. En effet, entamer un travail sur les compétences rédactionnelles des étudiants de l'ÉNEPS présuppose une bonne connaissance de la politique de cet établissement et des attentes des organes décisionnels. Or, si les objectifs de l'ÉNEPS sont essentiellement d'ordre pragmatique et visent la conception d'un dispositif pour améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants, nos objectifs de recherche sont plus amples et poursuivent des objectifs dans deux pôles de recherche majeurs : le pôle linguistique et le pôle didactique.

Décrypter les enjeux linguistiques liés aux compétences rédactionnelles

Développer les compétences rédactionnelles est une tâche qui nécessite des repères de progressivité : il s'agit de faire passer les étudiants d'un point A à un point B. En termes strictement logiques, pour réaliser un tel chemin de manière cohérente, il faut nécessairement connaître le point A et le point B. Si l'on applique cette logique au contexte de notre étude, l'enjeu consiste alors à établir un état des lieux des compétences à l'écrit des étudiants au point A, c'est-à-dire à l'entrée dans les études supérieures, et à établir quelles sont les compétences rédactionnelles attendues au point B, qui coïncide avec la fin des études et, a priori, avec l'entrée dans le monde du travail.

À partir de ce raisonnement, nous pouvons formaliser deux problématiques de recherche :

- A. Par quels moyens est-il possible de réaliser un diagnostic des compétences rédactionnelles des primo-arrivants et définir le profil sociocognitif des étudiants ?
- B. En quoi la comparaison des attentes littéraciques des écrits en situation de travail avec les compétences à l'entrée des études permet de concevoir des contenus d'enseignements et des indicateurs de réussite ?

Ces deux problématiques de recherche relèvent essentiellement des champs disciplinaires de la sociolinguistique, de l'analyse du discours et de la linguistique appliquée (Boutet & Maingueneau, 2005; Condamines & Narcy-Combes, 2015; Harris, 1969). Entre ces trois champs disciplinaires majeurs, d'autres domaines de recherche complètent la démarche scientifique, comme l'ethnosociologie, l'anthropologie, la psychologie culturelle, la psycholinguistique, la rédactologie, la linguistique textuelle, ou encore l'analyse de contenu (Jean-Michel Adam et al., 2004; Barré-De Miniac, 2015; Beaudet, Condamines, et al., 2016a; Bruner, 2008; Charolles, 1986; Slatka, 1975).

Concevoir et développer un système didactique expérimental

Le deuxième pôle de recherche qui intéresse notre thèse, le pôle *didactique*, est plutôt large et composite ; il permet de questionner la manière d'organiser un parcours d'apprentissage cohérent pour produire les effets attendus sur les compétences rédactionnelles. En effet, une démarche scientifique fondée sur le développement des compétences se doit de faire preuve de rigueur, tant dans la définition des contenus que dans la planification de leur apprentissage ; de même, une démarche d'enseignement doit faire preuve de recul pour produire des outils d'auto-validation fiables. Afin de couvrir l'ensemble du processus de développement des compétences rédactionnelles chez les étudiants, nous aboutissons à deux problématiques de recherche majeures :

- C. Comment organiser l'apprentissage de contenus d'enseignement pour produire une amélioration des compétences rédactionnelles ?
- D. Par quels moyens est-il possible d'évaluer la fiabilité d'un système didactique expérimental visant le développement des compétences à l'écrit ?

Le pôle de recherche *didactique* est de par sa nature même transdisciplinaire. Dans le cadre de notre thèse, il intéresse trois domaines de recherche majeurs : les littéracités universitaires, la didactique de l'écrit et la linguistique de corpus (Barré-de-Miniac et al., 2004; Yves Chevallard,

1988; Fayol & Schneuwly, 1987; Jacques, 2005). Comme pour le pôle de recherche *linguistique*, d'autres champs disciplinaires complètent et étendent les disciplines centrales du pôle *didactique*. Il s'agit notamment des champs de la linguistique de corpus outillée, du traitement automatique des langues (TAL), de la sociodidactique, de l'ingénierie didactique, de l'*instructional design*, de la psychologie cognitive, de l'ingénierie de la formation, de l'ingénierie des systèmes, de l'ergonomie cognitive et de la statistique descriptive et inférentielle (Artigue, 2002; Basque & Rogozan, 2013; Bereiter & Scardamalia, 1987; Brissaud & Barré-De Miniac, 2009; Cori, 2008; Garcia-Debanc & Fayol, 2002a; Hayes, 2000; Jacques & Rinck, 2017; Landragin, 2018; Simard et al., 2010; Tricot & Plégat-Soutjis, 2003).

La structure de la thèse : clés de lecture

Pour apporter des réponses aux deux blocs de problématiques que nous venons de présenter, il est nécessaire de bâtir une architecture de recherche adaptée, pas toujours linéaire, qu'il convient d'explicitier avec soin. La thèse comporte au total 5 grandes parties et 16 chapitres (avec l'introduction). Chaque chapitre est subdivisé en sections composées à leur tour de sous-sections. Afin de faciliter la lecture de la thèse, à la fin de chaque section, nous avons prévu une sous-section bilan ayant comme but de synthétiser les traits saillants à l'égard des problématiques de recherche. Pour que le lecteur ait une vision globale de la composition de la thèse, nous proposons une courte synthèse de chaque partie.

Partie I : Cadrage théorique et épistémologique

Quatre chapitres seront dédiés à la mise au point du système théorique des connaissances et des domaines stratégiques à mobiliser pour cadrer correctement notre sujet de thèse et penser les étapes principales de la recherche :

- *Chapitre 1* : il a pour objectif de situer la question des compétences rédactionnelles dans le cadre plus vaste de la littéracie.
- *Chapitre 2* : on y mène une réflexion sur le champ épistémologique de la linguistique appliquée et de la linguistique de l'écrit.
- *Chapitre 3* : nous y exposons les enjeux historiques et épistémiques de la didactique des langues et des disciplines qu'elle intéresse.
- *Chapitre 4* : il interroge les approches linguistiques permettant une objectivation des données issues d'une démarche didactique expérimentale.

Partie II : Cadre méthodologique de l'étude

Les quatre chapitres de la partie méthodologique de la thèse ont été conçus pour répondre aux enjeux théoriques des quatre chapitres de la partie I. On y aborde les possibilités méthodologiques que nous avons repérées pour répondre aux quatre problématiques de recherche.

- *Chapitre 5* : il porte sur les modalités d'enquête mises en place pour recueillir des données à propos des compétences des étudiants à l'entrée dans les études supérieures.
- *Chapitre 6* : nous nous intéressons dans ce chapitre aux méthodes d'enquêtes utiles pour recueillir des données sur les écrits en situation de travail.
- *Chapitre 7* : nous y explicitons le protocole méthodologique de la démarche didactique expérimentale.
- *Chapitre 8* : nous proposons enfin les choix méthodologiques faits pour évaluer la démarche didactique expérimentale.

Partie III : Enquêtes préliminaires : analyses et résultats

Les deux premiers chapitres de la partie analytique de la thèse font dialoguer les deux premiers chapitres des parties II et III et apportent des réponses aux deux problématiques du pôle de recherche *linguistique*. En cela, ces deux chapitres exposent une série de résultats, non liés directement au développement des compétences rédactionnelles, mais au regard d'une démarche d'élaboration didactique. Le chapitre 11 est en revanche un chapitre pivot qui met à profit la réflexion sur la conception d'un dispositif didactique expérimental entamée dans les chapitres 3 et 7 et tente de répondre à la première question posée dans le pôle *didactique* (la question C).

- *Chapitre 9* : il est consacré à l'analyse des données recueillies en contexte académique et établit un diagnostic des compétences rédactionnelles des étudiants.
- *Chapitre 10* : on y analyse les données recueillies en contexte professionnel pour élaborer une typologie des textes en situation de travail.
- *Chapitre 11* : il recouvre une importance particulière car il exploite les résultats obtenus précédemment pour concevoir le dispositif didactique expérimental qui y est présenté.

Partie IV : Résultats de l'expérimentation

Les deux chapitres qui composent la partie 4 analysent les données produites dans le cadre de l'expérimentation du dispositif didactique.

- *Chapitre 12* : il expose les résultats quantitatifs de l'expérimentation du dispositif didactique expérimental que nous avons conçu.
- *Chapitre 13* : on y explicite les résultats de l'analyse qualitative des données produites dans le cadre du dispositif expérimental.

Partie V : Discussion et conclusion

La partie V comporte deux chapitres qui résument et discutent les traits saillants de l'étude.

- *Chapitre 14* : il est dédié à la discussion et met en avant certains aspects critiques relatifs à la méthode expérimentale et à l'évaluation de sa fiabilité.
- *Chapitre 15* : il s'agit de la conclusion de la thèse ; nous y faisons le bilan de notre recherche pour avancer enfin des propositions institutionnelles.

Pour permettre une vision d'ensemble synthétique de l'architecture de la thèse, nous reportons dans le tableau I la répartition des chapitres dans les cinq parties composant la thèse.

Tableau I - Architecture de la thèse schématisée

I Cadre théorique	II Méthodologie	III Enquête préliminaire : analyse et résultats	
<i>Enquêtes et construction du dispositif expérimental</i>			
Chapitre 1	Chapitre 5	Chapitre 9	
Chapitre 2	Chapitre 6	Chapitre 10	
Chapitre 3	Chapitre 7	Chapitre 11	
<i>Protocole d'évaluation du dispositif expérimental</i>			
Chapitre 4	Chapitre 8	IV Expérimentation : Analyse et résultats	V Vers un bilan final
		Chapitre 12	Chapitre 14
		Chapitre 13	Chapitre 15

Le tableau I résume la structure globale de la thèse. On voit que les parties I, II et III prévoient un dialogue parallèle théorique, méthodologique et analytique qui permet, à terme, dans le chapitre 11, la construction du dispositif didactique expérimental. En revanche, la partie IV entend répondre aux questionnements soulevés dans les chapitres 4 et 8 à travers l'exposition et l'analyse des résultats de l'expérimentation : elle constitue donc la pièce maîtresse du protocole d'évaluation du dispositif expérimental. C'est d'ailleurs à partir des résultats analysés dans la partie IV que prend forme la partie conclusive de la thèse, la partie V.

Partie I

Cadrage théorique et épistémologique

Une étude épistémologique se développe *dans* et *pour* un *zeitgeist*, un *esprit du temps*, mais pour être réellement de qualité, elle devrait s'en abstraire et surplomber ainsi l'histoire des idées et des méthodes. Pour le chercheur, il s'agit d'une opération quasiment impossible, car les outils intellectuels dont il dispose sont eux-mêmes façonnés par l'époque où il vit et influencent son regard. Nous tenons néanmoins à rappeler la téléologie de cette opération, conscient de son importance et de ses limites.

Dans cette première partie de la thèse, nous nous proposons d'élaborer une épistémologie de l'enseignement-apprentissage de l'écriture jusqu'aux années 2020. Le défi est excitant et périlleux : excitant, car l'apprentissage de l'écrit est un territoire encore à explorer parsemé d'énigmes à résoudre ; périlleux, car si l'on regarde l'ampleur de la tâche, une sensation de vertige s'installe. Commençons alors par restreindre le champ de vue. Dans cette partie, nous nous intéresserons prioritairement à l'espace de la francophonie, et en particulier aux premières années des filières universitaires technologiques en France. La focale sera posée spécifiquement sur les compétences rédactionnelles et le travail s'appuiera sur trois champs disciplinaires majeurs : la littéracie, la didactique, la linguistique. Voici comment nous souhaitons aborder la tâche.

Nous avons conçu un développement en quatre chapitres ayant comme but de situer et de contextualiser notre étude sur les compétences rédactionnelles. Le premier chapitre est consacré à une épistémologie des littéracies universitaires : nous verrons qu'ethnographie, sociologie et linguistique sont autant de champs épistémiques fondamentaux pour définir l'arrière-plan de notre étude. Dans le deuxième chapitre, nous nous intéresserons aux recherches linguistiques sur les typologies écrites circulant dans différents milieux professionnels du secteur Production. Le but est de montrer comment les littéracies professionnelles peuvent représenter un champ théorique novateur pour la linguistique et la didactique de l'écrit. Pour ce qui est du troisième chapitre, nous y positionnerons la recherche au sein du domaine disciplinaire de la didactique de l'écriture en identifiant les repères théoriques et méthodologiques prioritaires ayant trait à l'enseignement-apprentissage des compétences rédactionnelles. Enfin, le quatrième chapitre se focalisera sur les aspects théoriques saillants de la linguistique outillée, domaine à fort potentiel heuristique qui nous permettra de relier nos objets d'étude aux recherches ancrées dans les corpus d'apprenants et l'analyse des données textuelles (ADT).

Chapitre 1

Littéracies universitaires et compétences rédactionnelles

Dans les dernières lignes d'un article très intéressant sur la pensée de Jack Goody, Olson affirme que l'enjeu de la littéracie contemporaine consiste à « [...] identifier les processus cognitifs et les compétences critiques qui sont convoqués dans l'apprentissages et l'utilisation des documents écrits » (Olson, 2006, p. 93). Si tel est le défi qui nous attend tout au long de notre étude, nous devons nous munir d'outils théoriques puissants et adaptés à la tâche. Il nous semble qu'une étape stratégique consiste à avoir une vision claire du champ de recherche pour pouvoir situer les étudiants à l'égard des compétences rédactionnelles d'un point de vue sociocognitif et linguistique. Il s'agit d'une opération de contextualisation primordiale si l'on veut ensuite agir sur le développement des compétences à l'écrit. De quelle manière pouvons-nous rendre compte de la relation que les étudiants entretiennent avec l'écriture et de l'impact que cette relation peut avoir sur la pratique de l'écrit ?

Pour répondre à cette question, nous expliciterons comment les études sur les littéracies universitaires⁷ représentent un courant de recherche fécond capable de renouveler les paradigmes théoriques qui caractérisent l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Par la suite, nous essayerons d'éclairer les aspects sociaux liés à l'écriture et la façon dont les étudiants construisent des relations symboliques avec cet univers. Pour conclure, nous explorerons la perspective selon laquelle l'écrit est un champ d'investigation privilégié par la linguistique récente, et qu'il est nécessaire de s'y confronter pour organiser les façons d'apprendre.

1.1 Fondements théoriques des littéracies universitaires

Pour bien comprendre l'influence de la notion de littéracie dans la recherche sur l'enseignement et sur l'apprentissage de l'écriture en milieu universitaire dans les années 2000, il paraît important de rendre compte du maillage théorique sous-jacent à la notion de littéracie, et notamment de littéracie universitaire. Nous entendons donc restituer dans un premier temps le parcours historique de la littéracie ainsi que l'utilisation que nous faisons de cette notion dans notre étude. Ces étapes sont nécessaires pour exposer ensuite à quel point la littéracie a renouvelé le paradigme de l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans le monde francophone et anglophone.

⁷ Dans les paragraphes qui suivent, nous emploierons l'expression *littéracie universitaire* comme un synonyme de *littéracie académique*, sans tenir compte des connotations parfois péjoratives attribuées à l'adjectif *académique*.

1.1.1 *Rappel historique de la notion de littéracie*

Le mot *littéracie*, issu de la tradition scientifique anglo-saxonne, bénéficie aujourd'hui d'une certaine popularité dans les milieux universitaires francophones. Selon *The Oxford English Dictionary*, la première attestation du mot remonte à 1883 et se trouve dans le *New England Journal of Education* (XVII) : « Massachusetts is the first state in the Union in literacy in its native population. » (Simpson & Weiner, 1989, p. 1026). Nous n'avons pas pu lire l'article, mais, bien que peu explicite, nous avançons l'hypothèse que le mot *literacy* s'insère dans le contexte général des nombreuses réformes de l'état de Massachusetts dans la période de 1860-1890 visant le processus d'alphabétisation des populations rurales et amérindiennes (Commonwealth of Massachusetts, 1930). Nous retenons donc l'idée d'un processus, d'un mouvement progressif, qu'on peut associer au mot *littéracie*.

Le mot *literacy* se serait formé en antithèse avec le mot *illiteracy* pour signifier le processus qui permet au sujet de devenir lettré, en conformité avec les principes de l'éducation, ce qui implique la capacité à lire et à écrire. C'est avec cette même signification que dans les années 1950 le terme *literacy* est utilisé dans le rapport intitulé *The Teaching and Reading of Writing : an International Survey*, envoyé à l'UNESCO par le chercheur de la *University of Chicago*, William S. Gray, suite à une commande de l'institution (Simon, 1956). C'est le début des *Literacy Studies*⁸.

Cependant, en quelques années, un glissement de sens s'opère et les études sur la littéracie commencent à se développer en Grande Bretagne dans le sillage des recherches sur l'impact des médias de masse et sur les styles de vie des classes subalternes anglaises (Hoggart, 1957). Dans les années 1960 et 1970, les *Literacy Studies* connaissent un renouveau et, dans un certain sens, un retour aux origines, à travers les travaux de l'anthropologue britannique Jack Goody autour des usages de l'écrit dans les sociétés traditionnelles (Goody, 1975, 1979). Goody considère l'écriture comme une véritable technologie de l'intellect, capable de produire un développement des capacités cognitives et d'abstraction des individus.

In our view [...], insufficient attention has been paid the fact that the urban revolution of the Ancient Near East produced one invention, the invention of the writing, which changed the whole structure of the cultural tradition. Potentially, human intercourse was now no longer restricted to the impermanency of oral coverse. But since the first methods of writing employed were difficult to master, their effects were relatively limited, and it was only when the simplicity and flexibility of later alphabetic writing made widespread literacy possible that for the first time there began to take concrete

⁸ Conformément à l'usage anglo-saxon, nous utiliserons le pluriel *littéracies* pour nous référer au domaine de recherche général, et le singulier *littéracie* pour évoquer la notion.

shape in the Greek world of the 7th century B.C. a society that was essentially literate and that soon established many of the institutions that became characteristics of all later literate societies. (Goody & Watt, 1963, p. 344)

En rétablissant le grand partage entre sociétés à culture orale et sociétés à culture écrite, Goody et Watt voient dans les changements cognitifs produits par l'invention de l'écriture la condition *sine qua non* qui a permis aux sociétés de structurer progressivement les institutions modernes. Or, c'est dans une vision critique du modèle autonomiste de Goody que les *New Literacy Studies* prennent vie dans les années 1990, sous l'impulsion de Brian Street (Street, 1993).

On pourrait avancer qu'un grand nombre de débats dans le domaine des *Literacy Studies* et en particulier l'opposition centrale entre les deux grands modèles – celui dit « autonome » dont l'auteur de référence est J. Goody, et le modèle « idéologique » défendu par Brian Street, – ravivent sans cesse la complexité du champ sémantique mis en évidence par Grundmann. La *literacy* est tantôt traitée comme un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit, tantôt comme un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux. (Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010, p. 10)

Le passage montre bien la tension qui existe dans la tradition des *Literacy Studies* et qui peut être résumée par les questionnements suivants : dans quelle mesure les compétences littéraciques d'un ou plusieurs sujets donnés influencent-elles le développement sociétal (Goody, 1979) ? Et à l'inverse, comment les contextes sociétaux déterminent-ils les différents usages littéraciques (Street & Street, 1984) ? L'enjeu consiste à comprendre si l'usage de l'écrit a une influence sur les systèmes cognitifs de l'individu, tous contextes confondus, peu importe la situation, ou si cette influence s'exerce en fonction d'un contexte social donné (Scribner & Cole, 1999). Somme toute, ce qui nous paraît important à retenir est que les *New Literacy Studies*, dans le sillage de Street, se conçoivent en rupture avec la vision technologique de l'écriture propre à Goody, et attribuent une fonction structurante, primaire, au contexte social au sein duquel l'usage de l'écrit se manifeste (Kara & Privât, 2006).

Dans les pays francophones, la traduction précoce des œuvres de Goody a permis l'émergence d'un néologisme, *littéracie*⁹, véhiculant une vision de l'écriture proche du modèle autonome de l'anthropologue britannique. L'entrée du mot *littéracie* dans le champ de l'éducation en France est tardive et remonte au début des années 1990, non sans quelques réticences (Dabène, 2002). Mais les chercheurs réalisent aussitôt que la notion de *littéracie* peut

⁹ Concernant les querelles autour des deux graphies concurrentes, *littéracie* et *littératie*, nous renvoyons au texte de Jaffré sur l'orthographe du mot (Jaffré, 2004). Dans le cadre de cette étude, nous retenons la graphie *littéracie*.

devenir un outil épistémologique puissant et à forte portée heuristique pour les études en didactique de l'écrit (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012).

Le début des années 2000 représente un tournant concernant l'usage du mot *littéracie* en didactique des langues, avec l'organisation de colloques autour de cette notion. Du 24 au 26 octobre 2002, a lieu à IUFM de Grenoble un colloque intitulé « La littératie : le rôle de l'école », organisé par les membres du laboratoire Lidilem Christine Barré-De Miniac, Catherine Brissaud, Claudine Fabre-Cols, Stéphanie Galligani, Marielle Rispaïl, Jean-Pascal Simon et Sandra Trevisi¹⁰. Ce colloque donnera lieu un an plus tard à la publication du numéro 27 de la revue *Lidil*, intitulé « La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche en didactique », coordonné par Barré-De Miniac (2003). Toujours à propos des changements apportés par la littéracie, dans la Présentation d'un numéro de la *Revue Française de Linguistique Appliquée* intitulé « Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture », Brissaud et Jaffré précisent que « la relation entre lecture et écriture est elle-même en train de faire l'objet d'un réexamen dont le but est de mieux articuler les différents domaines qui gravitent autour du lire-écrire. » (Brissaud & Jaffré, 2003, p. 5). Mais ce n'est qu'en 2004, dans l'ouvrage collectif intitulé *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture* (Barré-de-Miniac et al., 2004), que Jaffré propose une définition du mot *littéracie* précise et relativement stable jusqu'à présent en didactique de l'écriture :

La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. (Jaffré, 2004, p. 31)

Avec cet ouvrage de référence, les recherches sur la littéracie entrent de manière officielle dans l'enseignement supérieur en France. La littéracie envisagée par Jaffré semble représenter une sorte de *notion-réseau* plastique, où l'activité de production et de réception de l'écriture est considérée comme un processus comportant différentes composantes, techniques, cognitives, sociales ou culturelles qui se trouvent constamment reliées. Cette idée de littéracie comme un réseau, déjà théorisée par Wells (1990), avait été reprise par Barré-de-Miniac, qui en révélait aussi les enjeux disciplinaires : « Un des intérêts réside dans la désignation d'un champ d'étude et d'une notion qui dépassent les cloisonnements disciplinaires » (Barré-de Miniac, 2002, p.

¹⁰ Un compte rendu de La lettre de l'AIRDF est disponible à cette adresse : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2001_num_29_2_1513

30). C'est sans doute pour toutes ces raisons que la tradition francophone a adopté le néologisme *littéracie*. Ainsi, ce calque de l'anglais *literacy* permet d'envisager une nouvelle manière de concevoir les processus relatifs au lire-écrire, et de se doter d'un cadre conceptuel opératoire nouveau.

L'histoire de la littéracie et de son intégration dans les environnements académiques francophones diffère donc de la tradition scientifique anglo-saxonne et maintient une certaine proximité avec les perspectives théoriques de Jack Goody. Dans notre étude, nous conservons l'idée que l'écriture peut être considérée comme une technologie de l'intellect et nous montrerons tout le potentiel heuristique de la notion de *littéracie* en contexte d'apprentissage.

1.1.2 *L'empan de la notion de littéracie dans notre étude*

Étant donné l'amplitude des contextes comportant des activités de production et de réception de l'écrit, on comprend comment la littéracie pourrait intéresser pratiquement tout domaine scolaire et scientifique, ainsi qu'une très grande partie des champs socioprofessionnels et socioculturels. En ce sens, cette notion « à géométrie variable qui implique des profils d'utilisateurs extrêmement divers » (Jaffré, 2004, p. 39) présente un champ applicatif presque illimité. Cela n'est pas sans conséquences. En effet, un problème de taille se pose : comment peut-on définir et délimiter le champ applicatif des littéracies dans notre contexte d'étude ? Quel niveau de granularité adopter pour garantir l'opérationnalité minimale de la notion de *littéracie* en fonction d'un terrain donné ? À notre connaissance, il n'y a pas de réponse tranchée à ces questions en francophonie. Nous proposons quelques éléments de réponse.

De manière intuitive, on pourrait affirmer qu'une étude des pratiques littéraciques des jeunes adultes au début d'un cycle d'études universitaires se situerait prioritairement dans le champ de ce que l'on appelle dans les milieux universitaires britanniques les *Academic Literacies* (Street & Street, 1984). Ce champ d'études, qui s'est développé au cours des années 1990 dans les pays anglo-saxons, et notamment en Grande Bretagne, correspond généralement à la notion de *littéracies universitaires* dans les milieux universitaires francophones (Street & May, 2017). Dès leur origine, les *Academic Literacies* se fondent sur des méthodes ethnographiques d'enquête et avancent des critiques envers les pratiques d'écriture académique traditionnelles, issues de la rhétorique classique. Les *Academic Literacies* britanniques sont fortement influencées par le modèle idéologique de Street et voient les pratiques d'écriture comme des pratiques sociales qui changeraient en fonction de variables telles que l'âge, le sexe, le milieu social, etc. (Barton & Hamilton, 1998). Le choix du pluriel *literacies* renvoie justement à la pluralité des contextes sociaux et des variables qui caractérisent les différents

publics et qui participeraient à la création de plusieurs champs littéraciques (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012)¹¹. De même, les littéracies universitaires dans le milieu francophone entendent rechercher des solutions et des alternatives aux difficultés rencontrées par un nombre croissant d'étudiants lors des activités d'écriture (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Comme pour les *academic literacies*, les littéracies universitaires tiennent compte des variables socioculturelles sans pour autant en faire des variables déterminantes. Ce positionnement permet à des disciplines comme la psychologie cognitive et les sciences du langage de jouer un rôle central.

Notre étude s'inscrit dans le domaine des littéracies universitaires tout en prêtant une attention particulière au parcours scolaire qui a conduit les apprenants à intégrer les études supérieures. Dans notre cas, il semble particulièrement intéressant de questionner l'arrière-plan qui a façonné les pratiques littéraciques de ces étudiants au lycée professionnel. En effet, il n'est pas prévu que la suite d'un cursus en lycée professionnel et de l'obtention d'un baccalauréat professionnel soit une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur (Palheta, 2012). C'est pour cette raison que notre étude s'inscrit plutôt au moment du passage entre le lycée et l'université.

Ce constat nous ramène à la case de départ, à l'origine même du mot *littéracie*, à l'idée d'un processus d'acculturation : comprendre le positionnement des étudiants primo-entrants à l'université revient à prendre en compte une littéracie de la transition scolaire, qui correspond à un entre deux où les premiers mois d'université représentent une période-charnière entre l'éducation secondaire et l'éducation post-secondaire. C'est cette période du parcours éducatif qui caractérise le champ applicatif de la notion de *littéracie* dans notre étude, car c'est à ce moment que les ex-bacheliers professionnels commencent un parcours d'acculturation à des genres écrits nouveaux spécifiques aux filières universitaires choisies. Pour comprendre quelle est la posture des jeunes étudiants face aux pratiques d'écriture, il faut donc mobiliser à la fois les connaissances théoriques issues des littéracies scolaires et celles relatives aux littéracies universitaires.

1.1.3 *Littéracies scolaires et littéracies universitaires*

Contrairement à la littéracie universitaire, la notion de *littéracie scolaire* a mis plus de temps à se construire une identité dans le processus d'institutionnalisation général de la littéracie

¹¹ Nous utiliserons désormais le singulier *littéracie* pour nous référer à la littéracie en tant que notion et nous emploierons le pluriel *littéracies* pour parler du champ de recherche relatif au processus.

(Delcambre & Pollet, 2014). Cette affirmation concerne surtout les littéracies scolaires relative aux études secondaires, alors que les littéracies du premier degré possèdent déjà un certain degré de reconnaissance scientifique (Totereau & Dreyfus, 2017). En effet, dans l'Hexagone, une grande partie des études portant sur les littéracies scolaires depuis les années 2000 a eu comme objet principal le premier degré et a développé rapidement une relation étroite avec la didactique de l'écriture au primaire (Chiss, 2004). En revanche, si dans les pays anglo-saxons les *Secondary School Literacies* représentent un domaine d'études plutôt bien structuré depuis la fin des années 1990, en francophonie les littéracies du second degré tardent à trouver leurs repères (Webster et al., 1996). Mais qu'entendons-nous par *littéracies scolaires* ? À quels niveaux scolaires et à quelles filières fait-on référence quand on parle de *littéracies scolaires* ?

Les réponses à ces questions sont pour l'instant suspendues : si d'un côté l'on constate une augmentation des recherches conduites en contexte scolaire, de l'autre, il n'existe pas de critères méthodologiques permettant une structuration disciplinaire des littéracies scolaires (Morin et al., 2016). Ainsi, les études sur les littéracies au lycée, et en particulier au lycée professionnel, demeurent rares et font surtout référence aux recherches du groupe ESCOL¹² (Bautier, 1997). Cependant, les choses sont en train de changer. Les années 2010 marquent un tournant à l'égard des littéracies au second degré. Les frappantes inégalités en termes de compétences littéraciques dans les lycées de la République, médiatisées par les enquêtes PISA, ont secoué l'Éducation nationale (Bautier & Rayou, 2009). Plusieurs études voient le jour et on assiste progressivement à l'essor d'un champ disciplinaire autour de la littéracie dans les lycées professionnels (De Amaral, 2019; Delarue-Breton & Bautier, 2015; Guernier et al., 2017).

On peut affirmer que le processus d'institutionnalisation de la littéracie scolaire, tout comme celui des littéracies universitaires, est désormais à l'œuvre et semble s'intensifier au fur et à mesure que les années passent. À ce stade, il est difficile d'identifier des critères stables pour définir le statut des littéracies scolaires, car des approches différentes et complémentaires se mettent en place et les repères sont en cours de construction. En revanche, il est possible d'affirmer qu'une vision monolithique des littéracies scolaires serait probablement trompeuse et ne rendrait pas justice à la complexité des aspects relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture tout au long de la scolarité :

¹² L'équipe *Éducation et scolarisation*, abrégé en ESCOL, a été créée en 1987 par des professeurs exerçant à l'Université Paris 8, à l'Université Paris-Est Créteil et à l'INSPE de l'Académie de Créteil. L'objectif principal de l'équipe ESCOL consiste à explorer les dynamiques produisant des inégalités scolaires, de type social ou sexuel, dans des contextes hétérogènes (source : <https://circeft.fr/escol/>).

La question est celle de la période intermédiaire, qui correspond à l'école primaire, au collège – et sans doute une partie du lycée –, et au cours de laquelle se joue l'apprentissage long et difficile des composantes graphomotrices, orthographiques et rédactionnelles de la production écrite. C'est précisément, nous semble-t-il, durant cette période que la notion de *littéracie* s'avère trop générale et doit laisser place à l'analyse la plus fine possible des mécanismes en jeu dans l'écriture. (Alamargot, 2015, p. 117-118)

Ce passage d'Alamargot, psychologue de la cognition, montre bien que la littéracie des périodes scolaires intermédiaires ne peut pas faire abstraction des processus cognitifs régissant l'apprentissage des compétences d'écriture. Autrement dit, si les phénomènes d'acculturation aux genres écrits propres aux littéracies sont fondamentaux, ils s'avèrent néanmoins insuffisants pour décrire de manière précise et organisée l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture.

Dans le cadre spécifique de notre étude, il est tout à fait possible de considérer la fin du lycée professionnel comme une période intermédiaire où les étudiants, une fois le bac obtenu, ont la possibilité d'intégrer des études supérieures. En effet, les filières universitaires professionnelles et technologiques se caractérisent par des pratiques écrites particulières, à but fonctionnel. C'est précisément ce cas de figure qui semble échapper parfois aux études issues des littéracies universitaires, préoccupées davantage par « l'appropriation experte des genres littéraires et textuels » (Alamargot, 2015, p. 117). Dans le cas des filières universitaires technologiques, l'expertise rédactionnelle se joue surtout dans une dimension communicationnelle, où l'on n'écrit pas en soi et pour soi, mais où l'on re-contextualise sans cesse l'écriture en fonction des pratiques discursives spécifiques (Chantraine, 1992).

1.1.4 *Littéracie et compétences rédactionnelles*

Les compétences rédactionnelles sont en même temps matière sociale et matière linguistique ; la littéracie fournit un cadre épistémique vaste et ouvert qui nous permet d'envisager ces deux composantes des compétences rédactionnelles comme un espace homogène. De même, deux macro-dimensions distinctes et complémentaires semblent constituer la clef pour explorer le positionnement des étudiants à l'égard des compétences scripturales : la dimension socio-ethnologique et la dimension linguistico-cognitive (Chiss, 2008). Les enjeux disciplinaires qui concernent les littéracies scolaires et universitaires se trouvent bien au carrefour de ces blocs épistémiques.

Dans notre étude, les aspects communicationnels de l'écriture semblent bien constituer le fil rouge capable de mettre en tension « un paradigme scolaire-linguistico-cognitif et un

paradigme éducatif-socioculturel-communicatif » (Chiss, 2008, p. 166). Le paradigme socioculturel et éducationnel est propre aux *New Literacies Studies* et a été retenu notamment par Street (2003). Le chercheur considère avant tout la littéracie comme une pratique sociale, et non comme une notion autonome, purement technique et neutre qui se suffirait à elle-même, et qui pourrait s'appliquer indistinctement à tout contexte de production écrite :

It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts. (Street, 2003, p. 77-78)

L'apport de Street nous permet aujourd'hui de mesurer le « poids social » des compétences rédactionnelles et, en ce sens, corrobore à travers la notion de *littéracie* les réflexions microsociologiques autour des rapports de dominance ayant trait à l'écriture en milieu scolaire et à l'échec scolaire (Lahire, 1993).

Or, s'il semble raisonnable d'attribuer au contexte social une forte influence sur les pratiques littéraciques des individus, dans la philosophie de Goody, les changements socio-ethnologiques peuvent être envisagés aussi comme une conséquence de l'impact cognitif de l'écriture. Goody (2006) envisage l'écriture comme une technologie de l'intellect : l'écriture aurait une influence sur la vie sociale dès lors qu'elle représenterait un médium communicatif affectant les modes de pensée des humains. La perspective est renversée. La production et la réception des écrits universitaires intéressent de près les aspects cognitifs et linguistiques propres aux pratiques d'écriture et aux mécanismes d'apprentissage des compétences scripturales, faisant des littéracies un véritable « lieu transdisciplinaire » (Chiss, 2004, p. 52). Selon cette perspective, le paradigme linguistique est appelé à dialoguer avec le paradigme sociologique pour penser, décrypter et intégrer l'objet complexe qu'est le *procès* d'apprentissage de la culture écrite :

Les références scientifiques à solliciter pour définir l'objet sont alors la linguistique dans son ensemble : non seulement la phonologie mais aussi la morphologie, la syntaxe et la sémantique, puisque tous les aspects de l'écrit sont considérés comme autant d'indices susceptibles d'aider l'enfant à accéder au sens (lecture) ou à coder du sens (écriture). (Fijalkow et al., 2004, p. 57)

Dans la mesure où notre étude s'intéresse au réapprentissage et au développement des compétences linguistiques déjà acquises ou partiellement acquises, nous voyons dans l'analyse linguistique, et plus précisément dans les outils issus de la linguistique de l'écrit, un important

levier théorico-méthodologique. Le but consiste à comprendre quelles sont les caractéristiques des écrits en milieu universitaire et comment ils peuvent être appréhendés. La communication écrite et la textualité sont des objets d'étude propres à la linguistique de l'écrit, et en particulier de la linguistique textuelle. Ainsi, avec les études sur les mécanismes d'apprentissage des processus d'écriture, la linguistique de l'écrit constitue le pôle linguistico-cognitif, indissociable du pôle éducatif et socioculturel dans le projet de construction des littéracies universitaires.

1.1.5 *Bilan. Les littéracies universitaires : un espace de synthèse vivifiant*

Tout au long de cette première section, nous avons vu le potentiel heuristique de la notion de *littéracie*, et notamment des littéracies scolaire et universitaire. Cette entrée nous a permis d'évoquer la question du positionnement des étudiants à l'égard des pratiques d'écriture, étape préalable essentielle pour une étude rigoureuse des compétences rédactionnelles des étudiants inscrits dans les filières universitaires technologiques.

Le champ des littéracies universitaires exerce une fonction vivifiante pour l'apprentissage de l'écriture car il semble pouvoir réaliser une puissante synthèse entre le paradigme socio-ethnographique axé sur l'éducation, et le paradigme linguistique, axé sur l'apprentissage de la discursivité. Ces deux paradigmes influencent le rapport cognitif des étudiants à l'écrit : d'un côté, le rapport cognitif à l'écriture comme fait social et, de l'autre, le rapport cognitif à l'écriture comme fait linguistique. Dans une telle configuration épistémologique, ce sont les aspects communicationnels de l'écriture qui fonctionnent comme liants pour les paradigmes sociocognitif et linguistico-cognitif et qui donnent une cohérence d'ensemble à l'histoire en devenir des littéracies universitaires.

1.2 Situer les apprenants dans une perspective sociodidactique

Les recherches autour des *Academic Studies* sont traditionnellement ancrées dans la dimension sociale de l'écriture et s'intéressent aux processus sociaux qui influencent l'activité scripturale. C'est bien dans une perspective anthropologique que les études sur les littéracies scolaires et universitaires se sont développées dans les universités américaines, britanniques et australiennes (Ballard & Clanchy, 1987). Ainsi, une des préoccupations majeures des *Academic Literacies* coïncide avec le constat d'une augmentation progressive des inégalités sociales au sein des écoles et des universités, ce qui pose un problème éthique qui affecte l'ensemble de la recherche sur les pratiques d'écriture dans le secondaire et dans le supérieur :

We live in a time of increasing awareness of social inequality, including a sobering recognition that schools must engage the divisions of class inequalities, ethnoracial stratification and fractionated citizenship while attempting to draw students' linguistic and social resources into a common project of learning. (Collins, 2015, p. 1193)

Dans cette section, nous nous proposons de prolonger les réflexions traditionnelles développées au sein des *Academic Literacies* pour mieux comprendre quels sont les aspects sociolinguistiques qui caractérisent le positionnement des étudiants face aux activités d'écriture à l'entrée dans les études supérieures.

1.2.1 *L'ancrage sociolinguistique des étudiants issus des baccalauréats professionnels*

Tous les étudiants primo-entrant dans les études supérieures sont influencés, d'une manière ou d'une autre, par le parcours scolaire suivi jusqu'à l'obtention du bac ou de tout autre diplôme. Cette affirmation est d'autant plus vraie pour les publics issus d'un parcours scolaire visant une insertion rapide dans le monde du travail, le baccalauréat professionnel (MESRI, 2004). Majoritairement originaires des classes sociales moyennes-basses (Palheta, 2012), les étudiants issus des filières professionnelles semblent caractérisés par un parcours qui a connu, à un moment ou à un autre de la scolarité, une situation de difficulté, voire d'échec scolaire (Haut Conseil de l'Éducation, 2009b). Pour mener à bien notre étude et situer correctement les étudiants face aux tâches d'écriture, il paraît donc très important d'identifier la source possible d'un conflit avec l'écriture, ainsi que ses implications sociales et cognitives.

Les travaux en sociologie de l'écriture montrent bien comment l'activité écrite en relation avec la classe sociale d'appartenance peut représenter un facteur discriminant très puissant, et ce, dès le plus jeune âge :

La perception des difficultés scolaires concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est particulièrement aigüe chez les enseignants ayant des points de comparaison, par rapport à un enseignement antérieur auprès d'enfants de milieux scolairement plus « favorisés » ou, au même moment, lorsque se côtoient dans leur classe des élèves issus de milieux sociaux totalement opposés. (Lahire, 2000, p. 92)

L'une des problématiques les plus importantes qui caractérisent les tâches de lecture, d'écriture et de compréhension est liée à la capacité d'autonomie de l'apprenant face au texte. Les données analysées par les chercheurs Simons & Murphy (2006) dans le contexte scolaire américain montrent que « les enfants des classes noires inférieures étaient de mauvais lecteurs et utilisaient

un langage plus dépendant de la situation que les enfants des classes blanches moyennes »¹³ (Simons & Murphy, 2006, p. 243). Finalement, on sait « que c'est dans les milieux où les parents sont dotés des plus forts diplômes que s'instaurent les échanges familiaux les plus étroits sur les problèmes de lecture » (Lahire, 2000, p. 123), ce qui permettrait à l'enfant d'acquérir une sorte de capacité méta-discursive et métacognitive à propos des textes. Ces échanges réguliers au sein du cercle familial, ces confrontations, finiraient par configurer un *habitus* qui participerait à son tour à la construction d'un système de conduites : « les agents qui en sont dotés se comporteront d'une certaine manière dans certaines circonstances » (Bourdieu, 1986, p. 40).

L'*habitus* décrit par Bourdieu n'est pas sans conséquences sur les capacités d'écriture, du moment où elles engendreraient un effet d'accumulation des apprentissages. Son absence, en revanche, pourrait être à la base d'un mouvement d'acculturation bien plus lent, qui pourrait se transformer en une accumulation de difficultés caractérisée par « [...] un effet marqué en fin de première année de primaire, suivi d'un maintien des écarts qui s'accroissent encore en fin de scolarité primaire. » (Guernier et al., 2017, p. 41). Nous faisons l'hypothèse que ce constat qui vaut pour le cours préparatoire pourrait être élargi aux années de scolarité qui suivent. Dans une proportion assez importante, c'est bien le cas des élèves qu'en fin de primaire ou de collège on a jugés non aptes à suivre un parcours scolaire dans les filières générales, et qu'on a orientés vers la voie professionnelle.

Comme le Haut Conseil de l'Éducation l'a analysé dans son bilan 2008, sont orientés en seconde professionnelle les élèves dont on pronostique l'échec en seconde générale et technologique, en raison de leur faiblesse dans les matières du collège dites principales. (Haut Conseil de l'Éducation, 2009a, p. 12)

Parmi les matières dites principales, le français occupe traditionnellement une place fondamentale, notamment en ce qui concerne les compétences à l'écrit. Une bonne partie des étudiants issus des filières professionnelles présente ainsi un ancrage sociolinguistique spécifique qui influence de manière importante leur relation au savoir et au langage. Il est légitime de penser qu'une relation conflictuelle au langage écrit a une incidence sur les possibilités d'apprentissage, en termes de capacité, de confiance, d'engagement et surtout d'autonomie. Cette relation pourrait ainsi affecter le développement de la *motivation autodéterminée*, notion qui renvoie à l'engagement d'un individu « dans une activité d'apprentissage par plaisir ou encore parce qu'il la valorise », ce qui a comme conséquence de

¹³ Il s'agit de notre traduction.

favoriser la réussite (Deci & Ryan, 2004; Lessard et al., 2014, p. 99). Une bonne connaissance de la relation des étudiants aux pratiques linguistiques semble donc prioritaire pour concevoir et proposer des situations d'apprentissage et des activités porteuses de sens, « [...] susceptibles de se produire dans la vie de tous les jours, en dehors du contexte scolaire », et permettre à l'apprenant « [...] de satisfaire son besoin d'autonomie, d'être motivé de manière plus autodéterminée et ainsi de mieux intégrer ses apprentissages et développer ses compétences » (Lessard et al., 2014, p. 103).

1.2.2 *Les bacheliers professionnels et la relation aux activités écrites*

Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1990 qu'un intérêt pour les bacheliers professionnels commence à se manifester dans le panorama de la recherche universitaire française. Ces études s'inscrivent dans la grande majorité des cas dans les champs disciplinaires de la sociologie, de la sociolinguistique, de la didactique et de la psycholinguistique (Bautier, 1997; Brissaud & Barré-De Miniac, 2009; Charlot, 1999; De Amaral, 2019; Haut Conseil de l'Education, 2009b; Jellab, 2001; Palheta, 2012; Sabeg & Méhaignerie, 2004). Le cadre sociologique qui influence la relation des bacheliers professionnels aux activités écrites est fortement relié à la période du collège, où un choix – ou un non-choix ! – concernant la poursuite au lycée s'impose (Denquin et al., 2002). Actuellement, nous n'avons pas une connaissance assez précise de la place que les compétences rédactionnelles occupent dans l'orientation en lycée professionnel ou en CAP. En revanche, nous disposons de données qui font état de la vision que les bacheliers professionnels ont des activités d'écriture :

Ces élèves sont plus proches, en ce qui concerne les représentations, d'élèves beaucoup plus jeunes (Barré-de-Miniac, 1997 ; Bernardin, 1997). Tout se passe comme si l'école n'était pas parvenue à leur faire dépasser l'utilité immédiate de l'écriture qui est pour eux plus une pratique qu'un outil : à leur permettre d'intégrer la matérialité de l'écriture à ses fonctions cognitives. (Brissaud & Barré-De Miniac, 2009)

L'extrait montre clairement comment certains lycéens professionnels ne disposent pas de maturité, de recul, face aux activités d'écriture. C'est donc la dimension de l'immédiateté qui caractériserait la relation psychologique à la culture écrite des lycéens professionnels, qui associent l'écriture à une pratique quotidienne purement utilitaire, et ne la voient pas comme un moyen de connaissance et de représentation du monde.

Ce rapport à l'immédiateté, cette absence de recul, pourrait également constituer le point de départ qui conduirait à l'élaboration d'une représentation de l'écriture associée très souvent

à l'orthographe, voire à la « faute¹⁴ » grammaticale. Or, nous le savons depuis longtemps, les élèves de lycée professionnel ont une vision globalement sombre de l'orthographe (Lucci & Millet, 1994) ; l'orthographe serait donc l'un des ponts qui relie la dimension sociolinguistique à la dimension psycholinguistique de l'écriture.

Ainsi, la conclusion générale qui ressort de ces analyses est une relation « conflictuelle » avec l'orthographe chez les élèves de lycée professionnel ; des difficultés dont ils sont conscients. Ils sont conscients également que l'orthographe est un « outil » de sélection scolaire et sociale. La tâche de la maîtrise de la langue écrite qui incombe aux apprentis scripteurs est donc lourde cognitivement. (Mout & Brissaud, 2017)

La relation « conflictuelle » avec l'orthographe semble représenter un des traits saillants de la relation des apprenants de lycée professionnel avec la langue française. Mais ce n'est pas tout. La relation à l'orthographe peut être considérée à certains égards comme une relation symbolique à la norme scolaire, véhiculée par l'enseignant (Sautot, 2003). En effet, si l'enseignement de la langue se fait au sein de l'institution scolaire, l'orthographe devient un instrument de pouvoir très puissant capable d'affecter la relation des apprenants à l'institution scolaire même.

Les études citées tout au long de cette sous-section nous ont permis de préciser la relation qui lie les élèves de lycée professionnel aux pratiques d'écriture, et ce dans une dimension sociolinguistique. Dans la perspective qui est la nôtre, il s'agit aussi de décrypter les enjeux psychosociologiques affectant la relation que les apprenants de lycée professionnel entretiennent avec l'écriture à la fin du cycle des études secondaires. C'est ainsi qu'une notion à fort potentiel heuristique peut nous aider à comprendre le positionnement des étudiants face aux tâches d'écriture. Il s'agit de la notion de rapport à l'écriture.

1.2.3 *Le rapport à l'écriture : une notion interdisciplinaire à fort potentiel heuristique*

Dans cette sous-section, nous allons voir comment l'acte d'écriture se caractérise par un ensemble de composantes sociales, psychologiques, cognitives, pragmatiques et communicationnelles qui dépassent le cadre de la maîtrise de la langue, de la grammaire, traditionnellement considérée comme l'*alpha* et l'*oméga* du processus d'écriture. Certes, il ne s'agit pas de réduire l'importance de la connaissance de la langue lors du passage à l'écriture, mais les recherches scientifiques des 50 dernières années nous obligent désormais à prendre en considération une importante hétérogénéité de facteurs qui entrent en jeu au moment de

¹⁴ Pour une analyse de la notion de faute orthographique, nous renvoyons le lecteur à l'étude de Nazé & Lucci (1979).

l'écriture et de son apprentissage. Barré-De Miniac (2015) a élaboré en système tous ces facteurs en jeu quand on apprend à écrire : sa systématisation de la notion de *rapport à l'écriture* établit un lien fort avec la notion de *littéracie* qu'il conviendra d'explicitier avec soin.

La réédition de son ouvrage en 2015, soit 15 ans après la première parution, témoigne de la faveur avec laquelle la notion de *rapport à l'écriture* a été accueillie dans le panorama de la recherche dans les pays francophones. Pour bien comprendre sa valeur, sa portée et ses effets, il est nécessaire de bien cerner l'usage de l'expression *rapport à* en lien avec l'écriture :

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. (Barré-De Miniac, 2015, p. 15)

Le rapport à l'écriture est donc bel et bien un objet didactique, dans la mesure où il se caractérise par des approches multiples visant la mobilisation des composantes diverses mais convergentes vers un but commun : l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. C'est dans la construction d'un paradigme reliant théorie et discours sur la pratique que la didactique s'approprie la notion de *rapport à l'écriture* et peut ainsi envisager une amélioration de ses techniques et de ses résultats (Barré-de Miniac, 2008). Le rapport à l'écriture se configure ainsi comme une notion interdisciplinaire capable de se nourrir de données et de traitements issus de champs disciplinaires traditionnellement bien distincts dont l'agencement est nécessaire pour élaborer une didactique fondée sur des approches méthodologiques plurielles :

[...] en mettant en œuvre, sur le terrain de la classe, ces différentes données théoriques, en développant des expérimentations, éventuellement tâtonnantes, inspirées d'une ou plusieurs pistes issues des sciences sociales, la didactique y gagnera sûrement l'invention d'approches nouvelles, plus adaptées, plus proches des besoins des apprentis-scripteurs, jeunes ou adultes. (Barré-de Miniac, 2008, p. 18)

On comprend alors mieux la portée heuristique de la notion de *rapport à l'écriture* : son potentiel se révèle tant dans la sphère sociale que dans la sphère subjective de l'individu, dans la relation symbolique à l'objet socio-historique qu'est l'écriture et dans le développement psychologique et cognitif du sujet écrivant lors de la réalisation des tâches d'écriture. C'est dans cet espace multivarié que des disciplines comme la psychologie socioculturelle, la psycholinguistique, les sciences cognitives, la sociologie et les sciences de l'éducation finissent par dialoguer, tout en permettant au didacticien de décrypter les enjeux complexes qui caractérisent les représentations de l'écriture chez les apprenants.

1.2.4 *Rapport à l'écriture, littéracies universitaires et représentations de l'écriture*

Un des objectifs consiste à décrire finement les représentations symboliques que les différents groupes d'étudiants attribuent à l'activité d'écriture. Or, les aspects littéraciques qui peuvent influencer les étudiants issus des lycées professionnels à l'entrée dans les études supérieures sont de par leur nature même *transitoires*, en cours de développement, ce qui rend la tâche ardue. Pour décrire un phénomène changeant, un appareillage théorique plastique semble nécessaire. C'est dans cet espace théorique composite que la notion de *littéracies universitaires* et celle de *rapport à l'écriture* se rencontrent.

Dans la mesure où les littéracies universitaires s'intéressent à « l'importance des contextes, disciplinaires ou institutionnels dans l'élaboration des pratiques » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012, p. 9), ajoutons-nous tant du point de vue de la formation des apprenants que de celui de la formation des enseignants, une mise en relation avec « la dimension affective et singulière » (Barré-De Miniac, 2015, p. 21) ne peut que devenir une rencontre épistémologique féconde.

Cependant, un autre problème vient déstabiliser l'espace prometteur que nous venons d'esquisser. En effet, si d'un côté les littéracies scolaires ont contribué de manière décisive aux représentations symboliques de l'écriture chez les apprenants, de l'autre, l'univers des littéracies universitaires exige une mise en conformité des apprenants aux codes sociaux, culturels, langagiers et professionnels de l'écriture dans les études supérieures (Lafontaine et al., 2015). Il s'agit bien d'une modification de la représentation de l'activité d'écriture qui est attendue à l'entrée à l'université. À ce propos, on peut avancer l'hypothèse que le changement de représentation de l'écriture doit se faire en relation avec les représentations mêmes de l'apprenant, dans la mesure où un des acquis historiques de la didactique est bien la prise en compte de la représentation que le sujet-scripteur a du processus d'écriture (Dabène, 1987; Guibert, 1990).

Or, cette transition est traditionnellement absente à l'entrée des études supérieures, et les modèles d'écriture universitaires sont posés comme une cape sur le passé scolaire du sujet écrivant. C'est ainsi que la question d'un changement de la représentation de l'écriture devient fondamentale ; cette même question est posée de manière explicite par Barré-De Miniac (2015) : peut-on envisager un changement des représentations liées à l'écriture chez les apprenants ? La chercheuse trouve une réponse affirmative dans les théories d'Abrieu (2011), issues de la psychologie sociale : « on retiendra donc que l'écriture, objet de représentations, est sans doute une représentation non autonome et, en tant que telle, faite d'éléments diversifiés.

Elle est susceptible aussi d'évolution et de transformation par glissements progressifs de sens. » (Barré-De Miniac, 2015, p. 75-76). Parmi les éléments agissant sur la transformation des représentations, le rapport socio-affectif à l'écriture revêt une importance capitale.

Le rapport à l'écriture est l'outil dont nous avons besoin pour réaliser la difficile transition entre le monde des littéracies scolaires et celui des littéracies universitaires. L'enjeu est double : d'un côté, il s'agit de promouvoir un changement de posture de l'apprenant face à l'acculturation à des objets linguistiques nouveaux et exigeants, de l'autre, il semble fondamental d'accompagner un passage aussi délicat vers un nouvel univers d'attentes littéraciques. Ainsi, nous pensons qu'un « travail conjoint sur deux dimensions du rapport à l'écriture qui renvoient à des aspects cognitifs et affectifs des liens qui unissent le sujet à l'écriture favorise [...] l'engagement dans le processus d'écriture/réécriture », compétences écrites fondamentales dans les études supérieures (Lafont-Terranova, 2008, p. 26).

1.2.5 *Bilan. La face cachée de l'enseignement-apprentissage de l'écrit*

Apprendre à écrire, enseigner à écrire, ce sont des activités qui demandent une conscience et une connaissance des zones d'ombre présentes dans l'univers d'écriture de tout étudiant. La sociolinguistique et la sociodidactique sont les champs disciplinaires qui permettent de donner à voir ce qui se cache derrière les représentations de l'écrit, pour les transformer et mettre en relief les aspects positifs. Il s'agit d'un enjeu fondamental pour faire atteindre aux étudiants l'autonomie espérée.

Le rapport à l'écriture est une notion clé qui permet de faire évoluer les littéracies universitaires vers une sociodidactique soucieuse d'accompagner les apprenants vers des formes d'apprentissage adaptées à leurs horizons culturels. Une action didactique en ce sens est non seulement envisageable, mais aussi nécessaire. Pourtant, elle ne recouvre qu'une partie des enjeux, car l'enseignement-apprentissage des compétences rédactionnelles se joue aussi sur la face visible et énigmatique de l'écriture, à savoir le plan linguistico-cognitif.

1.3 **Situer les apprenants dans une perspective linguistico-cognitive**

Le processus littéracique d'acculturation à des objets linguistiques nouveaux, en production et en réception, se fonde sur des dynamiques sociales, psychologiques et surtout linguistiques. Le lien entre linguistique et littéracie paraît en un certain sens naturel, spontané : « aujourd'hui, la place de la grammaire et plus généralement des compétences linguistiques est fortement réévaluée dans les études supérieures, parallèlement au développement rapide de la littéracie universitaire. » (Meyer & Pellat, 2017, p. 2). Ainsi, une connaissance approfondie des objets

linguistiques employés par les apprenants et de leurs implications cognitives semble nécessaire pour établir un positionnement des étudiants face aux compétences rédactionnelles (Pollet, 2012). Dans cette partie, nous expliciterons d'abord notre manière d'envisager les productions écrites des étudiants et nous ferons ensuite un court rappel des relations que la linguistique noue avec la littéracie. Nous montrerons enfin comment notre étude se réclame d'une approche qui voit dans les courants de la linguistique appliquée un ensemble disciplinaire constitutif de la littéracie universitaire.

1.3.1 *Une approche phénoménologique de la production écrite*

Analyser des productions écrites est une tâche qui comporte une posture philosophique et des choix théoriques et méthodologiques. Il faut aussi en assumer la responsabilité. Quels outils théoriques sont-ils à même d'aider à accomplir cette tâche ? Comment se repérer dans l'univers des sciences du langage et des théories linguistiques ? Il s'agit de questions fondamentales dont les réponses pèsent fortement sur l'ensemble de notre démarche. C'est pour cette raison qu'il nous semble important d'adopter, en amont, éthiquement, une posture critique, lucide et réflexive face aux objets de recherche linguistiques. Cette posture constitue le point de repère nécessaire pour construire un cheminement théorique cohérent et en phase avec les objectifs de l'étude.

Le point de départ de notre réflexion consiste à délimiter ce que nous souhaitons observer avec précision dans les textes d'apprenants. Ainsi, notre priorité consiste à voir comment les éléments linguistiques de l'objet texte constituent un réseau communicationnel apte à transmettre des informations à un ou plusieurs destinataires. Il s'agit aussi d'observer et de décrire comment la *réflexivité* du sujet scripteur œuvre lors de la composition écrite (Chabanne & Bucheton, 2002a). Ces deux visées impliquent donc un volet linguistique et psycho-cognitif. De manière basique, sans doute naïve, nous pouvons voir les productions écrites des apprenants comme un processus visant la mise en place d'un ensemble de signes pour communiquer quelque chose. En tant que système dynamique de signes, la production écrite académique se configure comme un espace sémiotique complexe (Rastier, 2001). La description sémiotique de ces types de productions verbales est d'autant plus difficile à mener que les aspects situationnels et contextuels particuliers influencent la manière d'organiser le message et les effets de cohérence produits sur le destinataire (Bronckart, 2000).

Les variables à retenir pour étudier les textes d'apprenants sont donc très nombreuses ; privilégier l'étude de telle ou telle variable revient à appliquer un jugement de pertinence scientifique que nous avons supposé à même de résoudre les problèmes rencontrés et atteindre

ainsi nos objectifs de recherche. Pour analyser de manière rigoureuse les textes et éviter l'écueil du psychologisme¹⁵, nous avons essayé d'aborder les *choses* linguistiques en tant que phénomènes du monde selon un processus de sensation-intuition (Condillac, 1798; Husserl & Lowit, 1992). Nous avons donc considéré les productions écrites des étudiants comme des objets sémiotiques *manufacturés* qu'il fallait observer, *écouter* et manipuler pour en décrire la composition et en objectiver les caractéristiques. Somme toute, nous avons regardé ces objets linguistiques comme des objets phénoménologiques, au sens de Husserl (Levinas, 1930).

« [...] Le point de vue phénoménologique [...] est opposé à cette théorie de la connaissance qui prétend que l'objet se constitue dans la construction scientifique ; la phénoménologie établit la détermination de tout savoir par la connaissance originaire. [...]

Le linguiste qui se rend compte des faits du langage, par l'extension que prend son savoir, ne pourra qu'affirmer sa conscience de sujet parlant qu'il était avant la science et qu'il continue à être : c'est que, finalement, son savoir sera fondé sur des données intuitives qui rendent possible l'objectivation, mais qui sont insaisissables par celle-ci. L'écart entre la conscience originaire et la science n'est pas illimité : le linguiste est linguiste grâce au fait qu'il est un sujet parlant et non pas malgré ce fait. Son point de repère sera toujours la réalité en soi de la subjectivité originaire ». (Pos, 1939, p. 363-365)

Si l'on suit la perspective de Pos, qui a appliqué la phénoménologie husserlienne aux sciences du langage, il est possible d'envisager une production écrite, discursive, comme un phénomène : un objet qui existe dans la réalité et qui est appréhendé par le linguiste de manière intuitive, expérientielle. Le travail du linguiste s'applique donc à un phénomène, le texte, et consiste à élaborer un parcours d'objectivation à partir d'une relativisation de l'intuition originaire (Pos, 1939). La démarche linguistique serait ainsi une démarche phénoménologique où la (con)science partirait de l'intuition pour parvenir à l'objectivation des données (Piotrowski, 2010). Il s'agit d'un positionnement rigoureusement non déterministe.

Dans un tel contexte, l'analyse des faits linguistiques devient alors une science nécessairement appliquée, dans la mesure où il ne s'agit pas d'établir une connaissance théorique pure, préconçue, *logique*, des textes produits par les apprenants, mais de les déconstruire pour en donner à voir les mécanismes intrinsèques. Cette affirmation est d'autant plus raisonnable que l'approche linguistique dans notre étude vise l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture, le but final étant de dégager des principes opérationnels. Une fois

¹⁵ Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : « Tendance à accorder une trop grande place à la psychologie, aux explications psychologiques; en particulier, doctrine selon laquelle la psychologie, les faits psychiques sont le fondement de toutes les sciences humaines. » (<https://www.cnrtl.fr/definition/psychologisme>, source contrôlée le 07/02/2021).

notre attitude face aux phénomènes linguistiques posée, il est temps de questionner les façons d'envisager une mise en perspective des approches linguistiques avec le domaine de la littéracie.

1.3.2 *Linguistique et littéracie : courants appliqués et didactique de l'écriture*

De manière générale, on pourrait affirmer que la relation entre littéracie et linguistique naît à partir du moment où la linguistique générale, théorique, abstraite, philosophique, s'émancipe pour devenir une science appliquée. En effet, la linguistique de la première moitié du XX^e siècle demeure une discipline essentiellement fondamentale, théorisée dans le *Cours de linguistique générale* du linguiste suisse Ferdinand de Saussure, publié à titre posthume en 1916 par les soins de son disciple Bailly (Jakobson, 1973).

C'est aux États-Unis que la linguistique s'intéresse précocement au domaine de l'éducation et anticipe d'une certaine manière les courants appliqués de la linguistique générale en Europe. La création de la revue *Language Learning : A Journal of Applied Linguistics* en 1946, à l'*University of Michigan*, représente un tournant fondamental qui permet à la linguistique générale de devenir une discipline appliquée. Cet événement ne fait que formaliser un mouvement commencé avant la fin de la deuxième guerre et fortement soutenu par l'un des pères de la linguistique, Leonard Bloomfield.

Our schools are conducted by persons who, from professors of education down to teacher to the classroom, know nothing of the results of linguistic science, not even the relation of writing to speech, or of standard language to dialect. In short, they don't know what language is, and yet must teach it, and in consequence waste years of every child's life and reach a poor result. (Bloomfield, 1925, p. 5)

En 1925, Bloomfield préconisait, non sans polémique, une utilisation des données issues des études linguistiques dans le domaine de l'éducation : il peut être considéré comme l'un des précurseurs des futurs courants appliqués de la linguistique. D'un point de vue définitoire, lexicologique et sémantique, la linguistique appliquée est une expression qui a fait l'objet d'interprétations hétérogènes selon les contextes de réception. Candel (2011) en a retracé la genèse. L'origine de l'expression nous vient de l'allemand *angewandte Sprachwissenschaft*, et a été employée pour la première fois par Wüster (1931) ; par la suite, elle entre de manière non homogène dans l'usage en sciences du langage (Candel, 2011). Si Wüster théorisait dans les années 1930 une linguistique appliquée au domaine des sciences techniques, il faudra attendre les années 1950 pour voir une application de la linguistique structuraliste et fonctionnelle aux champs de l'enseignement des langues étrangères et, dans une moindre mesure, de la langue

maternelle (Grabe, 2012). C'est le premier véritable point de contact entre linguistique et littéracie.

Jusqu'aux années 1970, les courants appliqués de la linguistique peuvent être considérés comme périphériques ; les *Academic Literacies* anglo-saxonnes étaient globalement caractérisées par des approches méthodologiques issues de l'ethnographie et de l'anthropologie. Dans les années 1970, les approches issues de la psycholinguistique et de la sociolinguistique font désormais partie à plein titre du nouveau paradigme scientifique qu'est la littéracie (Downing et al., 1992). Ainsi, dans la décennie qui suit, un certain nombre d'articles évoquent la place et le rôle des courants appliqués de la linguistique dans le domaine de la littéracie (Gambell, 1988; Kindell, 1983). Cependant, la grande partie de ces études concernent les aspects relatifs au processus d'apprentissage du lire-écrire, dans une perspective développementale. Bien que l'influence de la linguistique structuraliste sur les théories de l'écriture soit évidente au milieu des années 1980, la grande partie des études sur la littéracie à cette époque demeure toujours de nature anthropologique et sociolinguistique (Collins, 2015). En dépit de ces considérations, les recherches qui portent sur la linguistique pragmatique et sur la cohérence jouent précocement un rôle assez important et se greffent au champ naissant de la littéracie.

It is clear that the influence of linguistics on the development of literacy has been profound. English educators have applied findings from research in psycholinguistics, sociolinguistics, pragmatics, coherence and cohesion, and related fields to pedagogy and, equally important, to research in the area of literacy. (Gambell, 1988, p. 14)

La multi-dimensionnalité de l'écriture permet d'envisager la littéracie tantôt dans une perspective sociale, tantôt dans une perspective purement linguistique (Srivastava & Gupta, 1983). L'aspect communicationnel relie ces deux entrées. En effet, si l'on considère l'activité d'écriture comme un réseau entretenant sans cesse production, réception et interprétation des signes, la littéracie se configure comme un espace sémiologique nouveau et complexe (Austin, 1975). Pour décrypter les différentes dimensions qui influencent la production/réception des signes, il semble raisonnable d'avoir recours aux approches issues de la pragmatique, de la sémantique, ainsi que de l'analyse du discours.

En France et en francophonie, les bases historiques et théoriques sont les mêmes, mais l'histoire de la linguistique appliquée au domaine de l'éducation suit une courbe différente par rapport aux pays anglo-saxons. En effet, si dans les années 1960 on assiste à l'essor d'une institutionnalisation de la linguistique appliquée avec, notamment, la création de la revue

Études de Linguistique Appliquée par Quemada en 1962, les liens entre linguistique et éducation se font principalement par le biais de la didactique des langues (Linn et al., 2011). Cette vision est manifeste dans une interview de Michel Dabène réalisée par Yves Reuter et publiée en 2013 :

Dans le domaine de l'enseignement du français, s'il s'agit d'élaborer des contenus qui tiennent compte des avancées de la recherche, notamment linguistique, et de les expérimenter dans les classes, alors les travaux de l'INRP, au moment de l'éclosion de la linguistique française dans les années 1960, constituent une étape décisive. On a parlé alors de recherche appliquée ou de recherche-action. [...] Mais il s'agissait plus de linguistique appliquée que de didactique. La didactique du français s'est constituée en véritable discipline de recherche à partir du moment où elle s'est dégagée d'une perspective applicationniste pour construire progressivement une discipline autonome avec ses finalités propres. (Dabène, 2013, p. 139-140)

Dabène, avec la création du Centre de recherche universitaire en Didactique du Français (CDF) à l'Université de Grenoble, peut être considéré comme l'un des pères fondateurs de la didactique du français (Grossmann, 1998). Linguiste et didacticien, Dabène a depuis toujours conçu la didactique du français comme une discipline fortement liée au terrain « des pratiques langagières, des représentations sociales, de la culture scolaire et professionnelle, des disciplines de recherche et de la culture scientifique. » (Chiss, 1998, p. 3). La didactique, dans la tradition française, revendique une autonomie et une spécificité disciplinaires inconnues dans les pays anglo-saxons, et se situe dans une perspective critique envers la linguistique appliquée, tâchée parfois de déterminisme. Or, en Grande-Bretagne, le courant des *applied linguistics* n'est jamais entré en concurrence avec la didactique dans la mesure où les *applied linguistics* recouvrent une fonction informative et médiatrice entre objets linguistiques et pratiques discursives (Widdowson, 2000). Ainsi, si dans les pays anglo-saxons la linguistique appliquée est traditionnellement une discipline essentielle des *Educational Studies*, en francophonie elle a été perçue comme concurrente de la didactique des langues (Berthet, 2011).

Quelle est alors la place des études sur la littéracie dans ce débat ? Quelle est sa position à l'égard de la linguistique appliquée et de la didactique du français ? Tout d'abord, il faut rappeler que Dabène, quant à lui, a aussi exprimé de forts doutes à propos de la notion de *littéracie*. Selon le chercheur, le fait de récupérer un modèle théorique nord-américain lié à un

système discursif de type économique¹⁶ représente un arrière-plan idéologique trompeur, tout comme celui des modèles cognitifs développés pendant les années 1980 (Dabène, 2002).

Simple étapes dans un processus de recherche, ils deviennent le modèle dominant, la nouvelle doxa, parce qu'ils apparaissent comme des évidences et sortent trop vite des laboratoires de recherche pour devenir des objets de formation des maîtres. » (Dabène, 2002, p. 36)

Ce jugement très dur de Dabène à propos de la notion de *littéracie* et de son appropriation hâtive, légitime car argumenté, semble représenter l'étape finale d'un parcours intellectuel qui voyait dans la didactique du français la marque de l'exceptionnalité de cette langue. Or, des données de plus en plus négatives sur les compétences rédactionnelles au sein de l'école française ont poussé vers un renouveau général des approches méthodologiques et théoriques, où les approches cognitivistes et linguistiques ont connu un certain succès (Fayol, 1984). C'est ainsi que la littéracie à *la française* constitue cet espace d'hybridation théorico-méthodologique où semblent converger les recherches en didactique du français, en psychologie cognitive et en linguistique appliquée. C'est dans cet espace qu'un intérêt de plus en plus marqué pour les contenus linguistiques enseignés se manifeste et permet à la linguistique française de redécouvrir certains domaines applicatifs. L'enseignement des compétences rédactionnelles en fait partie.

1.3.3 Linguistique appliquée aux compétences rédactionnelles

Pour notre étude, nous avons retenu une définition de linguistique appliquée proche de celle des *applied linguistics* britanniques, mais aussi de celle mise en avant dans le *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003), où cette expression va de pair avec une science de la médiation informationnelle entre objets linguistiques et pratiques (Widdowson, 2000). Selon cette perspective, une linguistique appliquée aux écrits d'apprenants ne peut pas faire abstraction des apprenants mêmes, c'est-à-dire les usagers, comme le rappelle avec un peu d'humour Dabène à propos de l'enseignement de la langue : « Enseigner la grammaire ne pouvait consister à faire dessiner aux élèves des arbres à la Chomsky » (Dabène, 2013, p. 140). La linguistique appliquée aux compétences rédactionnelles des étudiants ne peut pas être une linguistique abstraite, qui existe en tant que telle, mais bien une science phénoménologique.

¹⁶ La référence concerne probablement l'emploi de la notion de littéracie par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) au moment de la publication du rapport intitulé *La littéracie à l'ère de l'information* (OCDE, 2000) : <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>.

Ici, un petit retour en arrière est nécessaire. Nous pensons que la grande révolution qui a permis à la linguistique générale de devenir une science *réellement* appliquée a coïncidé avec les premières théories de l'énonciation de Benveniste (1966). Le fil rouge est l'aspect communicationnel. La théorie de l'énoncé y joue un rôle primordial. La linguistique de l'énonciation voit dans l'immanentisme de l'énoncé l'incarnation de ses propres principes dans la réalité : « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours*. » (Bakhtine & Todorov, 1984, p. 265). Une partie des études linguistiques évolue désormais dans un cadre applicatif nouveau, celui du discours. Si nous considérons la production écrite d'un apprenant en termes de *discursivité*, la description et l'analyse des propriétés linguistiques de l'écrit implique une activité de décryptage d'un contexte de production verbale possédant ses propres normes et régi par un principe de coopération communicationnelle (H. P. Grice, 1979). Dans la philosophie de Bakhtine, la coopérativité communicationnelle se matérialise en une attitude de *responsivité active*, notion clé dans la conception dialogique du discours développée par le linguiste russe (Todorov, 1981).

La compréhension d'une parole vivante, d'un énoncé vivant s'accompagne toujours d'une *responsivité active* (bien que le degré de cette activité soit fort variable) ; toute compréhension est prégnante de réponse et, sous une forme ou sous une autre, la produit obligatoirement : l'auditeur devient le locuteur. (Bakhtine & Todorov, 1984, p. 274)

Rétablir le sens d'un énoncé au sein des discours d'étudiants implique un partage de connaissances linguistiques, culturelles, anthropologiques, entre émetteur et destinataire (Ducrot, 1984). Dans le cas des productions académiques, le contexte discursif paraît donc fondamental (Charaudeau & Maingueneau, 2002). La consigne, interlocuteur imaginaire, parfois insaisissable et tyran, de l'apprenant en situation d'écriture, joue un rôle de médiation avec le contexte (Barthes, 1966). En effet, la consigne d'écriture est un facteur contextuel qui dépasse en quelque sorte le cadre du discours, elle le surplombe : il régit et structure le plan de la textualité.

Une linguistique de l'énoncé, tout comme une linguistique de la phrase, ne saurait pas appréhender une unité structurale de rang supérieur comme le texte (Combettes & Fresson, 1975). C'est ainsi que dans différents champs de recherche se développent des approches transphrastiques, capables de mettre d'accord à la fois les sémioticiens des textes, comme Greimas (1976), et les sémanticiens du texte, proches de Rastier (2011). L'unité de référence

dont s'occupe une large partie de la linguistique des années 2000 est désormais celle du texte et le cadre analytique, celui de la textualité.

La tâche de la linguistique textuelle est de définir la portée et de catégoriser ces marques d'ouverture ou de fermeture des segments textuels plus ou moins longs, qui ne recourent que partiellement les catégories morpho-syntaxiques définies dans le cadre de la linguistique de la langue. (Adam, 2008, p. 1486)

Dans l'article intitulé « Analyse du discours », Harris (1969) fait connaître au public francophone ses théories sur la discoursivité, tout en développant parallèlement une linguistique de la textualité. En introduisant une vision distributionnelle des phrases, il contribue de manière décisive à la création du champ de la linguistique textuelle (Harris, 1969). L'expression *linguistique textuelle* (LT) est sans doute préférable à celle de *grammaire des textes* (GT), dans la mesure où la LT relativise le paradigme logico-descriptif, de nature plutôt dogmatique, traditionnellement associé aux grammaires (Combettes, 1999). Si la GT, qui conserve un lien étroit avec la grammaire générative, a comme ambition de prolonger les acquis de la grammaire de la phrase à l'échelle du texte (Van Dijk, 1972), la LT remet en question la pertinence même de la phrase en tant qu'unité de référence et relève « [...] sa non-coïncidence avec les phénomènes de structuration syntaxique [...] » (Combettes & Charolles, 1999, p. 95).

En effet, la linguistique textuelle se donne pour mission l'exploration et la description de phénomènes linguistiques qui comprennent, entre autres, la connexité, la cohésion et la cohérence, qui font qu'une succession d'énoncés peut être considérée comme un texte (Bronckart, 2000). Ce n'est plus la simple description de la combinatoire des éléments linguistiques de la phrase qui prime, mais leur capacité à produire du sens (Combettes et al., 2016). Cette façon d'appréhender le texte semble particulièrement convenir à une recherche comme la nôtre, qui se préoccupe d'étudier les textes d'apprenants, souvent éloignés de la norme, ou encore des textes professionnels dits procéduraux, « [...] pouvant déboucher sur une réalisation pratique, observable de manière objective [...] » (Jacques & Poibeau, 2010, p. 6).

Avant de conclure cette partie, il faut rappeler que, dans notre architecture théorique, l'approche issue de la linguistique textuelle, notamment par le biais des typologies textuelles, tient compte des enjeux propres à l'enseignement-apprentissage des compétences rédactionnelles (Chiss & Filliolet, 1995). Ainsi, nous préconisons une linguistique textuelle ouverte à des paradigmes linguistiques traditionnellement éloignés, comme ceux de la psychologie cognitive (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ces approches constituent un apport majeur pour l'enseignement des compétences rédactionnelles, car elles permettent aussi de situer les apprenants pendant le processus de composition écrite.

Il est donc parfaitement normal que les enseignants soient allés chercher dans ce champ de la linguistique et de la sémiotique des outils conceptuels, des catégories descriptives, des « modèles », leur permettant de mieux décrire et de mieux comprendre les difficultés des élèves et, à partir de là, de concevoir des démarches d'enseignement appropriées. Il faut bien voir cependant que les représentations des structures textuelles que proposent les linguistes ou les sémioticiens ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini. Elles n'apportent en principe aucune information sur la façon dont les sujets par exemple lisant ou écrivant s'y prennent pour interpréter ou construire un texte. (Charolles, 1986, p. 9)

La prise en compte de la dimension psychocognitive permet le passage d'une vision purement linguistique des textes d'apprenants à une vision didactique des productions écrites (Fayol, 1984). On comprend alors bien qu'une perspective de ce type est particulièrement utile au vu des objectifs de notre recherche. Certes, les plans de l'analyse textuelle et de l'analyse des schémas cognitifs doivent être distingués. Mais nous pensons que c'est précisément au carrefour de ces approches que l'étude des textes d'apprenants peut produire des données pour situer correctement les étudiants face aux compétences rédactionnelles.

1.3.4 *Bilan. Linguistique appliquée et littéracie, un mix parfait pour la didactique de l'écrit*

Notre thèse s'inspire d'une approche de l'apprentissage de l'écrit *pour* et *par* les contenus linguistiques. Dans un tel scénario, il est fondamental d'instaurer un espace de dialogue entre littéracies universitaires, sociodidactique et linguistique appliquée. Si la didactique de l'écriture en France a cherché depuis ses débuts à se démarquer de la linguistique appliquée, nous pensons qu'il est temps de dire qu'il y a une nécessaire complémentarité entre linguistique appliquée et didactique des compétences rédactionnelles. Cette complémentarité se réalise notamment par le biais de la linguistique textuelle, champ disciplinaire apte à mener l'étude des facteurs qui caractérisent la textualité et qui peuvent apporter un éclairage sur les compétences linguistiques que les étudiants devraient acquérir.

Chapitre 2

Les littéracies professionnelles : un domaine de recherche en construction

Tous les étudiants inscrits dans un cycle d'études supérieures se trouvent face à un nouveau paradigme d'acculturation qui intéresse une grande partie des disciplines. Ce processus d'acculturation concerne des genres discursifs inédits et est lié aux compétences littéraciques en réception et en production. Dans ce contexte,

[...] l'écriture professionnelle reste un problème selon deux axes : l'accès à l'université d'une part et l'employabilité par la suite, d'autre part. Le rôle traditionnel de l'enseignement supérieur dans la sélection sociale doit être modifié pour inclure une formation spécialisée, comprenant des compétences en littératies spécialisées. Les étudiants de milieux défavorisés ont besoin d'aide pour l'écriture s'ils veulent réussir sur les lieux de travail où des littératies spécialisées sont nécessaires. (Russell, 2012, p. 22).

Dans les filières universitaires technologiques, les formations spécialement dédiées aux compétences rédactionnelles ne sont pas une priorité et on mise davantage sur la formation aux compétences de communication orale, comme dans la discipline Expression communication dans le cadre des Instituts Universitaires de Technologies (IUT) (Cavalla, 2010; Nouailler, 2014). Pourtant, on sait à quel point les compétences rédactionnelles recouvrent une importance capitale au début des études universitaires ; des recherches ont montré qu'elles peuvent constituer un prédicteur de la réussite académique même (Preiss et al., 2013). Elles jouent un rôle à la fois dans le domaine académique et dans le domaine professionnel. En particulier, nombre de parcours universitaires technologiques et professionnels, comme les Sections de Techniciens Supérieurs (STS) ou les IUT, visent une insertion rapide dans le monde du travail (Calmand et al., 2014). Du point de vue de l'écriture, ces filières représentent une médiation entre le monde de l'éducation et le monde du travail, dans le public comme dans le privé (Clerc & Beaudet, 2002).

Ainsi, au début de ce deuxième chapitre, nous allons explorer les liens qui existent entre littéracie, monde professionnel et institutions scolaires et académiques. Nous nous intéresserons aux littéracies professionnelles, champ de recherche qui, en termes disciplinaires, peine à être institutionnalisé dans les pays francophones. Dans un deuxième temps, nous placerons le curseur sur les attentes discursives des acteurs professionnels. Nous ferons le bilan des recherches sur les discours professionnels et nous donnerons un aperçu des approches disciplinaires qui étudient les genres écrits en contexte de travail. Enfin, la focale sera orientée

vers les parcours de formation à l'écrit professionnel existant au sein de l'enseignement supérieur, et notamment dans le secteur professionnel intéressé par notre étude, soit le secteur Production¹⁷.

2.1 Vers la construction des littéracies professionnelles

Pour commencer, il convient de rappeler que les littéracies professionnelles, tout comme les littéracies universitaires, ne sont pas une discipline à proprement parler, mais renvoient plutôt au processus qui conduit à l'ensemble des compétences, connaissances, habitus, associés à l'écrit des univers professionnels. Les littéracies professionnelles peuvent être associées à un domaine de recherche rassemblant des études issues de plusieurs champs disciplinaires, comme les sciences économiques et sociales, les sciences de l'éducation, les sciences du langage, les sciences de l'information et de la communication, ou encore les sciences juridiques. Dans cette section, nous nous proposons de situer les littéracies professionnelles en termes historiques et épistémologiques. Notre objectif consiste à rendre visibles une tradition et un champ de recherche qui demeurent, encore aujourd'hui, presque invisibles.

2.1.1 Les origines des littéracies professionnelles aux États-Unis

Il est particulièrement difficile de reconstruire les premiers points de contact entre la littéracie et le monde professionnel dans la mesure où il n'y a pas, à notre connaissance, d'études approfondies sur ce sujet. Nous l'avons vu, la littéracie, dès ses origines, est une notion qui concerne essentiellement les domaines de l'éducation et de la culture de l'écrit, dans une perspective principalement anthropologique. Pour rappel, pendant la première moitié du XX^e siècle, et jusqu'aux années 1960, *les literacy studies* s'intéressent prioritairement à l'apprentissage du lire-écrire et à ses implications dans les sociétés anciennes et contemporaines (Goody & Watt, 1963). La littéracie, à cette époque, n'est pas une notion appliquée à un domaine sociétal précis. Néanmoins, en tant que notion socioculturelle, elle fait référence, indirectement, aux questions d'écriture dans les différentes classes sociales et au sein des professions, mais elle est surtout envisagée en termes de rapports de pouvoir et de domination (Lévi-Strauss, 2001). C'est aussi le cas du célèbre texte de Hoggart, *The Uses of Literacy* (1957), qui analyse l'impact des médias de masse sur les habitudes de vie de la classe ouvrière britannique. De manière générale, les premières études consacrées à la littéracie appliquée à

¹⁷ Par secteur Production, nous entendons le secteur économique qui fait référence traditionnellement au secteur secondaire. Selon la terminologie de l'Assemblée des Directeurs d'IUT (ADIUT), ce secteur est également appelé secteur Industriel. Pour une vision complète des spécialités qui font partie du secteur Production, nous renvoyons à la page de présentation du site officiel de l'ADIUT : [https://www.iut.fr/le-reseau-des-iut/les-structures-du-reseau/l-assemblee-des-directeurs-\(adiut\).html](https://www.iut.fr/le-reseau-des-iut/les-structures-du-reseau/l-assemblee-des-directeurs-(adiut).html). Source contrôlée le 08/02/2021.

une profession donnée se concentrent sur les métiers de l'enseignement (Stierer & Maybin, 1994). Cependant, selon nos sources, il n'y a pas d'enquêtes faisant explicitement référence aux questions de littéracie au sein des métiers techniques ou dans d'autres secteurs professionnels jusqu'aux années 1980 (Russell, 2012). L'histoire des origines d'une littéracie appliquée à l'étude spécifique d'une profession autre que l'enseignement reste sans doute à écrire, tant dans la tradition anglo-saxonne que dans la tradition française. Nous nous proposons d'en édifier les bases.

Pour bien mener une exégèse de la littéracie professionnelle, il convient tout d'abord de se mettre d'accord sur la signification de cette expression. Le site de la *Western Sydney University*, institution universitaire australienne qui intègre un parcours d'études appelé *Professional Literacy*, peut nous aider à ce propos.

What does it mean to have 'Professional Literacy'? It means that you have an understanding and capacity to exercise the skills that you learn across your degree and through other life experiences. These skills will help you in your future career, and university is the perfect place to begin to learn and practise these skills. Regardless of what sort of employment, career, or life-role you choose to pursue, developing your professional literacy will help you to relate to others and share your expertise in a way that makes a valuable contribution to society. (Western Sidney University, 2020¹⁸)

Si nous analysons cette définition présente sur le site de la *Western Sidney University*, la littéracie professionnelle consiste en une capacité à transférer des compétences littéraciques acquises pendant les années universitaires dans un domaine professionnel donné. Ainsi, la littéracie professionnelle serait une sorte de *compétence-passerelle* qui permet de relier les compétences littéraciques d'un individu à un environnement littéracique professionnel ou culturel autre. Nous retenons, pour le moment, cette définition de la littéracie professionnelle. Mais à quel moment alors une telle conception des compétences rédactionnelles, littéraciques, a-t-elle été formalisée, institutionnalisée, dans les sociétés du XX^e siècle ?

C'est sans doute un peu étonnant, mais l'éducation ne semble pas être le premier domaine à avoir institutionnalisé la réflexion sur les pratiques littéraciques professionnelles. En effet, la réflexion sur les programmes d'éducation scolaire portant sur une formation à l'écriture et à la communication professionnelles surgissent assez tardivement, y compris aux États-Unis, pays pionnier des littéracies professionnelles (Kynell & Moran, 1999). Dans l'une des recherches les plus complètes dans ce domaine, intitulée *A History of Professional Writing*

¹⁸ https://www.westernsydney.edu.au/studysmart/home/professional_literacy1/what_is_professional_literacy. Source contrôlée le 08/02/2021.

*Instruction in American Colleges: Years of Acceptance, Growth, and Doubt*¹⁹, Hirst & Adams (1995) ont reconstruit l'itinéraire de la formation aux écrits techniques dans les filières professionnelles aux États-Unis. Le questionnement autour de l'enseignement de l'écriture professionnelle a commencé très tôt, entre 1890 et 1910, au moment de la création des premiers curricula professionnels. *Harvard* a été la première université américaine à proposer des formations aux écrits techniques, dans le domaine de la communication ; cependant, il s'agit d'un cas plutôt isolé et son modèle n'a pas pu être reproduit au sein des institutions universitaires américaines (Hirst & Adams, 1995). L'histoire de l'institutionnalisation des littéracies professionnelles dans le milieu scolaire et académique aux États-Unis est surtout le fruit d'initiatives isolées d'institutions qui, jusqu'aux années 1970, ne répondent pas à une véritable politique nationale éducative. En effet, ce n'est qu'en 1970, avec la création du *Journal of Technical Writing and Communication*, et en 1976, avec la fondation de *The Association of Teachers and Technical Writing*, qu'on assiste à une première véritable structuration institutionnelle du champ de l'enseignement des compétences d'écriture professionnelle (Connors, 1982). Pouvons-nous donc parler d'institution officielle du champ de recherche des littéracies professionnelles à cette époque ? Nous ne le pensons pas. La réalité historique est sans doute plus complexe.

La fin des années 1960 est une période clé pour les littéracies professionnelles dans le monde anglo-saxon. Les milieux juridique et commercial sont les secteurs qui permettent un véritable changement de paradigme et inaugurent, sans doute sans le savoir, la première véritable réflexion autour des littéracies professionnelles.

[...] the Internal Revenue Service extensively revised the individual income tax form, and the National Institute of Education contracted the American Institute of Research, the Document Design Center of Carnegie-Mellon University, and Siegel and Gale (a New York design firm) to conduct and apply research leading to improved design and readability of public documents (Felker). (Dorney, 1988, p. 49)

Le grand tournant est constitué par le premier mouvement culturel de type institutionnel qui prône un renouvellement et une simplification des pratiques écrites en situation de travail pour garantir le transfert entre domaines professionnels et compétences des individus : il s'agit du *Plain English Mouvement* (Pallanti et al., à paraître).

The plain English movement is the name given to the first effective effort to change this and to write legal documents, particularly those used by consumers, in a manner that can be understood, not just by the legal technicians who draft them, but by the consumers who are bound by their

¹⁹ Malheureusement, nous n'avons pu lire qu'une partie de cet ouvrage, dont les droits d'accès sont très élevés.

terms. Signs of the movement surround us. Seven states have, in one manner or another, required that consumer-oriented contracts be written in an understandable way. Most of the states that have not passed legislation have had bills to similar effect introduced. (Felsenfeld, 1981)

Selon notre hypothèse principale, le *Plain English Movement* pourrait être considéré comme l'évènement culturel qui, entre 1975 et 1980, sous l'impulsion des secteurs juridique et commercial nord-américains, institutionnalise le domaine de la littéracie professionnelle. Ce mouvement, cette simplification de l'anglais utilitaire, est un renouveau fonctionnel des capacités communicatives de l'anglais écrit, car il est pensé pour prendre en compte les compétences littéraciques des destinataires des documents légaux (Gottlieb, 1992). En ce sens, il s'agit d'un mouvement de protection des consommateurs par le biais des compétences littéraciques qui aura d'importantes conséquences sur les recherches futures sur les littéracies professionnelles dans les pays anglophones (Willerton, 2015).

2.1.2 *Les littéracies professionnelles en francophonie*

L'émergence de la notion de *littéracie* professionnelle en francophonie n'est pas facilement identifiable. Selon nos sources, la première véritable étude qui s'inscrit explicitement dans les littéracies professionnelles a été signée en Suisse romande par la chercheuse Sabine Vanhulle et s'intitule *Littéracie professionnelle : quelles implications pour la didactique du français ?* (2000). Toujours en 2000, on peut citer la parution de l'ouvrage *La rédaction technique, Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997* (Benoît, 2000). C'est donc en Suisse que l'on a probablement posé les premières pierres des littéracies professionnelles en francophonie et le colloque *La rédaction technique* peut être considéré comme un évènement sur les littéracies professionnelles *ante litteram*. En 1999, une autre publication collective intitulée *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000* atteste la présence de recherches fécondes sur les littéracies professionnelles dans les universités québécoises (Guével & Clerc, 1999). Comme on peut le voir, les littéracies professionnelles sont essentiellement un champ de recherche du XXI^e siècle. Mais qu'entend-on exactement par *littéracie professionnelle* dans les milieux académiques francophones ? Quels sont les enjeux mobilisés par cette notion ?

Tout opérateur, dans n'importe quel secteur (construction, métallurgie, agroalimentaire, etc.), doit être à même de décoder, voire de produire des écrits décrivant en français mais aussi parfois dans d'autres langues les opérations à effectuer, de s'informer sur les normes en vigueur dans son domaine, de rédiger des rapports, ou encore de maîtriser divers logiciels. Le niveau de littéracie professionnelle attendue de toutes les couches du personnel dépasse la simple lecture de documents d'instructions linéaires. Ceux-ci, sur papier ou écran, contiennent force schémas, diagrammes, sigles, références, lexiques qui imposent des connaissances préalables pertinentes

dans le contexte. Le rapport à l'écrit doit être impliqué : on lit ou on écrit pour guider des actions efficacement. (Vanhulle, 2000 :9)

Dans cet article, Vanhulle semble se garder de donner une définition stricte de la littéracie professionnelle, sans doute aussi parce que ce champ d'études était à ce moment-là à ses débuts. Néanmoins, on peut retrouver des éléments de définition qui peuvent nous aider à nous orienter dans le champ naissant des littéracies professionnelles. Une chose qui nous semble particulièrement intéressante a trait à la notion de transférabilité des compétences. En effet, Vanhulle, à partir du décryptage des profils de qualification prévus par des responsables d'entreprises au sein de la Communauté française de Belgique, affirme que des compétences de base en lecture, compréhension et rédaction doivent être réutilisées pour produire des supports informatifs techniques, ce qui implique aussi des connaissances du contexte professionnel (Vanhulle, 2000). La notion de transférabilité des compétences présente dans cet ouvrage semble parfaitement compatible avec la définition de *Professional Literacy* présente, vingt ans plus tard, sur le site de la *Western Sidney University*, donc dans le contexte culturel complètement différent de l'Australie de 2020.

Pour compléter le portrait génétique des littéracies professionnelles, il reste à citer l'incontournable rapport de l'OCDE intitulé « La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes ». (OCDE & Statistique Canada, 2000). Dans le rapport, il n'y a pas de référence explicite aux littéracies professionnelles et on constate une préférence pour l'expression *littératie au travail* :

Il existe des liens complexes entre les profils de littératie et les indicateurs du monde du travail. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, de nombreux emplois et, de plus en plus, les emplois dans l'économie du savoir, exigent des capacités de lecture et d'écriture ; un niveau de littératie élevé ouvre donc de meilleures perspectives d'emploi. Parallèlement, le lieu de travail constitue un facteur d'acquisition et de maintien de la littératie, puisqu'on y pratique beaucoup d'activités de lecture, d'écriture et de calcul. Souvent, ces deux aspects de la littératie au travail se nourrissent mutuellement : les capacités acquises à l'école permettent de pratiquer plus souvent des activités plus complexes au travail, qui, en retour, permettent de perfectionner les capacités. Les résultats de l'enquête confirment ce double rôle de la littératie au travail. (OCDE & Statistique Canada, 2000 :37)

Les résultats diffusés par le rapport de l'OCDE de 2000 mettent en avant l'influence exercée par le contexte de travail sur les compétences littéraciques des adultes. L'opération de transférabilité, que nous avons retenue comme distinctive des littéracies professionnelles, manifeste ici une double direction : la transférabilité des compétences littéraciques se fait depuis les individus pour appréhender les situations de travail, mais aussi du contexte de travail

vers les individus. Si nous revenons un instant au contexte de notre étude, il ne s'agirait pas uniquement de former aux littéracies professionnelles des étudiants, mais aussi de penser en amont comment le travail lui-même exercera une influence sur les futurs travailleurs, y compris en termes d'attentes linguistico-culturelles et de codes professionnels.

En termes disciplinaires, la question des littéracies professionnelles intéresse aussi bien les approches socio-anthropologiques, comme celle de Vanhulle (2000), que les approches davantage axées sur les compétences linguistiques, comme celles de Beudet (2015) ou de Cusin-Berche (2000). Dans la grande majorité des cas, les deux approches sont étroitement liées à la didactique du français, et notamment de la langue de spécialité. Une perspective que l'on pourrait définir avant-gardiste et qui nous concerne de près est celle théorisée par Pastré et Vergnaud dans l'article « L'ingénierie didactique professionnelle » (Pastré & Vergnaud, 2011). Les auteurs prolongent dans ce texte la réflexion sur l'ingénierie de la formation. Ils proposent de mettre au centre des priorités la nécessité de structurer une ingénierie didactique professionnelle « dont l'objectif est d'utiliser l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles » (Pastré & Vergnaud, 2011, p. 401). Pastré et Vergnaud accordent une très grande importance à l'activité réflexive du travailleur, tâche indispensable qui permet une mise à distance des actions pour les déconstruire, les comprendre et en faire le récit, y compris écrit (Ricoeur, 1998). Comment faudrait-il alors envisager une étude des compétences littéraciques professionnelles dans le cadre de notre étude ?

2.1.3 *Rôle et enjeux des littéracies professionnelles dans notre étude*

Pour rappel, nous avons défini plus haut la littéracie universitaire au début d'un cycle d'études supérieures comme une *littéracie de la transition* entre le milieu scolaire et le milieu académique (cf. section 1.1, p. 24). Or, si nous prenons le cas des formations universitaires technologiques visant une insertion rapide dans le monde du travail, il paraît raisonnable de voir cette période académique de 2-3 ans comme une *littéracie de la transition professionnelle* (Beaufort & Heath, 2000). C'est ici, dans le passage entre éducation et travail, que se situent les enjeux de notre étude. Dans le cas des IUT, par exemple, les deux ans de formation prévus pour obtenir un DUT devraient permettre aux étudiants de *transiter* des compétences littéraciques universitaires vers des compétences littéraciques professionnelles postuniversitaires. L'enjeu est celui de la formation des jeunes adultes en milieu universitaire à des savoir-être et à des savoir-faire propres à des milieux professionnels où circulent des

« pratiques langagières situées » et différenciées selon des modèles socioprofessionnels spécifiques (Leclercq-Bovy, 2014:102).

Sur ce point, plusieurs théories se rencontrent et il semble exister un clivage disciplinaire entre les chercheurs qui envisagent la formation à l'écriture universitaire et professionnelle comme une acculturation à des pratiques socio-catégorielles spécifiques (Russel, 2012 ; Leclercq, 2014) et les chercheurs qui abordent la question d'un point de vue linguistico-cognitif (Clerc & Beaudet, 2002 ; Rinck & Sitri, 2012).

Dans les contextes professionnels, l'acte d'écrire est essentiellement collectif, collaboratif, et conduit à un produit ou un service. À l'opposé, dans le contexte universitaire, l'acte d'écrire est essentiellement individuel, en vue d'une évaluation et d'une note. Insérer les textes écrits par d'autres étudiants est souvent assimilé à de la tricherie. À l'université, par conséquent, il existe peu de « document cycling », de boucles de feedback et de révision qui sont courants dans les milieux de travail professionnels. (Russel, 2012, p. 29)

Selon Russel (2012), les difficultés de médiation entre l'univers de l'écriture académique et l'univers de l'écriture en contexte de travail sont dues à la nature différente de l'écriture académique, qui aurait une visée épistémique, et l'écriture en contexte professionnel, à visée plutôt pragmatique. Dans cette perspective, qui rejoint celle de Bazerman (1994), et qui voit dans les genres écrits une forme d'action sociale, une distinction de ce type illustre une partie de la problématique sans pour autant l'épuiser. En effet, ces points de vue semblent contredire l'ambivalence de la littéracie mise en avant par l'OCDE en 2000, selon laquelle même l'écriture en contexte de travail aurait bien un volet épistémique, de construction du savoir (OCDE & Statistique Canada, 2000). Dans une étude comme celle de Beaufort & Heat (2000), si la prise en compte d'un changement statutaire des genres écrits lors du transfert entre compétences rédactionnelles universitaires et compétences professionnelles paraît indéniable, peu d'espace est laissé à la matière langagière même. Quelles sont les attentes discursives au sein des professions ? Quelles propriétés linguistiques intrinsèques possèdent les écrits réalisés en contexte professionnel ?

Sans minimiser l'importance de l'écriture collaborative et des chaînes hiérarchiques qui surdéterminent les productions individuelles en situation de travail, nous considérons toutefois que chaque rédacteur professionnel s'inscrit comme sujet énonciatif dans son discours et qu'il laisse des traces de sa compétence ou de son incompétence rédactionnelle dans le texte produit (Beaudet et al., 2016b).

Le travail sur les *traces textuelles* des scripteurs professionnels est essentiellement un travail de linguistique appliquée et des études de ce type auraient le bénéfice d'éclairer certains aspects linguistiques caractérisant les attentes professionnelles en matière de rédaction en situation de

travail. À ce propos, Rinck & Sitri (2012) se questionnent sur le rôle que la linguistique pourrait jouer dans cette entreprise de décryptage des écrits professionnels.

La dimension linguistique intervient cependant à travers plusieurs entrées : au niveau pragmatique, avec l'accent mis sur le « destinataire » et la « fonction de l'écrit », au niveau textuel (« mise en page », « plan et titres », « paragraphes » et « articulations logiques »), au niveau du « vocabulaire » (« trouver le mot juste », « éviter les répétitions ») et de la correction linguistique (« règles de grammaire », « fautes de français », « orthographe », « ponctuation »), et enfin à travers la notion de « style » (« varié », « concis », « dynamique »). (Rinck & Sitri, 2012, p. 73)

Dans notre étude, nous nous proposons d'envisager la transition des littéracies scolaires aux littéracies professionnelles aussi à partir de l'univers d'attente de l'écriture en situation de travail, dans le sillage des études de Rinck & Sitri (2012). Tout en tenant compte des perspectives ouvertes par Russel (2012) à propos de la spécificité socioprofessionnelle des genres écrits en milieu de travail, nous aborderons en priorité les textes professionnels d'un point de vue linguistico-cognitif et socio-pragmatique. L'objectif consiste à produire un répertoire de propriétés formelles des écrits en contexte de travail pour les confronter ensuite avec les productions écrites des étudiants. Cette approche devrait nous permettre de cerner avec précision les différences et les convergences entre les deux sphères littéraciques et d'en tenir compte lors de la conception de parcours didactiques adaptés.

2.1.4 Bilan. L'essor des littéracies professionnelles

Le champ de recherche des littéracies professionnelles demeure pour l'instant fragmenté et manque de solidité épistémologique et méthodologique. Pourtant, nous avons vu dans cette section que de plus en plus d'études cherchent à construire des points de repères socio-discursifs et linguistico-cognitifs qui permettront sans doute à ce champ de se structurer de manière plus précise dans les années à venir. Étant donné leur importance dans plusieurs secteurs stratégiques, les littéracies professionnelles dissimulent un fort potentiel heuristique à l'interface entre le monde de l'éducation et les mondes professionnels.

2.2 Pour une linguistique des genres professionnels

Selon nos sources, il n'y a pas d'études d'envergure centrées sur les genres écrits professionnels circulant dans le secteur industriel Production. En effet, bien que des études génériques aient abordé la question des pratiques discursives en milieu professionnel, notamment dans les pays anglo-saxons, nous ne connaissons pas d'études linguistiques spécialisées dans les textes issus des filières industrielles représentées à l'ÉNEPS, comme le génie civil ou le génie mécanique, entre autres (Laborde-Milaa et al., 2014; Trosborg, 2000). Certes, les recherches sur les genres

écrits réalisés dans d'autres contextes professionnels comme la finance ou le secteur médical peuvent fournir des bases théoriques intéressantes, mais depuis plusieurs années de nombreuses études ont mis en garde contre des approches trop foisonnantes (Beaufort & Heath, 2000; Boutet et al., 1995; P. Delcambre, 1997; Filliettaz & Bronckart, 2005; Russell, 2012). Le risque serait en effet d'appliquer des catégories d'analyse difficilement transférables à d'autres domaines professionnels et qui ne sauraient donc pas prendre en compte la spécificité des genres écrits propres au secteur Production. En revanche, il nous semble raisonnable, empiriquement, de considérer les pratiques langagières des professions techniques issues d'un secteur industriel donné comme spécifiques de ce même secteur. C'est notre hypothèse de départ pour tenter d'*apprivoiser* le vaste domaine des genres discursifs en situation de travail.

2.2.1 *Un intérêt renouvelé des recherches linguistiques pour les écrits professionnels*

L'intérêt actuel autour des genres discursifs professionnels dérive en partie des exigences de la spécialisation qui a eu lieu au sein du monde du travail même. La fin du taylorisme et les nouveaux modes de gestion, les transformations des moyens productifs, les innovations technologiques, ont apporté des changements majeurs aux pratiques langagières (Boutet, 2005). Ainsi, le discours en situation de travail constitue un objet de recherche particulier qui a été traditionnellement traité surtout dans une perspective interactionnelle (Boutet et al., 1995; Clot et al., 2000; Drew & Heritage, 1993; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Schegloff, 2016; Scollon, 2001). Au début des années 2000, les importants changements qui sont intervenus dans l'organisation du travail à l'ère informatique ont contribué de manière décisive à un renouveau de l'analyse de discours en situation de travail ; des chercheurs ont alors abordé les discours professionnels d'un point de vue sémiotique, en tant qu'activité langagière aux multiples facettes comportant paroles, textes, gestes, espaces, technologies, situations (Borzeix & Fraenkel, 2001; Bronckart, 2004; Filliettaz & Bronckart, 2005; Lacoste & Grosjean, 1999).

Concernant les approches issues de l'analyse du discours, les recherches sur les discours oraux de spécialité en interaction ont connu un certain succès et constituent encore aujourd'hui un important réservoir de connaissances sur les genres discursifs professionnels (Bourgain, 1989; Boutet et al., 1995; Boutet, 2001; Orna-Montesinos, 2012).

Du point de vue de l'analyse du discours [...], le discours spécialisé paraît être généralement conçu comme un objet langagier complexe, mettant en jeu un ensemble plus large d'éléments, de nature plus ou moins strictement linguistique [...], caractéristiques « des usages langagiers propres à l'exercice de certaines activités » (Charaudeau & Maingueneau, dir. 2002 : 540) et renvoyant donc à des éléments extra-linguistiques, de contenu cognitif

notamment. C'est cette combinaison d'« un critère thématique corrélé à une situation énonciative spécifique [...] qui est susceptible de favoriser le recours à une organisation discursive particulière, à des constructions syntagmatiques originales aux yeux des novices, à un vocabulaire compris par les seuls initiés » (Charaudeau & Maingueneau, dir. 2002 : 540) qui est généralement perçue comme spécifique du discours spécialisé. (Petit, 2010, p. 3)

De même, les discours oraux spécialisés ont fait l'objet d'études approfondies dans une perspective actionnelle, qui voit dans la situation de travail et dans l'action du travailleur autant de variables fonctionnelles pour réaliser des études discursives attentives aux facteurs contextuels (Filliettaz & Bronckart, 2005).

Concernant l'analyse des discours écrits, il est possible d'identifier des recherches intéressantes axées sur les discours spécialisés écrits ou encore sur les langues de spécialité (Beacco & Moirand, 1995; Cusin-Berche, 1995; Jacques, 2003; Sitri, 2015). Ces recherches sont sans doute à l'origine d'une linguistique appliquée aux écrits de travail, dont la thèse de Pène (1994), intitulée « Productions langagières écrites et ordre graphique en situation de travail »²⁰, semble représenter un bon exemple. Ainsi, une linguistique axée sur l'étude de corpus authentiques s'est développée jusqu'à nos jours et a servi de catalyseur pour de nombreuses approches méthodologiques (Boutet, 2001; Bowring et al., 2001; Vergely et al., 2008). Les études issues de la linguistique de l'écrit, et notamment de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours, ont joué un rôle très important et nous ont laissé un héritage scientifique portant sur les corpus de pratiques écrites en situation de travail (Adam, 2001; Candlin & Candlin, 2002; Vergely et al., 2008). Ces recherches convergent sur l'importance de prendre en compte des variables liées à l'immédiateté du contexte de production discursive (le lieu de travail), aux relations de pouvoir qui structurent les échanges et à la posture même du chercheur.

Avant de plonger dans les spécificités des genres écrits issus du secteur industriel Production, il semble important de faire un rappel général de leurs caractéristiques linguistiques. Les textes produits en situation de travail peuvent être analysés dans le cadre général de la communication écrite en milieu professionnel. Une première distinction a trait à leurs fonctions. On peut distinguer quatre fonctions principales : la fonction communicative, pour échanger des informations et interagir ; la fonction mnémonique, pour se rappeler des informations ; la fonction managériale, pour organiser et planifier le travail ; la fonction réflexive, pour concevoir et exprimer des idées (Barrass, 2002). Les écrits professionnels

²⁰ Malheureusement, pour des raisons logistiques, nous n'avons pas pu accéder à la thèse.

peuvent être analysés aussi à travers le prisme des notions de communauté discursive et de communauté translangagière (Beacco, 1992). Ces deux notions dérivent de la conception bakhtinienne relative aux genres discursifs (cf. section 1.3) dans les différentes sphères de l'activité humaine :

La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. (Bakhtine & Todorov, 1984, p. 256)

Les perspectives ouvertes par Bakhtine nous permettent d'identifier des communautés discursives et translangagières dans les diverses sphères de l'activité humaine, « fortement fondées sur une institution [...] dans laquelle les statuts des scripteurs sont fixés, la circulation des écrits descriptible, mais qui fonctionnent dans plus d'une langue naturelle. » (Beacco, 1992, p. 15). Dans la tradition linguistique anglo-saxonne, l'étude des communautés discursives s'inscrit globalement dans trois écoles d'analyse : l'école de Sidney, portée par Halliday et Martin (2003) et orientée vers des approches linguistiques fonctionnelles basées sur les objectifs sociaux des processus communicatifs ; l'école nord-américaine appelée *New Rhetoric School*, dont Miller (1984) est considéré comme le chef de file, et qui se caractérise par une perspective actionnelle ; l'école appelée *English for Specific Purpose*, dont la tradition du *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) est issue (Orna-Montesinos, 2012).

Le début des années 2000 est marqué par un renouveau des perspectives linguistiques théorisées par l'analyse du discours. Ce renouveau a été favorisé par les apports de la linguistique textuelle et de la linguistique cognitive. Ces courants, unis au développement des technologies d'exploration des textes, et notamment du traitement automatique des langues, ont fini en partie par converger et ont donné naissance à des paradigmes de recherche qui se fondent sur une articulation objectivée entre « dimension langagière et dimension sociale des textes » (Née et al., 2017). À ce propos, des analyses comme celles se basant sur les routines discursives, de type quantitatif, représentent un domaine particulièrement intéressant pour cerner avec précision les caractéristiques des genres propres à une communauté discursive donnée (Jacques & Tutin, 2018). Une autre approche séduisante, surtout en ce qui concerne des corpus de textes restreints, est celle qui a trait aux types de discours, unités sous-segmentales qui composent les genres de discours (Husianyia, 2013). L'approche typologique des genres écrits a été surtout exploitée dans le cadre de la linguistique textuelle et connaît depuis quelques années un certain succès, de par sa capacité à rassembler des linguistes de l'énonciation comme

Rabatel, des sémioticiens s'inscrivant dans les approches théoriques transphrastiques comme Kleiber, des analystes du discours comme Moirand, ou encore, mais en moindre mesure, des sémanticiens comme Rastier (Adam et al., 2004).

Étant donné le caractère exploratoire de notre recherche et les difficultés à repérer de manière cohérente et homogène des textes professionnels authentiques, nous avons dû, à regret, écarter l'approche par routines discursives, pourtant très prometteuse. Nous pensons qu'une démarche analytique fondée sur les types de discours, qualitative, peut nous permettre de dresser des typologies écrites professionnelles aptes à être exploitées dans le cadre d'une didactique de l'écriture.

2.2.2 Genres écrits et typologies professionnelles

Jusqu'à présent, nous avons utilisé les termes *texte* et *discours* presque comme des synonymes. En effet, nous ne souhaitons pas entrer dans les clivages d'un débat qui date des années 1970, autour duquel se sont confrontés les grands noms de l'analyse littéraire et linguistique, comme Foucault (1989), lors de la fameuse leçon inaugurale au Collège de France en 1970, mais aussi Kristeva (1978), avec la théorie du phéno-texte²¹, ou encore Ducrot (1984), avec sa théorie de l'énonciation. Le débat est, certes, passionnant, mais représente aussi un terrain conceptuel glissant, avec des flottements terminologiques qui demanderaient beaucoup de temps pour être éclairés correctement (Adam, 1977). Par convention, nous utiliserons le mot *texte* pour nous référer à une unité linguistique prise dans sa structure interne nourrissant des relations composites avec la dimension extratextuelle, et le mot *discours* pour indiquer une unité linguistique en situation comportant une dimension pragmatique dominante (Combettes, 1987).

Or, un autre débat qui enflamme depuis toujours les esprits des intellectuels, et qui présente autant d'aspérités théoriques, est celui où l'on confronte les notions de genre et de type. Concernant les écrits en situation de travail, cette distinction est d'autant plus importante qu'elle impacte directement la manière de classer et d'analyser les données textuelles d'un domaine sans tradition littéraire. Qu'entend-on alors par genre, type et typologie ? Pour commencer, il convient de se pencher rapidement sur la notion relativement stable de typologie. Selon le dictionnaire en ligne CNRTL (2005), une typologie est une « science de l'analyse et de

²¹ Barthes, dans *Le plaisir du texte* (1973), explique admirablement la théorie de Kristeva du phéno-texte en ayant recours à la rhétorique classique. Le phéno-texte serait ainsi l'acte de communication qui représente le géno-texte, c'est-à-dire le texte dans sa signifiante et dans sa matière. Le phéno-texte est en quelque sorte le texte du commentateur ; pour simplifier, on pourrait sans doute affirmer qu'il appartient à la dimension de la métatextualité.

la description des formes typiques d'une réalité complexe, permettant la classification »²². Pour affiner un peu cette définition, nous pouvons affirmer que la classification est aux sciences naturelles ce que la typologie est aux sciences humaines (Passeron, 1994). La typologie est une notion qui a son origine au sein des grammaires descriptives et qui s'applique traditionnellement au classement des langues, dans des perspectives comparatistes et contrastives (Lemaréchal, 2009).

En linguistique, « les typologies qu'élaborent les linguistes sont des *objets de connaissance*, c'est-à-dire des constructions abstraites, descriptives, falsifiables et plus ou moins puissantes [...] » (Petitjean, 1989, p. 95). Les types de textes correspondent aux résultats d'un travail fait « [...] à partir d'une base typologique unique et homogène sous la forme d'un modèle abstrait, souvent déductif, qui se réalise complètement ou partiellement dans un domaine d'application donné » (Petitjean, 1989, p. 97). Les types de texte entrent parfois en collision avec la notion de *genre textuel*, ce qui peut générer de la confusion quant aux taxinomies que l'on rencontre, entre autres, dans les manuels scolaires. Tout d'abord, il faut rappeler que la notion de *genre* se réfère à une tradition centenaire, voire millénaire, qui depuis la *Poétique* d'Aristote (335 ca. av. J.-C.) se propose de catégoriser les formes verbales du langage humain.

Text types are often cut across genres categorizations. [...] The theoretical basis of genres is independent from those for text types. Genres are defined and distinguished on the basis of systematic non-linguistic criteria, and they are valid in those terms. Text types may be defined on the basis of cognitive categories [...] or on the basis of strictly linguistic criteria [...]. (Trosborg, 1997)

Dans cet extrait, on comprend comment les genres peuvent être considérés comme des actes de classification essentiellement fondés sur des critères extralinguistiques, qui dérivent de la tradition de la rhétorique classique et littéraire. En effet, de manière basique et rudimentaire, les genres littéraires constituent une typologie structurale se fondant sur des critères formels, thématiques et énonciatifs (Stalloni, 2016). Or, ces critères sont parfois un peu vagues et ne permettent pas vraiment d'affiner la définition de genre. Historiquement, c'est là que se situe le problème. Décrire de manière approfondie le débat autour des critères de classement nous amènerait certainement trop loin ; il convient tout de même de rappeler que les genres littéraires traditionnels ont été établis en fonction de données empiriques, comme par exemple les thèmes communs, dans le sillage de la théorie des textes développée par Aristote dans la *Poétique*,

²² CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/typologie>. Source contrôlée le 08/02/2021.

ouvrage qui nous est parvenu de manière fragmentaire (Genette et al., 1986). Or, dans le contexte littéraire, les écrits fonctionnels, c'est-à-dire les écrits du *negotium*²³, n'ont pas de place, car considérés comme inférieurs par la rhétorique classique. Cette vision littéraire des genres a inévitablement conditionné aussi la recherche dans le domaine de l'écriture professionnelle et a généré un vide scientifique. Cette tendance a été bouleversée par Bakhtine dans l'*Esthétique de la création verbale* :

Le roman dans son tout est un énoncé au même titre que la réplique du dialogue quotidien ou la lettre personnelle (ce sont des phénomènes de même nature) ; ce qui différencie le roman, c'est d'être un énoncé second (complexe). (Bakhtine & Todorov, 1984, p. 267)

Le théoricien russe a eu le grand mérite de replacer les œuvres littéraires dans la sphère des activités humaines. C'est un changement philosophico-linguistique important, car l'étude littéraire et linguistique des œuvres du quotidien devient digne de l'intérêt du linguiste. Mais dans le cas des écrits en situation de travail, quels critères génériques faudrait-il retenir ? Comment classer cette énorme masse hétérogène de productions écrites ? Ces problématiques sont loin d'être résolues et les études linguistiques des textes professionnels n'en sont qu'à leurs débuts (Beaudet, 2016).

Pour notre part, nous tenons pour acquis que l'application des critères génériques traditionnels aux écrits en situation de travail n'est pas opératoire car, d'un point de vue structurel et thématique, les écrits de travail présentent un nombre trop élevé de variations. Prenons le cas du rapport, un écrit empiriquement dominant dans presque tout domaine professionnel (Née et al., 2017). En termes structurels, c'est l'anarchie compositionnelle qui semble dominer ; rien que dans le domaine français, le classement de toutes les structures des rapports relèverait du titanesque. Concernant les thématiques, encore une fois l'hétérogénéité est trop importante pour envisager, ne serait-ce que pour un moment, un classement opératoire de tous les rapports. Le seul critère de la rhétorique classique qui semble résister est celui qui fait référence à la dimension énonciative et pragmatique, étant donné que ces textes « [...] partagent un certain nombre de propriétés énonciatives, pragmatiques et discursives qui permettent de les regrouper en corpus [...] » (Sitri, 2015, p. 125). Selon une analyse du cadre communicatif, et notamment du rôle de l'énonciateur, le rapport prend un statut de macro-genre (ou, en littérature, d'*archigenre*). En effet, « on peut dire que dans le cas du rapport, cette figure

²³ Dans la tradition latine, les écrits littéraires et artistiques sont des écrits d'ordre supérieur qui ont trait à la sphère du divin et de l'*otium*. Ils sont réservés aux classes sociales supérieures qui écrivent pendant le temps libre, pour le plaisir. Ces écrits s'opposent à ceux du peuple, du commerce, du *negotium*, activité du labeur quotidien considérée comme basse, moins prestigieuse.

du destinataire participe à la construction même du texte et peut dès lors donner lieu à des marques repérables » (Née et al., 2017, p. 11).

L'exemple du rapport montre à quel point l'extraordinaire hétérogénéité des écrits en situation de travail ne peut pas être appréhendée selon des catégories génériques littéraires, empiriques. L'approche linguistico-pragmatique semble être alors la seule perspective scientifique apte à construire une typologie des genres écrits professionnels cohérente.

The principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes. [...] The decision is based on the assumption that, except for a few interesting and exceptional cases, genres are communicative vehicles for the achievement of goals. (Swales, 1990, p. 46)

Pour rendre opératoire une définition des genres professionnels basée sur des critères linguistiques, il faut définir les critères à prendre en compte. Dans notre recherche, nous retenons en priorité la possibilité de classer des ensembles de textes en fonction d'objectifs communicatifs globaux (Bhatia, 2014). Or, ce critère n'en est pas un. Il s'agit plutôt d'un principe méthodologique qui ne permet pas de réaliser des typologies génériques fines. D'autres critères complémentaires sont donc nécessaires.

Tout *texte* est la trace langagière d'une interaction sociale, la matérialisation sémiotique d'une action sociohistorique de la parole. La *narration*, la *description*, l'*argumentation*, l'*explication* et le *dialogue* sont des formes que peut prendre cette conduite discursive. Les genres, organisés en systèmes de genres, sont des patrons sociocommunicatifs et sociohistoriques que les groupes sociaux se donnent pour organiser les formes de la langue en discours. En d'autres termes, il n'y a pas de textes sans genre(s) et c'est par le système de genre d'une formation sociohistorique donnée que la textualité rejoint la discursivité. (Adam, 2011, p. 36)

Les interactions sociales au sein d'une communauté discursive donnée structurent les discours et les genres de discours. Les genres écrits professionnels suivent la même logique et, de manière basique, ils se constituent naturellement dans les différents milieux socioprofessionnels. Ainsi, dans une perspective sociocognitive, un écrit en situation de travail est caractérisé souvent par un ensemble de caractéristiques conventionnelles qui circulent au sein d'une communauté discursive donnée (Berkenkotter & Huckin, 1993). Une première tentative de structuration typologique se fonde sur des critères essentiellement empiriques et sur une connaissance, voire une expérience du terrain où les écrits circulent. Dans notre cas, ce critère représente un premier stade de *rangement* et est soumis à une validation ultérieure visant la définition des conventions discursives. C'est ici que la perspective sociocognitive croise la perspective linguistique.

Au sein de l'analyse linguistique des genres professionnels, deux champs majeurs peuvent être retenus : la linguistique de corpus et la linguistique textuelle (Bhatia, 2002). Construire un corpus de textes authentiques réalisés en situation de travail est une tâche difficile qui demande une certaine cohérence d'ensemble et un temps conséquent. Etant donné le caractère exploratoire de notre étude, malheureusement, une approche issue de la linguistique de corpus ne semble pas viable et nous devons y renoncer. En revanche, une approche descriptive, qualitative, comme celle de la linguistique textuelle peut se révéler très précieuse. Selon quels critères faudrait-il donc établir une typologie descriptive des genres professionnels ?

C'est pour mieux définir les caractéristiques linguistico-textuelles des genres que la notion de type de texte présente tout son intérêt. Dans notre perspective, types de textes et genres de discours – ou genre de textes, comme soutenu par Bronckart (2004) – ne sont pas des notions concurrentes, malgré l'existence d'ambiguïtés lexicales (Adam, 2001). Historiquement, chez certains linguistes, comme par exemple Kinneavy (1980), on attribue aux types de textes une dimension perceptivo-cognitive se basant sur la manière de représenter la réalité. Ainsi, dans une perspective linguistico-cognitive, on distingue traditionnellement des textes de type narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et instructif (Werlich, 1976). Or, nous soutenons l'intérêt d'une approche linguistique descriptive où le type est une notion strictement linguistique qui se fonde sur des variables purement linguistiques, formelles. Cette vision des types de textes nous permet d'envisager une typologie professionnelle bien plus fine car c'est dans la relation des différentes séquences linguistiques d'un texte que l'on peut sans doute établir des critères compositionnels opératoires.

La *séquence* est une structure relationnelle préformatée qui se surajoute aux unités syntaxiques étroites (phrases) et larges (périodes), c'est un « schéma de texte » situé entre la structuration phrastique et périodique microtextuelle des propositions et celle, macrotextuelle, *des plans de textes*. Les séquences sont des structures préformatées de regroupements typés et ordonnés de paquets de propositions. Le rôle de la linguistique textuelle est d'explorer et de théoriser ce niveau intermédiaire (mésotextuel) de structuration, sans négliger le jeu complexe des contraintes intraphrastiques, interphrastiques et transphrastiques, discursives et génériques. (Adam, 2011, p. 25)

Cet extrait est particulièrement intéressant à l'égard de notre projet de réalisation d'une typologie d'écrits professionnels du secteur Production. En effet, la théorie d'Adam présuppose la possibilité de repérer des niveaux linguistiques intermédiaires qui fonctionnent par séquences et qui se situent à un niveau mésotextuel, opératoire dans la plupart des écrits professionnels. Notre hypothèse rejoint celle d'Adam et c'est désormais à partir d'une caractérisation des *types*

séquentiels que nous envisagerons un classement des textes en situation de travail. Ces types séquentiels se structurent par macropropositions ; Adam les définit comme des « unités liées à d'autres macropropositions de même type et [...] [qui] occupent des positions précises au sein du tout ordonné de la séquence. » (Adam, 2011, p. 50). En phase d'analyse, il s'agira donc de décrire et de faire une analyse linguistique de ces *faisceaux* de propositions, les macropropositions, pour typer ensuite les séquences mésotextuelles et schématiser la structure compositionnelle des écrits en situation de travail²⁴.

2.2.3 *Bilan. Des approches multiples pour construire une typologie des écrits en situation de travail*

Nous avons vu dans cette section que les critères génériques issus de la rhétorique classique ne semblent pas vraiment opératoires à l'égard des écrits en situation de travail, qui manquent à la fois de tradition et de critères linguistiques stables. Notre démarche pour construire une typologie des textes professionnels se compose de trois univers théoriques principaux : l'univers des praxis, pour identifier comment les types de textes se configurent réellement dans l'espace des pratiques de terrain ; l'univers des macrogenres fondés sur des critères pragmatiques et sociocognitifs ; l'univers descriptif de la linguistique textuelle, pour produire un raffinement des critères de classification à travers une analyse microlinguistique des types séquentiels théorisés par Adam (2011).

2.3 **Des typologies aux enjeux de formation**

Notre intérêt pour l'analyse des types séquentiels ne se limite pas à la seule réalisation d'une typologie ; elle semble aussi être exploitable dans le domaine de la formation aux écrits en situation de travail. La construction d'une typologie des écrits professionnels est donc pensée dans une perspective didactique et se relie aux enjeux de formation à l'écriture professionnelle en milieu universitaire. Ainsi, littéracies professionnelles et littéracies universitaires se rencontrent pour créer un espace d'hybridation théorico-méthodologique préoccupé par la formation aux compétences rédactionnelles des jeunes adultes inscrits dans des filières universitaires technologiques.

2.3.1 *Rappel historique de la formation à l'écriture en situation de travail*

En francophonie, d'un point de vue historique, les études sur les problématiques liées à l'enseignement des compétences écrites professionnelles voient le jour pendant les années

²⁴ Si le lecteur souhaite en savoir plus à propos de la phase analytique, il peut se reporter à la section 10.2.

1980, avec des auteurs comme Dabène (1987), mais elles demeurent relativement rares jusqu'aux années 2000. Des revues comme *Éducation permanente*, dès les années 1970 s'intéressent à la question de l'éducation en milieu professionnel mais abordent tardivement la thématique de l'enseignement de l'écriture (*Éducation permanente*, 1994). Même chose pour la revue *Études de communication* qui s'intéresse de manière approfondie à l'écriture en milieu professionnel pendant la première moitié des années 1990²⁵. Globalement, en France, la formation d'adultes ou de jeunes adultes à l'écriture professionnelle est un domaine d'études du XXI^e siècle qui a connu un certain succès à partir des années 2010. Une importante rénovation des formations vient du courant du FOU, acronyme de Français sur Objectifs Universitaires, ou du FOS, Français sur Objectifs Spécifiques (Mangiante & Parpette, 2004 ; Mangiante & Parpette, 2011). En général, ces courants de recherche se situent dans une perspective actionnelle et ont le mérite de relier la question des typologies universitaires et professionnelles à l'exigence d'un cadre référentiel des compétences écrites (Mangiante, 2014)

Un domaine de recherche à fort potentiel heuristique qui a servi, dans une moindre mesure, la cause de la formation professionnelle à l'écrit en situation de travail, surtout au sein des entreprises, a trait à l'écriture dite procédurale. Les documents procéduraux peuvent être définis comme des « représentations de procédures à visée pragmatique communiquées sur des supports physiques ou digitaux, qui peuvent prendre la forme d'instructions verbales (orales et/ou écrites), d'illustrations statiques (images, photographies, etc.), d'illustrations dynamiques (animations), ou de toute combinaison de ces modes de présentation (documents multimédia). » (Heurley, 2014). Bien qu'assez fréquents en situation de travail, comme par exemple les guides de montage ou les recommandations professionnelles, ces textes ne font que rarement l'objet de formations universitaires spécifiques. Récemment, Jacques et Poibeau (2010) ont abordé de manière frontale la notion de *procédure* dans une perspective de linguistique de corpus. Ces auteurs, à travers une annotation des segments procéduraux, ont pu identifier des éléments prototypiques caractérisant les procédures, comme l'emploi des formes passives, des marques d'injonction, des marques de condition, avec une prédominance de la visée pragmatique. Les résultats de Jacques et Poibeau (2010) sont donc très précieux dans le cadre d'une formation à l'écriture professionnelle.

²⁵ Pour un travail plus approfondi autour des publications sur l'écriture en milieu professionnel nous renvoyons à l'introduction du Tome 5.2 de la *Revue de linguistique française et d'analyse du discours* (Laborde-Milaa et al., 2014)

D'autres champs disciplinaires, comme la psychologie cognitive et l'ergonomie cognitive, ont également étudié les documents procéduraux.

Depuis plus de quarante ans, des études sont réalisées en psychologie cognitive et en ergonomie pour tenter d'identifier les facteurs impliqués dans l'utilisation de tels documents et pour proposer des solutions permettant d'améliorer la qualité et l'efficacité. Ces études sont centrées en majeure partie sur l'utilisation et la compréhension par le destinataire des informations présentées dans les documents et accordent peu de place au rôle joué par le rédacteur technique, à son fonctionnement cognitif, au processus de rédaction, ou encore aux contraintes et aux difficultés rencontrées dans l'élaboration de tels documents. (Ganier, 2016:2)

L'écriture procédurale, plutôt répandue dans les milieux professionnels issus du secteur Production, est une écriture extrêmement fonctionnelle, factuelle, à forte visée pragmatique et qui incite à l'action (Adam, 2011). Ainsi, s'il est vrai que tous les textes procéduraux ne sont pas des textes professionnels, comme par exemple les recettes, et que tous les textes professionnels ne sont pas des textes procéduraux, nous pensons tout de même que les textes procéduraux recouvrent une certaine importance en termes de formation à l'écriture professionnelle.

Avec l'explosion de la mondialisation des objets à l'ère du numérique au début des années 2000, les recherches dans le champ de l'ergonomie cognitive ont commencé à être exploitées dans le cadre de formations universitaires, notamment dans les pays anglo-saxons (Mateas & Davidson, 2005). En France, des recherches intéressantes dans ce domaine ont été menées, entre autres, par Brangier et Barcenilla (2009) dans les secteurs professionnels de la conception produit, du design industriel, du marketing industriel et des services associés. Malheureusement, au moment où nous écrivons, nous n'avons pas connaissance de curricula universitaires explicitement axés sur le développement des compétences rédactionnelles en lien avec ces recherches.

À ce stade, des précisions s'imposent. Quand on parle de formation universitaire à l'écriture professionnelle, il faut distinguer les secteurs disciplinaires au sein desquels l'écriture représente une compétence clé, comme par exemple le marketing commercial, le droit, ou encore le secteur médical (Pruvost, 2019). En effet, ces secteurs professionnels, de par leur nature même, sont très sensibles aux compétences rédactionnelles (Bargiela-Chiappini & Nickerson, 2014). Les figures professionnelles qui sont chargées d'écrire coïncident souvent avec des rédacteurs professionnels spécialisés, à qui l'on demande une maîtrise experte de l'écriture et des enjeux associés (Rey & Beaudet, 2015). Or, dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons en priorité à l'écriture technique fonctionnelle non experte dans les différents

corps de métiers du secteur Production. Les recherches sur l'écriture technique dans ce secteur font très souvent référence aux compétences rédactionnelles des ingénieurs, des chercheurs dans les domaines technologiques ou, en tout cas, des cadres professionnels supérieurs (Winsor, 1990).

Notre propos dans cette section consiste plutôt à interroger les formations à l'écriture à destination des jeunes adultes issus des filières universitaires visant une insertion rapide dans le monde du travail, pour qui l'écriture n'est pas une finalité mais un moyen de compréhension et de communication pragmatique. Les études dans ce domaine sont très rares.

Dans des contextes de travail de plus en plus complexes et dans lesquels la communication ne cesse de croître, de nombreuses entreprises, notamment dans les secteurs industriels de la propriété ou du Bâtiment Travaux Publics (BTP), ont pris conscience des problèmes de maîtrise de la langue française de certains de leurs salariés les moins qualifiés et/ou migrants. Certaines entreprises ont, par conséquent, mis en place des actions de formation, essentiellement aux écrits professionnels, afin de réduire les problèmes de communication en situation de travail. (Adami & André, 2012, p. 51-52)

Les questions liées à la sécurité sur le travail représentent sans doute la grande motivation qui a poussé de plus en plus d'entreprises, notamment dans le secteur du Bâtiment Travaux Publics (BTP), à investir sur les compétences rédactionnelles des employés et des techniciens faiblement qualifiés ou issus de l'immigration. Une didactique de l'écriture professionnelle qui se veut réellement adaptée à ces *nouveaux publics* se doit alors de repenser ses objectifs et ses modalités (Guernier et al., 2016). Si l'on peut affirmer qu'au sein du secteur Production de nombreuses entreprises cherchent depuis des années des solutions en interne pour pallier les faibles compétences littéraciques des employés, quelles seraient alors les réponses apportées par le système éducatif public ? Les filières universitaires professionnelles et technologiques ont certainement un rôle important pour augmenter et améliorer la qualité du *capital littéracique* des étudiants. Ces questions se trouvent au cœur de notre réflexion et il semble important de les approfondir.

2.3.2 *Les compétences rédactionnelles au sein des filières universitaires technologiques en France*

Pour illustrer la manière dont l'enseignement supérieur technologique et professionnel affronte les problématiques liées à l'écriture, nous proposons de regarder de près les Sections de Technicien Supérieur (STS) et les Instituts Universitaires de Technologie (IUT). Les STS sont

accessibles aux étudiants en possession d'un diplôme équivalent au niveau 4²⁶. A la rentrée 2011, on compte 88 spécialités qui permettent, après deux ans d'études, d'obtenir un Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Avec ce diplôme, le futur travailleur pourra assumer « des tâches d'encadrement en tant que collaborateur d'un ingénieur ou d'un chef de service »²⁷. On peut raisonnablement avancer l'hypothèse que des tâches de ce type comportent un ensemble conséquent de compétences littéraciques techniques, et des compétences rédactionnelles adaptées. Par exemple, on peut lire dans le référentiel du BTS "Conception de produits industriels" que le futur technicien supérieur intervient au niveau « de l'analyse du besoin client et à la participation de la rédaction du cahier des charges associé » ou encore « de la conception détaillée de tout ou partie du projet, l'amenant à collaborer ou assumer la réalisation du dossier de définition du produit » (*Brevet de technicien supérieur Conception des Produits Industriels*, 2016).

Il est capable de communiquer, de rédiger et de diffuser des notes internes et externes à l'entreprise, en respectant les procédures installées. Il sait échanger, à l'écrit comme à l'oral, en langue anglaise sur le plan technique avec un interlocuteur étranger. (*Brevet de technicien supérieur Conception des Produits Industriels*, 2016)

En termes littéraciques, un BTS de ce type se révèle donc très exigeant. Ce niveau d'exigence est confirmé par les contenus de l'arrêté qui fixe les objectifs et les compétences pour le volet Culture générale et expression, soit le Bulletin Officiel n. 47 du 21 décembre 2006²⁸. L'annexe II du document comporte un répertoire de cinq capacités et techniques communes à tous les BTS²⁹ : communiquer oralement (qui inclut la maîtrise de la langue orale), s'informer – se documenter, appréhender un message, réaliser un message, apprécier un message ou une situation (qui inclut la maîtrise de la langue écrite). Comme on peut le voir, seule une capacité sur cinq concerne la production d'écrit. Si l'on explore la capacité *réaliser un message*, on se rend compte que les compétences s'inspirent d'un certain pragmatisme communicatif (prise en compte de critères énonciatifs) et les situations possibles inscrites se limitent à une liste de genres textuels ou d'activités très générales (par exemple, correspondance professionnelle, administrative). En revanche, aucune indication n'est donnée en ce qui concerne les modalités

²⁶ Un diplôme de niveau 4 (anciennement niveau IV) correspond à un diplôme équivalent au niveau Baccalauréat. Pour consulter la nomenclature complète des diplômes par niveau en France, voir l'adresse <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F199>. Source consultée le 09/02/2021.

²⁷ MESRI : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20183/brevet-de-technicien-superieur-b.t.s.html>. Source contrôlée le 15/04/2020.

²⁸ MESRI : <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/47/MENS0602787A.htm>. Source contrôlée le 15/04/2020.

²⁹ A leur tour, ces capacités sont partagées en trois catégories (compétences caractéristiques, situations possibles, critères d'évaluation).

de mise en œuvre ; aucun module didactique de référence n'est disponible, aucune application linguistique de référence n'est proposée. L'arrêté fixe les objets et laisse aux enseignants le soin de mettre en place une progression didactique linguistique. En lisant les éléments du BO n. 47 de 2006³⁰, on a l'impression que la place accordée à la production écrite est très limitée, même si cette compétence est requise explicitement par le référentiel de la filière Conception de produits industriels. Néanmoins, il faut dire que les éléments de formation à l'écrit prévus sont tout de même assez détaillés et semblent en phase avec les modalités d'évaluation.

Ce n'est pas exactement la même chose pour les BUT. En 2013, 23 spécialités sont proposées pour obtenir un DUT (ancien BUT). A la différence des STS, qui sont rattachées à des établissements du secondaire, les IUT sont rattachés aux universités. Les enseignements sont régis par un Programme Pédagogique National (PPN) spécifique pour chaque filière, qui fixe les objectifs, les compétences, les horaires, etc. En 2013, il y a eu une rénovation complète des différents PPN. Prenons comme exemple le PPN de la filière Génie Électrique et Informatique Industrielle, pour illustrer la manière dont on fixe les modalités d'enseignement des compétences rédactionnelles (PPN GEII, 2013)³¹.

Au-delà de ses compétences techniques, le titulaire du DUT est amené à évoluer dans un environnement ouvert où la communication est essentielle à la réalisation de son travail. Il est par conséquent capable de rédiger et d'interpréter des documents professionnels, ainsi que de communiquer avec son environnement (collaborateurs, clients, fournisseurs) tant en langue française qu'en langue anglaise. Il est aussi capable d'utiliser les outils collaboratifs pour un travail en équipe efficient. (PPN GEII, 2013)

Bien que plutôt général, on voit bien, dans cet extrait du référentiel, que les compétences rédactionnelles représentent des compétences stratégiques pour les futurs professionnels du génie électrique. Le référentiel est structuré en activités/compétences de base, communes au cœur de métier, et en activités/compétences spécifiques, en fonction du parcours particulier de l'étudiant. Chaque semestre est partagé en trois thèmes ; le thème 3 porte sur la Formation scientifique et humaine. C'est au sein de ce thème que se trouve le module Expression communication, qui traite, entre autres, la formation aux compétences d'écriture. Si l'on regarde de près les contenus du module Expression communication au semestre 1, à la page 30 du PPN, on se rend compte rapidement que les compétences visées sont vagues (« S'exprimer clairement »), tout comme les contenus (« Un renforcement des compétences linguistiques ») ;

³⁰ Disponible à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/47/MENS0602787A.htm>. Source contrôlée le 09/02/2020.

³¹ Le PPN de la filière GEII est disponible à l'adresse suivante : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/24/22/3/PPN_GEII_255223.pdf. Source contrôlée le 09/02/2021.

les modalités de mise en œuvre ne sont guère plus développées (« Ateliers d'écriture, soutien orthographique et grammatical »). Les contenus du module Expression communication au semestre 1 sont, à quelques différences près, les mêmes pour les semestres 2 et 3 (le semestre 4 est généralement consacré au rapport de stage).

D'un côté, si les compétences rédactionnelles sont présentées comme stratégiques au début du référentiel, de l'autre, elles ne le sont pas dans les contenus de la formation. Ces considérations sont valables pour tous les PPN des filières du secteur Production (Génie Civil et Construction Durable, Génie Productique et Mécanique, Génie thermique et énergie, etc.). Si nous confrontons les référentiels des PPN des différents DUT avec ceux des STS, on voit que ces dernières accordent davantage d'importance aux compétences rédactionnelles. Nous avançons l'hypothèse que cette différence est due à la composition des publics au sein des deux institutions. En effet, les STS sont réservées en priorité aux étudiants issus de bac professionnel, public qui traditionnellement présente davantage de difficultés à l'écrit, alors que les IUT sont réservés majoritairement aux étudiants issus des bacs généraux et technologiques.

Dans le cadre de formation que nous venons de dresser, une question s'impose : si l'on connaît l'importance stratégique des compétences rédactionnelles, pourquoi les filières universitaires technologiques et professionnelles en France n'y accordent-elles pas toujours l'attention qui leur revient ?

Le rôle éminent des compétences rédactionnelles dans la réussite universitaire est depuis longtemps une évidence : les études sont en effet traditionnellement sanctionnées par la production d'écrits au moyen desquels les étudiants manifestent leur bonne connaissance des domaines dans lesquels ils se sont spécialisés. De même, dans l'univers professionnel, la maîtrise des règles d'écriture propres au secteur concerné fait partie des indices signalant une certaine expertise et joue donc un rôle non négligeable dans la reconnaissance de la qualification professionnelle. (Plane, 2019, p. 11)

Selon une de nos hypothèses, c'est bien dans un lien renouvelé entre filières universitaires et besoins du monde professionnel que la didactique de l'écriture joue un rôle fondamental pour remettre au centre des formations les compétences rédactionnelles. Tout récemment, en francophonie, des recherches axées sur la formation à la communication écrite professionnelle ont vu le jour et semblent pouvoir constituer une nouvelle impulsion pour des études à venir sur les compétences rédactionnelles (Nouailler, 2014). On pourrait citer les très intéressantes expérimentations de Lafont-Terranova au sein de l'IUT d'Orléans « autour d'un atelier d'écriture créative à visée littéraire fonctionnant sur le modèle de l'atelier de loisir » (Lafont-Terranova, 2018, p. 12). On pourrait également faire référence aux dispositifs intégrant des

supports multimédia dans le processus rédactionnel, sur le modèle du *Virtual cabinet*³² (Guichon & Nwosu, 2006) ou du *Blablatexte*³³ (Pereira et al., 2016). Ces quelques exemples ne sont qu'un aperçu du bouillonnement qui caractérise la recherche et l'expérimentation de dispositifs en didactique de l'écriture dans l'enseignement postobligatoire.

2.3.3 *Bilan. Écriture et monde du travail : un enjeu sous-estimé ?*

Si l'on compare l'importance accordée aux compétences rédactionnelles dans les filières universitaires technologiques françaises et les moyens mobilisés pour les développer, on pourrait se demander si l'écriture professionnelle constitue réellement un enjeu pour la réussite des étudiants. Néanmoins, dans cette section, nous avons vu que la formation à l'écriture professionnelle semble connaître un nouveau souffle : peut-on pour autant se projeter vers une reconfiguration de la recherche en linguistique et en didactique pour construire un paradigme nouveau de l'enseignement-apprentissage de l'écriture au sein des filières universitaires technologiques ? L'effervescence des études des 15 dernières années laisse entrevoir de telles possibilités. C'est aussi ce que nous essayerons de montrer dans le prochain chapitre.

³² *Virtual cabinet* est une plateforme pour apprendre l'anglais visant la « [...] la complémentarité entre compréhension de l'oral et production écrite » (voir l'adresse <http://www.icar.cnrs.fr/membre/nguichon/projets/>).

³³ *Blablatexte* est un dispositif didactique mis au point à l'Université Aix-Marseille dans le cadre du master Rédacteur Professionnel avec pour objectif d'entraîner les étudiants de manière collaborative à la complexité du travail de rédacteur (Pereira et al., 2016).

Chapitre 3

La didactique des compétences rédactionnelles

Élaborer une épistémologie de la didactique de l'écriture n'est pas sans risque : les enjeux sont aussi bien politiques que scientifiques : en un mot, idéologiques (Masseron, 2008). Dans ce chapitre, nous prenons volontiers le *risque* de proposer une réflexion sur l'épistémologie de la didactique de l'écriture en francophonie en lien avec le thème de l'enseignement. Le défi est fascinant et nécessaire.

Le premier écueil est de type terminologique : didactique de l'écriture, didactique de l'écrit, didactique des compétences rédactionnelles, didactique des compétences scripturales, rédactologie, etc. ; quelle expression convient le mieux à notre étude ? Les expressions *didactique de l'écriture* et sa variante, *didactique de l'écrit*, sont constitutives du champ disciplinaire et sont présentes dans les ouvrages et articles de référence en français langue maternelle (Barré-de Miniac, 1995; Dabène, 1987; Halté, 2002; Simard et al., 2010). Nous utiliserons donc ces deux expressions pour nous référer au champ disciplinaire en général. Concernant l'expression *compétence scripturale*, qui fait référence à un ordre scriptural opposé à un ordre oral, nous l'utiliserons pour nous référer à l'écriture en tant que réalisation graphique, en tant que geste (Peytard, 1970). De même, pour simplifier, nous réserverons le mot *rédactologie* à l'activité d'un professionnel de l'écriture dans un domaine donné (Beaudet, Condamines, et al., 2016)

Quant à notre étude, si elle s'inscrit bien dans le champ de la didactique de l'écriture, elle embrasse, comme on le verra dans la suite du chapitre, les avancées de l'innovation didactique. En effet, nous envisageons l'écriture comme un processus nécessitant des compétences cognitives de haut niveau dans les domaines scolaire et professionnel. C'est pour cette raison que pour nous référer à nos objectifs spécifiques, théoriques ou méthodologiques, nous aurons recours à l'expression *didactique des compétences rédactionnelles*, qui configure explicitement une didactique par compétences (Bosman & Gerard, 2000). Nous nuancerons le fond théorique de ces propos dans la suite de l'étude (cf. section 11.4). Comment aborder alors le champ de la didactique de l'écriture d'un point de vue épistémologique ?

Nous commencerons par donner au lecteur des repères historiques et théoriques de cette discipline relativement jeune. Nous nous attacherons ensuite à illustrer en quoi les sciences cognitives ont constitué et constituent un champ épistémologique de grand intérêt, qui a permis à la didactique de l'écrit de s'enrichir et d'évoluer très rapidement pendant les dernières

décennies. Dans la partie finale du chapitre, nous exposerons l'ampleur de l'impact des technologies numériques sur l'enseignement de l'écriture pour conclure, enfin, sur les apports épistémologiques des courants issus de l'*educational design*, dans le but de dessiner les bases théoriques de notre propre conception de la didactique de l'écriture.

3.1 Des origines à la didactique de l'écriture des années 2020

Si l'histoire de la didactique générale peut compter sur une longue tradition, l'histoire de la didactique de l'écriture du français langue maternelle est relativement récente et fragmentée. Pourtant, reconstruire le panorama historique et épistémologique de la didactique de l'écriture est bien nécessaire pour comprendre les trajectoires actuelles de cette discipline.

Tout au long de cette première section, nous passerons en revue le parcours historique, épistémologique, conceptuel et applicatif de la didactique dite générale, c'est-à-dire non spécifique à un champ disciplinaire, pour restreindre progressivement le champ à la didactique de l'écriture en français langue première. Ainsi, l'objectif de cette section consiste à reconstruire les grandes étapes qui relient didactique générale et didactique de l'écriture actuelle, dans la tentative d'esquisser des repères pour une didactique théorique de l'écriture, tâche complexe qui se rapproche d'une « utopie indispensable » (Bronckart & Schneuwly, 1991).

3.1.1 Repères historico-épistémologiques de la didactique générale

Le terme *didactique* possède une tradition séculaire, voire millénaire. Pour cette raison, il semble raisonnable de s'attarder un peu sur des considérations étymologiques. Le mot didactique dérive du verbe grec *διδασκω* (*didasko*) qui, en grec ancien, pouvait assumer différentes significations. En position d'infinitif après un accusatif de personne, la plus courante, il signifiait *enseigner, instruire, former* ; dans d'autres contextes, il pouvait prendre aussi le sens d'*interpréter, clarifier, prouver* (Olivetti, 2015). Si l'on prend le dérivé *διδασκειν* (*didaskain*), dans le jargon théâtral, il indiquait plutôt le fait de « donner les instructions nécessaires aux acteurs qui doivent jouer » (Desmyter)³⁴. Dans l'Antiquité grecque, le verbe *didasko* coexistait avec le verbe *παιδαγωγέω* (*paidagogeō*), qui signifiait « action de diriger ou d'instruire des enfants » (Desmyter). Pour un Grec de l'Antiquité, les deux verbes n'étaient pas en concurrence, car le mot *didasko* présupposait une relation à l'organisation du savoir en

³⁴ <http://grec.desmyter.org/>. Source vérifiée le 01/05/2020.

général, au-delà du milieu de l'école, alors que le mot *paidagogueo* était utilisé spécifiquement à propos de la relation *maitre-élève*.

Malgré ces distinctions, jusqu'aux années 1970-1980 on a assisté à une confusion entre les termes *didactique* et *pédagogie*, notamment dans les procédures administratives scolaires, où les non-spécialistes avaient tendance à utiliser les deux mots presque sans distinction (Avanzini, 1997). Ces confusions terminologiques ont fini par avoir aussi des conséquences disciplinaires, et dans les recherches en sciences de l'éducation, on a eu tendance à réduire le sens du mot *didactique* au profit du mot *pédagogie*. Nous avançons l'hypothèse que c'est probablement à cause de cet élargissement de sens du mot *pédagogie* qu'on a assisté à une rupture, et donc à un retard dans la construction d'une épistémologie de la didactique des langues. Mais les étymons des mots ne sont jamais anecdotiques et nous savons maintenant que le terme *didactique* s'insère dans un espace sémantique où l'action didactique représente un acte de clarification, une explication raisonnée, une instruction donnée pour organiser quelque chose.

Mot inconnu en latin, le terme *didactique* a pénétré dans l'imaginaire collectif à travers l'allemand, et notamment par le biais des écrits de Ratke (1571-1635), au début du XVII^e siècle, qui utilise le mot *didactica* pour se référer à l'enseignement scolaire. D'une certaine manière, la didactique est un concept profondément humaniste qui a connu un succès important au XVII^e siècle, pour être oublié ensuite au XVIII^e siècle, époque des *philosophes*, où la pédagogie et l'individu sont au centre de la réflexion (Schneuwly, 1990). C'est en 1882 que le mot *didactique* réapparaît dans l'œuvre *Didaktik als Bildungslehre* de Willmann (1909).

La tentative de Willmann n'a pas de succès immédiat, mais elle montre que le mot "didactique" est toujours présent pour être investi en vue de développer une discipline autonome de réflexion sur le rapport entre objectifs généraux d'une société et moyens collectifs mis en œuvre pour les atteindre à travers l'enseignement et la formation. (Schneuwly, 1990, p.23)

C'est probablement à cette époque qu'un petit glissement de sens s'opère pour faire de la didactique une science humaine en quelque sorte concurrente de la pédagogie. En effet, l'œuvre de Willmann fera l'objet de plusieurs reprises théoriques, notamment dans l'Allemagne des années 1960 et 1970, et donnera lieu à une structuration du champ disciplinaire de la didactique générale. Il s'agit de courants critiques, plutôt prescriptifs, qui ont comme but de fixer les objectifs d'enseignement, les contenus, les rapports d'enseignement pour la gestion de classe, etc. (Schneuwly, 1990). La parabole épistémique du terme allemand *didactica* pose les bases

historiques d'une réflexion autour de cette discipline en francophonie. Comment se développe alors une didactique du français dans l'Hexagone ?

3.1.2 *De la didactique des langues à la didactique du FLM*

L'après-guerre et les années 1950 sont une période très féconde pour le développement des langues vivantes. La paix retrouvée permet de donner de la continuité aux découvertes de Piaget des années 1930, ce qui favorise la recherche sur l'apprentissage. Le développement du behaviorisme de Skinner et de la linguistique structuraliste, fonctionnaliste et générativiste sont autant de découvertes qui investissent le domaine de l'éducation.

Espérances vives puis déceptions, emprunts puis rejets, c'est dans ces va-et-vient rapides que s'est forgée la prise de conscience de la nécessité d'une autonomie de la « pensée méta-méthodologique » d'une indépendance relative à l'égard des « disciplines de référence ». La stabilisation du concept de « didactique des langues » est indiscutablement solidaire de l'abandon progressif des différentes formes de linguistique ou de psychologie « appliquée » à l'éducation. (Bronckart & Schneuwly, 1991, p. 12-13)

Les promesses des années 1950 et 1960 ne sont pas maintenues et les théories interactionnistes s'installent dans le domaine de l'éducation. La didactique du français langue maternelle suit le mouvement de la didactique des langues et se constitue en tant que champ disciplinaire autonome à partir d'une rupture avec la linguistique appliquée (cf. section 1.3). De surcroît, le débat français qui se déroule à la charnière des années 1970 et 1980 est un débat idéologique, probablement caractérisé par des malentendus ayant trait à l'opposition entre discours pédagogique et discours linguistique (Daunay & Reuter, 2008).

Je réagis face aux ignorances mutuelles de la recherche et de l'enseignement car le cliché de l'enseignant-chercheur ne règle rien. S'il y a d'un côté une relative pauvreté du discours des linguistes sur l'enseignement, il y a aussi dans l'univers pédagogique comme une réticence face à la science, à la théorie. Un débat est en cours aujourd'hui sur les contenus d'enseignement ; nous sommes dans une phase marquée par un certain désintérêt pour la linguistique mais dans une période aussi où la didactique de la langue et des discours cherche à se construire comme discipline autonome, spécifique, rigoureuse, scientifique. (Chiss, 1989, p. 95)

On pourrait transposer ce débat inhérent à la didactique du français à un débat plus général qui traditionnellement a concerné et concerne d'autres champs disciplinaires comme la psychologie, la sociologie ou la médecine : le débat entre chercheurs et praticiens³⁵. Le débat

³⁵ Au moment où nous rédigeons ce chapitre, à savoir avril 2020, la pandémie de Coronavirus, ou Covid-19, ravage les sociétés de toute la planète. En France, des débats virulents se sont instaurés au sein du champ médical, notamment autour de l'utilisation de médicaments pour contrer la diffusion de la pandémie. Le débat le plus violent voit s'affronter les défenseurs d'une médecine de terrain, soutenues par les praticiens, et une médecine

des années 1980 autour de la didactique du français a eu comme conséquence majeure l'établissement de clivages entre les domaines disciplinaires des sciences de l'éducation et des sciences du langage (Dufour, 1988). Or, bien que passionnante, la reconstruction exacte de cette querelle nous amènerait loin de notre but. Ce qui nous importe est de montrer que la didactique du français est un champ disciplinaire composite, avec une tradition critique marquée, caractérisé par une forte vitalité théorico-méthodologique.

Le parcours intellectuel et professionnel d'Halté est un exemple du dynamisme de la didactique du français. Ce chercheur, avec Michel et Petitjean est à l'origine de la revue *Pratiques*, fondée en 1974, qui plaide pour un « enseignement nouveau » (*Pratiques*, 1974, p. 3). Avec Dabène, Halté peut être considéré comme l'un des pionniers de la didactique du français langue maternelle (discipline abrégée désormais en DFLM). Professeur de pragmatique et de linguistique textuelle en Sciences du Langage, entre autres, face à l'opposition entre didactique et pédagogie, « Halté leur préfère en effet une didactique plus intégrative, à vocation finalement praxéologique » (Leclaire-Halté, 2008, p. 17). Les travaux de Dabène, de Halté, et de Garcia-Debanc sont autant de repères fondamentaux si l'on veut réfléchir à une épistémologie de la didactique de l'écriture ; ils représentent, encore aujourd'hui, des sources d'inspiration pour les didacticiens de la DFLM.

3.1.3 *La didactique de l'écriture passée en... revue*

Comprendre comment le champ de la didactique de l'écriture s'est structuré en France et, en général, en francophonie, n'est pas une tâche aisée, à cause du manque d'un cadre épistémologique faisant l'objet d'un consensus. Méthodologiquement, une entrée à partir des contenus des revues scientifiques les plus connues de la didactique du FLM peut être une bonne solution pour aborder le sujet.

En France, à ses origines, la didactique de l'écriture concerne essentiellement le milieu de l'enseignement primaire. Cela va de soi, l'écriture au primaire, et notamment au Cours Préparatoire, est une compétence de base qui structure tout le parcours d'apprentissage de l'élève ; il est donc normal que l'attention des spécialistes se soit concentrée sur l'apprentissage précoce des correspondances graphophonétiques et du geste d'écriture (Plane, 2002).

La revue *Le Français Aujourd'hui*, créée en 1968 à l'initiative de l'Association Française des Enseignants de Français (AFEf), est probablement la revue scientifique la plus

fondamentale, défendue par les chercheurs. Le débat entre approches fondamentales et approches de terrain est donc un sujet d'extrême actualité.

ancienne dans le champ de l'enseignement du FLM. Nos recherches se sont avérées plutôt compliquées, car les contenus de tous les numéros thématiques avant l'an 2000, c'est-à-dire avant le passage éditorial aux éditions Armand Colin, ne sont pas accessibles en ligne. Néanmoins, sur le site Internet de l'AFEF, à partir des titres disponibles, il est possible de dire que le numéro 64 est le premier entièrement dédié à l'enseignement de l'écriture : il voit le jour en décembre 1983 et s'intitule *Nous écrivons, vous écrivez...* (Le Français Aujourd'hui, 1984).

La revue *Repères*, quant à elle, peut être considérée comme l'une des revues de référence en didactique de l'écriture ; au moment de sa première parution en décembre 1969, elle affichait comme sous-titre « Pour la rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire ». Revue axée sur la didactique du FLM dans le primaire, *Repères* consacra pour la première fois un numéro thématique à l'enseignement de l'écriture en 1987. Il s'agit du numéro 73, avec comme titre « Des critères pour écrire » (*Repères*, 1987).

Bien que spécialisée en linguistique, la revue *Langue française*, fondée en 1969 dans la lignée de la revue *Langages*, créée quant à elle en 1966, mérite une place dans notre synthèse car dès son premier numéro, elle affiche sa volonté de s'adresser aussi aux enseignants de français. Dans le texte de présentation des éditeurs Lagane et Pinchon, on peut lire que *Langue française* souhaite se confronter à « [...] l'immense effort de rénovation pédagogique » entrepris à l'époque (*Langue française*, 1969, p. 3). Les liens de la revue avec la didactique du français restent secondaires mais néanmoins présents au fil des années et, en 1978, elle consacre à l'enseignement de l'expression écrite le numéro 38, intitulé « Enseignement du récit et cohérence du texte » (*Langue française*, 1978).

Peu après, la revue *Pratiques*, créée en mars 1974, traditionnellement axée sur des problématiques de recherche fondamentale et appliquée en didactique du français, en linguistique et en littérature, dédie en mars 1980 le numéro 26 aux questions d'enseignement de l'écriture ; ce numéro s'intitulait « Écrire en classe » (*Pratiques*, 1980).

Trois autres revues, toutes nées durant les années 1980, méritent de l'attention car elles se sont occupées de la question de l'enseignement de l'écriture dès leur création. La première de ces publications est la revue lilloise *Recherches*, née en 1984 ; elle consacre le numéro 3, paru en novembre 1985 à la question du lire/écrire en projets (*Recherches*, 1985). La deuxième revue s'intitule *Lidil*, éditée maintenant par UGA Éditions. Fondée en 1987 sous l'impulsion de Louise Dabène, elle s'inscrit dans le champ de la linguistique et de la didactique des langues. Dès sa naissance, *Lidil* nourrit un lien très étroit avec les recherches sur les pratiques d'écriture et dédie son premier numéro, dirigé par Vincent Lucci, à la question de l'orthographe (*Lidil*,

1989) ; l'année suivante, *Lidil* dédiera entièrement le numéro 3 aux écrits de la vie quotidienne et à leur apprentissage (Lidil, 1990). Enfin, la revue *Spirale*, revue de recherche en éducation qui voit le jour en 1989, quant à elle, ne se penchera de près sur les questions d'écriture qu'en 1999, avec la parution du numéro 23, intitulé « Apprendre l'écrit – Les valeurs en formation et en éducation » (Spirale, 1999).

Cette courte synthèse historique des premiers numéros thématiques consacrés à l'écriture des principales revues françaises traitant le thème de l'enseignement du FLM nous aide à comprendre deux choses fondamentales. Premièrement, on voit que le champ de la didactique du FLM commence à se structurer à la toute fin des années 1960 et se caractérise par des tensions entre linguistique appliquée et éducation. Le point de départ est bien celui d'une réflexion critique sur la nécessité d'une rénovation de l'enseignement du FLM en France. Deuxièmement, on peut affirmer que le champ spécifique de la didactique de l'écriture du FLM ne se développe qu'à partir de la fin des années 1970 : « les années quatre-vingt sont sans nul doute les années "écriture", comme les années soixante-dix ont été celles de la lecture » (Barré-de Miniac, 1995, p. 93). En effet, il est intéressant de voir comment les années 1970 sont des années pendant lesquelles on construit surtout une réflexion sur les discours d'enseignement, pris essentiellement dans leur dimension sociocognitive (Halté & Petitjean, 1980). En didactique de l'écriture, les années 1980 sont les années où l'on passe un cap : il ne s'agit plus uniquement de réfléchir autour de l'enseignement de l'écriture littéraire, mais d'envisager l'écriture dans une dimension linguistico-cognitive.

Jusque dans les années quatre-vingt, l'écriture était un thème mineur en didactique de l'écrit. Elle était envisagée soit en articulation avec la lecture lors des apprentissages premiers, soit pour elle-même sous l'angle graphomoteur d'une part, de la production de textes d'autre part. Un ensemble de travaux, initiés dès la fin des années soixante-dix, dans des champs disciplinaires et cadres théoriques disjoints, sans articulation systématique ou explicite avec la question de la pédagogie ou de la didactique de l'écrit, se développent largement au début des années quatre-vingt. Ces travaux concernent la psychologie cognitive ; ils sont inspirés des travaux américains dont la diffusion en France renouvelle les investigations didactiques. [...]. La linguistique, jusque-là centrée sur l'oral, introduit l'écriture dans son champ. (Barré-de Miniac, 1995, p. 94)

Les travaux en psychologie cognitive en provenance d'outre-Atlantique, diffusés dans les milieux universitaires français par Fayol (1984), injectent une nouvelle lymphe dans la recherche en didactique de l'écriture. En même temps, la revue *Langue française*, avec les contributions de Charolles (1978) et Combettes (1978), entre autres, pousse la linguistique française à s'approprier les questions d'écriture en milieu scolaire. C'est sans doute le début

d'une nouvelle dynamique de recherche qui investira la didactique de l'écriture des années 1990 et 2000 et qui, encore aujourd'hui, caractérise une bonne partie des recherches dans ce domaine. Pour rappel, ce cadre épistémologique sera aussi investi par le regard nouveau apporté par la notion de *littéracie* qui, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 de la thèse (cf. section 1.3), définit à son tour un nouveau champ disciplinaire actuellement en plein essor.

3.1.4 *Repères théorico-disciplinaires en didactique de l'écriture pour adultes*

Notre objet de recherche concerne en priorité la didactique des compétences rédactionnelles dans l'enseignement post-secondaire, ce qui représente un domaine circonscrit au sein du champ de la didactique du FLM. Notre public cible est un public de jeunes adultes. Dans la tradition de la DFLM, il existe un important déséquilibre entre les recherches qui portent sur la didactique de l'écriture dans l'enseignement primaire (et, en général, dans l'enseignement obligatoire) et la didactique de l'écriture pour les adultes. Il est possible d'affirmer que les travaux sur les compétences rédactionnelles des adultes représentent une niche dans l'univers de la didactique du français. Dans cette sous-section, nous nous proposons alors d'illustrer la façon dont la DFLM a approché l'étude des compétences rédactionnelles des adultes.

L'intérêt des chercheurs pour la formation des adultes à l'écrit émerge d'abord au sein des travaux universitaires s'intéressant aux représentations sociales des activités d'écriture en situation de travail (Bourgain, 1977). Le numéro 36 de la revue *Langue française*, paru en 1977, questionne de près « l'enseignement du français et la formation continue des adultes » (*Langue française*, 1977). Il s'agit sans doute des premières études qui concernent la DFLM à destination de ce public. Le numéro 36 de *Langue française* envisage les objectifs de la formation à l'écrit des adultes selon le prisme des besoins langagiers sociaux : « Toute typologie des objectifs possibles pour un enseignement du français aux adultes en formation engage, implicitement ou explicitement, une certaine théorie du social qui, *nolens volens*, la marque » (Mariet, 1977, p. 7).

Les études de la fin des années 1970 ont le grand mérite de soulever et de préciser la question des besoins langagiers. L'étude de Dabène sur un corpus de 100 déclarations d'accident de type *Constat à l'amiable*, rédigés par des adultes, est emblématique des problématiques sociales qui affectent l'écriture chez des individus peu qualifiés. L'auteur se concentre sur trois aspects du corpus, choisis en fonction des objectifs didactiques : « la matérialité de l'énoncé : lisibilité, orthographe, ratures [...] ; la structure de l'énoncé : les connecteurs syntaxiques, les nominalisations, le passif ; les indices d'énonciation : les indices d'intentions énonciatives [...], les indices d'attitude par rapport au code [...]. » (Dabène, 1977,

p. 57-58). La conclusion est sans appel. Selon Dabène, on peut constater que l'école française des années 1970 « ne prépare pas à ce genre de communication » qui, bien qu'utilitaire, comporte les mêmes difficultés que l'écriture scolaire (Dabène, 1977, p. 66). Toujours en 1977, Coste, quant à lui, réfléchit aux thématiques choisies dans le cadre de la formation continue des adultes. Selon le chercheur, on sous-estimerait l'importance du choix du thème en formation d'adultes, qui ne revêtirait qu'une position « subalterne », instrumentale, comme si le statut d'adulte, différemment de celui d'enfant, était moins sensible au cadrage thématique des apprentissages (Coste, 1977, p. 74).

Dans la même lignée, dix ans plus tard, Dabène (1987), réfléchissant sur l'enseignement de l'écriture, revendique une vision plus didactique que linguistique. Or, comme nous l'avons déjà dit, pendant les années 1980 et 1990, la psychologie de l'apprentissage et la linguistique textuelle se repositionnent dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Maternelle et fournissent de nouvelles perspectives de formation à l'écrit. Mais ces avancées peinent à trouver leur place dans l'enseignement de l'écrit aux adultes en formation continue, en reprise d'études ou tout simplement en formation professionnelle. En francophonie, rares sont les études centrées sur cette thématique pendant les décennies 1990 et 2000 (Boch, 1998; Clerc, 1998; Labasse, 2006; Lafont-Terranova, 2007; Reuter, 2004; Treigner & Daunay, 2004).

La plupart des recherches se focalisent sur les littéracies universitaires et, notamment, sur les enjeux didactiques qui concernent l'écriture académique à visée épistémique. Il y a néanmoins des exceptions. Par exemple, l'ouvrage de Bisailon (2007), intitulé *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, qui met l'accent sur l'activité de révision des textes en milieu professionnel et qui s'intéresse aux mécanismes linguistico-cognitifs à l'œuvre chez les scripteurs adultes. Somme toute, ces considérations semblent confirmer qu'en francophonie c'est bien le champ naissant des littéracies professionnelles qui constitue un domaine de recherche très dynamique à l'égard de la didactique de l'écriture pour adultes.

[...] à l'intersection entre le monde universitaire et le monde du travail interviennent deux autres facteurs : d'une part, la peur du déclassement dont Maurin a montré que son intensification à la fin des années deux mille avait des répercussions sur la perception de la fonction et du profit des études, et d'autre part, l'injonction faite aux établissements d'enseignement supérieur d'assurer l'employabilité de leurs étudiants. Enfin, la définition de masters d'enseignement imposant aux futurs enseignants l'élaboration d'un mémoire au moyen duquel ils s'initient à une démarche de recherche a mis au jour un besoin de formation à ce type d'écrit. Tout cela a constitué un contexte favorisant un questionnement sur l'écriture et son apprentissage dans l'enseignement post-obligatoire, c'est pourquoi la recherche s'y est intéressée et de nombreux travaux y ont été consacrés récemment dans la francophonie. (Plane, 2019, p. 12-13)

Dans la préface de l'ouvrage *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postbligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*, Plane (2019) réalise un instantané dynamique de la recherche en didactique de l'écriture pour jeunes adultes et adultes en général. Il en ressort qu'un nouveau souffle dans la recherche en didactique des compétences rédactionnelles se propage durant les années 2010. En effet, pendant la décennie 2010-2020, on assiste à une véritable prolifération d'études en didactique de l'écrit (David, 2014; Elalouf, 2011; Garnier et al., 2015; Jacques & Rinck, 2017; Laborde-Milaa et al., 2014; Lafont-Terranova, 2018; Mourlhon-Dallies, 2014; Rinck & Sitri, 2012; Russell, 2012). Il est difficile de comprendre et analyser un courant de recherche qui est en train de se construire sous nos yeux, dont la structuration est encore dans une phase germinale, et dont les approches théorico-méthodologiques sont globalement hétérogènes. Mais, force est de le constater : ce courant de recherche est bel et bien réel.

3.1.5 *Bilan. La naissance de la didactique de l'écriture, une exégèse des tensions*

Nous avons essayé de retracer dans cette section le voyage que la didactique dite générale a accompli de l'Antiquité jusqu'à nos jours, en passant par le creux du Moyen-Age et sa redécouverte par les savants allemands du XIX^{ème} siècle. Nous avons ensuite restreint le champ à la didactique des langues en France et à la construction progressive du FLM durant les années 1960 et 1970. C'est à cette époque que la didactique de l'écriture dans le champ du FLM bâtit ses présupposés et se dote des premiers instruments théoriques et méthodologiques, dans une tension constante avec la linguistique appliquée, les instances pédagogiques et l'exigence d'une rénovation de l'enseignement du français. C'est donc dans une perspective critique que la didactique de l'écriture voit le jour : critique du système d'enseignement en place, critique des méthodologies éducatives traditionnelles et alternatives, critique des promesses non maintenues de la linguistique structuraliste et générativiste. C'est en ce sens que nous avons défini la naissance de la didactique de l'écriture comme une *exégèse des tensions*.

On y insiste, les études des années 1970 et 1980 sur les représentations sociales de l'écriture chez les adultes ont laissé un héritage bien reconnaissable encore aujourd'hui dans nombre de publications. Elles ont élaboré un fond conceptuel puissant et nécessaire pour comprendre comment l'*environnement discursif* influence les processus d'apprentissage de l'écriture. Mais c'est aussi à cette époque que de nouveaux champs disciplinaires reviennent sur le devant de la scène avec de nouvelles méthodologies et de nouveaux outils d'analyse qui vont renouveler les approches en didactique de l'écriture. La linguistique de l'écrit, dès les années 1990, par le biais du développement progressif de la linguistique de corpus informatisée, tend à retrouver une place d'exception dans le panorama des recherches en didactique de l'écrit.

Nous verrons en détail ces apports dans le quatrième chapitre de la thèse. Mais avant même l'entrée en jeu de la linguistique de corpus informatisée, ce sont les nouvelles méthodes de la psychologie cognitive qui ont outillé les chercheurs en didactique de l'écriture et ont ouvert un regard inédit sur le fonctionnement cognitif du développement des compétences rédactionnelles. Étant donné leur importance, il semble judicieux de se pencher de près sur ces aspects fortement novateurs.

3.2 Psychologie cognitive et didactique des compétences rédactionnelles

Intuitivement, enseigner les compétences rédactionnelles à de jeunes adultes ou à des adultes n'est pas la même chose qu'enseigner l'écriture aux enfants. Le premier facteur discriminant, nous l'avons vu, est de type sociolinguistique, et présuppose une différenciation basique, à savoir la variable d'âge. La première distinction est donc d'ordre social, les adultes étant « des scripteurs qui se perçoivent comme des individus dont la personnalité et même le destin seraient déjà en grande partie sinon déterminés du moins prévisibles [...] » (Plane, 2019, p.13). Or, aux facteurs sociaux s'interconnectent nécessairement des facteurs cognitifs relatifs à la manière dont on apprend à l'âge adulte. Ainsi, après avoir fait le point sur les liens entre didactique de l'écriture et psychologie cognitive, nous essayerons de comprendre quelles sont les propriétés cognitives qui caractérisent le processus d'apprentissage des compétences rédactionnelles à l'âge adulte. Nous montrerons enfin de quelle manière la didactique de l'écriture actuelle a su combiner les acquis théorico-méthodologiques de la psychologie cognitive de l'écrit avec certaines préconisations de mise en œuvre.

3.2.1 Les origines de la psychologie cognitive appliquée à l'apprentissage de l'écriture

L'étude qui propose le premier modèle complexe des processus cognitifs qui caractérisent l'écriture s'intitule *A Cognitive Process Theory of Writing* et a été signée par Hayes et Flower (1981). Ce modèle, dit aussi *princeps*, est une avancée très importante qui implémente, de fait, l'approche cognitive au sein de la linguistique, et dont l'influence n'est plus à démontrer. Fayol est probablement le premier chercheur à faire connaître les études de Hayes et Flower en France :

S'agissant d'une tâche complexe, Hayes and Flower (1980) ont repris la méthode utilisée par Newel et Simon (1972) pour décrire les résolutions des problèmes. Cela les a amenés à inférer la mise en œuvre par les sujets de trois processus majeurs : a) la planification établissant un but et un plan-guide associé à celui-ci ; b) la traduction de matériaux activés en mémoire à long terme et organisés par le plan en une mise en forme textuelle acceptable ; c) la révision visant à améliorer la qualité superficielle du texte. L'analyse d'un

protocole – mais d’un seul – tend à confirmer la pertinence de cette analyse qui – les auteurs y insistent – ne doit pas conduire à une interprétation en termes de stades (Fayol, 1984, p. 65)

C’est ainsi que la première véritable théorie des processus cognitifs à l’œuvre durant une tâche de composition à l’écrit investit la linguistique et la didactique françaises. Michel Fayol se pose aussitôt la question des différences cognitives dans l’apprentissage de l’écriture entre scripteurs novices – les enfants – et scripteurs experts – les adultes (Fayol, 1984). Ses premières études portent à la fois sur les différences entre écrit et oral et sur l’observation des performances des enfants et des adultes en situation de dictée. Au fil du temps, l’apport des sciences cognitives à l’apprentissage de l’écriture a fait l’objet d’une systématisation épistémologique plutôt bien réussie de la part d’Annie Piolat (2004) ; nous aurons recours à ses recherches à plusieurs reprises dans cette section.

Les travaux pionniers de Hayes et Flowers ont été développés avec un certain succès dans l’ouvrage *The Psychology of Written Composition* (Bereiter & Scardamalia, 1987), un classique de l’approche cognitive de l’activité rédactionnelle. Un des apports parmi les plus intéressants de Bereiter et Scardamalia a trait à la théorisation de deux modèles contrastifs : le modèle dit *knowledge-telling*, ou *stratégie des connaissances racontées*, et le modèle dit *knowledge-transforming*, ou *stratégie des connaissances transformées*.

The knowledge-telling model attempts to solve this problem by representing an alternative route to the attainment of coherence, organization, and topical relevance in writing - a route that does not depend on problem-solving activities directed toward such outcomes but that produces them as a by-product of procedures for generating text content. Experts are assumed to have flexible access to both the knowledge telling model and to the more complex and effortful knowledge-transforming model, using whichever is appropriate to task demands, whereas novices are assumed to follow the simpler model for the most part, and to have access to the problem-solving model only under facilitative conditions. (Bereiter et al., 1988, p. 262)

Dans ce passage, les auteurs affirment que les scripteurs novices ont recours à un modèle simplifié de la composition se basant sur la réorganisation préalable de la mémoire et sur les portions de texte déjà générées, « le texte écrit servant de source d’activation pour la récupération de nouvelles connaissances qui sont à leur tour transcrites » (Piolat, 2004, p. 62). Il y a un rapport d’immédiateté à la composition, ce qui n’exclut pas une gestion optimale de la structure du texte, si le sujet et le genre sont familiers. En revanche, « les rédacteurs plus experts ne se contentent pas d’une simple transcription de leurs connaissances. Ils les réorganisent pour les rendre compatibles avec les contraintes thématiques et rhétoriques imposées. Cette *stratégie*

des connaissances transformées consiste ainsi dans la complexification du processus de planification. » (Piolat, 2004, p. 62).

À partir des acquis du modèle princeps, Berninger et Swanson (1994) mettent au point un modèle ultérieur particulièrement intéressant dans la mesure où il intègre la mémoire de travail³⁶. Selon ces auteurs, il y a trois phases principales qui coïncident avec autant de stades développementaux de l'individu. Lors d'une première phase (6-7 ans), l'enfant concentre les moyens de la mémoire de travail dans la tâche de transcription graphémique ; la planification y est limitée aux unités simples (mots, phrases). Vers 8-10 ans, l'enfant a automatisé la transcription graphémique et un contrôle de planification commence à être exercé au niveau de la structure texte. À 11-12 ans, l'enfant est en mesure de réaliser une gestion complète et simultanée des différents plans de contrôle, même si c'est de manière déséquilibrée (Piolat 2004).

Une fois que certaines opérations sont automatisées, plusieurs solutions fonctionnelles sont disponibles : un enchaînement successif et non parallèle de traitements ou un rallongement momentané du temps de traitement. Ce que soulignent ces modèles, c'est que certains traitements rédactionnels délibérés sont obligatoirement coûteux et que dans des situations de production délicate (par exemple, un manque de connaissances thématiques ou une difficulté à structurer un ensemble d'informations argumentatives, etc.), un rédacteur expérimenté peut délibérément leur attribuer encore plus de ressources afin d'être efficace. (Piolat, 2014, p.65)

Les modèles de Bereiter et Scardamalia et ceux de Berninger et Swanson jouissent d'un certain consensus en didactique de l'écriture, et nous donnent beaucoup d'indications sur le fonctionnement cognitif du processus rédactionnel. Mais nous devons probablement aux modélisations de Kellogg (1996) des indications plus précises sur le rôle joué par la mémoire de travail chez les adultes en train de rédiger. Pour théoriser son modèle, Kellogg récupère le modèle princeps de Hayes and Flower et réélabore les acquis sur la mémoire de travail modélisés par Baddeley (1990). La grande nouveauté de ce modèle a trait au fait que, lors de la planification, chez les adultes, il y aurait recours à une visualisation « des images, des diagrammes et des plans. Aussi, la planification engagerait le calepin visuo-spatial comme la boucle phonologique, alors que les processus de traduction, de lecture et d'édition, engageraient uniquement la boucle phonologique. » (Piolat, 2004, p. 69). Bien qu'heuristique, l'introduction

³⁶ La mémoire de travail est une des grandes découvertes de la psychologie cognitive. Le modèle de Baddeley (1990) est sans doute un des modèles explicatifs parmi les plus appuyés en termes de données expérimentales. Pour simplifier, nous pouvons définir la mémoire de travail comme un espace de stockage d'informations non passif capable de réagir et de se reconfigurer face à des situations nouvelles (Piolat, 2004).

d'une composante de contrôle spatial en planification des textes chez les adultes est sans doute une avancée majeure qui mérite une certaine attention.

Entre-temps, Hayes (1996) a mis à profit les nouvelles connaissances émergées au fil des années et propose un nouveau modèle, plus complexe, plus étendu. Il y intègre le rôle central de la mémoire de travail, des représentations visuo-spatiales et linguistiques, de l'affect et de la motivation, et des « structures cognitives plus générales qui partagent des opérations et des ressources cognitives (*réflexion, production de texte, interprétation du texte*) » (Piolat, 2004, p. 66). Les avancées du nouveau modèle ne s'arrêtent pas là ; Hayes développe une analyse fine du fonctionnement de la mémoire à long terme, des mécanismes de révision et, surtout, de la production de texte.

When all of the content is expressed or when the capacity limit of the articulatory buffer is reached, the sentence part is articulated either vocally or subvocally. If all of the current content has been expressed, then the writer may show evidence of searching for new content. If the articulated sentence part is positively evaluated, then it is written down and the process is repeated. If it is rejected, a new sentence part is constructed and evaluated. (Hayes, 2000, p. 36)

Le passage cité ci-dessus suffit à montrer que le nouveau modèle de Hayes envisage désormais la production de texte comme un processus récursif, lié à la disponibilité de ressources cognitives et qui s'applique au niveau global (le texte) et au niveau local (les segments composant une phrase).

Pour résumer, les années 1980 et, en partie, les années 1990, sont les décennies où l'on expérimente un grand nombre de modèles cognitifs de la composition écrite. Impossible de rendre compte avec précision de l'ensemble des théories, des critiques, des révisions et des avancées qui concernent ces modèles sans sortir du cadre de notre étude. Ce que l'on peut dire avec certitude, c'est que l'unité qui avait marqué l'arrière-plan théorique des recherches des années 1980 et 1990 s'est progressivement désagrégée pendant les vingt dernières années (Alamargot & Chanquoy, 2011). Cette fragmentation des modèles cognitifs de l'écriture est due en partie à l'extrême complexité de la tâche : l'optimisme qui avait caractérisé la possibilité de modéliser de manière précise les processus rédactionnels a fini par être ébranlé face aux très nombreuses difficultés rencontrées au fur et à mesure de l'avancement des recherches.

3.2.2 *La théorie de la charge cognitive et ses implications didactiques*

Les modélisations cognitives que nous avons exposées nous permettent aujourd'hui d'avoir une vision globale, mais sans doute encore imprécise, du comportement cognitif des scripteurs. À

partir de la fin des années 1980, ces apports ont suscité pas mal d'espoirs au sein de la communauté des chercheurs en didactique de l'écriture (Barré-de Miniac, 1995). Ainsi, certains acquis de la psychologie cognitive sont entrés dans l'imaginaire collectif des didacticiens. Les concepts de mémoire de travail et de mémoire à long terme (MLT) en sont un exemple. En didactique, ces découvertes sont souvent accompagnées par un concept majeur, à savoir la *charge cognitive*, dite aussi *charge mentale* (Tricot & Chanquoy, 1996).

Nous devons la théorisation de la charge cognitive aux travaux pionniers de John Sweller, professeur en éducation à la *University of New South Wales* (UNSW) à Sidney. Dès la fin des années 1970, Sweller s'intéresse au fonctionnement de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme. Pour rappel, les architectures classiques des modèles cognitifs comportent « une mémoire de travail (MDT) à capacité limitée dans laquelle ont lieu tous les apprentissages et les pensées conscientes et une mémoire à long terme (MLT) à capacité illimitée, possédant entre autres un nombre important de schémas automatisés » (Tricot, 1998, p. 39). Les recherches de Sweller ont le mérite de mieux définir et d'approfondir les questions liées à la gestion des ressources cognitives lorsqu'un individu réalise une tâche.

La charge mentale est au premier abord facile à définir : elle mesure la quantité de ressources mentales mobilisées par un sujet lors de la réalisation d'une tâche. Elle est donc fonction des difficultés de traitement imposées par la tâche et des ressources mentales que le sujet alloue à la réalisation de cette tâche. Si le sujet est capable d'allouer ces ressources, c'est qu'il dispose d'une « capacité » dont est fonction la charge mentale. (Tricot & Chanquoy, 1996, p. 314)

Pour illustrer le concept de charge cognitive, on pourrait adapter la métaphore de Welford (1977) à un sport comme l'escalade. Si la paroi à escalader est particulièrement difficile (la tâche), elle demande au grimpeur un effort physique et mental considérable (la ressource). De toute évidence, un individu qui ne serait pas en mesure de fournir un tel effort, par manque de préparation ou d'expérience, sera dépassé par la tâche et devra abandonner son projet d'escalade. Or, si nous considérons pour un instant que la préparation et l'expérience nécessaires au grimpeur représentent les connaissances et la capacité à les mobiliser chez le scripteur, on s'aperçoit que la mémoire et la capacité de récupération en mémoire sont autant de facteurs déterminants. Comment fonctionne alors ce mécanisme de stockage/récupération d'informations en mémoire ?

La théorie de la charge cognitive s'appuie largement sur une organisation mémorielle en schémas mentaux stockant les divers types d'informations de la mémoire à long terme ; ces schémas sont au cœur de la théorie et sont fondamentaux pour le fonctionnement du système cognitif humain. (Chanquoy et al., 2007, p. 131)

On peut retrouver dans ce court passage le postulat de base de la théorie de la charge cognitive, qui se configure aussi comme une théorie des schémas. Les schémas cognitifs ont joué un rôle très important au moment de la théorisation des modèles cognitifs discursifs des années 1980, sans pour autant aboutir à un consensus scientifique immédiat (Labasse, 2016).

A schema theory is basically a theory about knowledge. It is a theory about how a knowledge is represented and about how the representation facilitates the *use* of the knowledge in particular ways. According to schema theories, all knowledge is packaged into units. These units are the schemata. Embedded in these packets of knowledge is, in addition to the knowledge itself, information about how this knowledge is to be used. A schema, then, is a data structure for representing the generic concepts stored in memory. (Rumelhart, 1980, p. 34)

La théorie des schémas est plutôt complexe et il est difficile d'en exposer correctement tous les détails dans cette partie de notre recherche. Néanmoins, il est important de retenir que la théorie de la charge cognitive se fonde sur le mode de fonctionnement particulier de la connaissance par schémas cognitifs qui, à son tour, poursuit d'une certaine manière la réflexion kantienne sur la représentation catégorielle du monde (Kant, 1781)³⁷. Ce n'est pas tout. Si l'on conçoit des schémas comme des représentations catégorielles de la réalité qui feraient partie de la mémoire à long terme d'un individu, il apparaît clairement que la quantité de schémas stockés peut représenter une variable distinctive entre scripteurs novices et scripteurs experts (Tricot & Chanquoy, 1996). Mais que se passe-t-il quand un individu se trouve face à des problèmes inédits qui nécessitent des schémas qu'il n'a jamais stockés ? De quelle manière peut-on acquérir de nouveaux schémas cognitifs ?

[...] l'acquisition de schémas implique presque inévitablement un certain niveau de réorganisation. En effet, les schémas empruntés sont quasi systématiquement réorganisés de manière plus ou moins profonde. La connaissance obtenue d'autrui est combinée avec les connaissances à long terme afin d'élaborer de nouveaux schémas (Bartlett, 1932). Par conséquent, le nouveau schéma est rarement, s'il peut l'être, identique au schéma emprunté. [...] Ceci signifie que nous tendons à réduire les aspects de l'information originale qui ne correspondent pas à nos connaissances antérieures, alors que nous accentuons les aspects de la nouvelle information qui sont en accord avec elle. Ainsi, l'information empruntée est-elle bien réorganisée. (Chanquoy et al., 2007, p. 148)

³⁷ Nous faisons référence en particulier à la théorie kantienne du schématisme des concepts purs de l'entendement : « [...] la définition qui suit nous semble reprendre l'essentiel de la doctrine kantienne du concept : représentation intellectuelle générale de l'unité synthétique nécessaire du divers constitutif d'un objet singulier, le concept, fondé sur les catégories, sert de règle pour la connaissance en élevant l'objet de connaissance au rang d'unité nécessaire exprimée en une image singulière au moyen d'un schème de l'imagination » (Coorebyter, 1985, p. 48).

Selon la théorie de la charge cognitive, c'est bien à travers le principe de réorganisation et de liaison qu'un individu acquiert de nouveaux schémas cognitifs. Or, si l'existence du principe de réorganisation a été démontrée par maintes expérimentations, il semble plus difficile d'en définir avec précision le fonctionnement (Chanquoy et al., 2007). En effet, lorsqu'un individu se trouve face à un problème nouveau pour lequel il ne dispose pas de schéma cognitif en mémoire en long terme, et dont il n'a pas de solution dans un schéma cognitif nouveau, il a recours au hasard comme principe génératif (*randomness as generating principle*) (Sweller et al., 2011). Reprenons l'exemple du grimpeur. Admettons que pendant une escalade un imprévu, comme la pluie, intervient. Si les appuis précédemment identifiés par le grimpeur deviennent glissants, instables, il sera alors obligé d'essayer d'autres appuis et d'en vérifier au fur et à mesure la fiabilité. Autrement dit, un individu qui n'aurait aucun point de repère lors de la résolution d'un problème n'a d'autre choix que de générer des hypothèses résolutive aléatoires, de les tester, et de les valider les unes après les autres. Si l'individu estime que l'action entreprise est satisfaisante, efficace, il stocke la nouvelle connaissance en mémoire à long terme et crée un nouveau schéma cognitif qui pourra à son tour être réutilisé. Ce même principe est aussi admis en génétique. Ainsi, la mutation génétique aléatoire est à la génétique ce que le hasard comme principe générateur est au système cognitif humain (Chanquoy et al., 2007).

Nous pensons qu'une didactique de l'écriture efficace en termes d'apprentissage des compétences rédactionnelles est une didactique capable de réduire au maximum les situations nouvelles qui obligent l'apprenant à générer des hypothèses résolutive aléatoires. Pour ce faire, il est nécessaire de favoriser l'acquisition des connaissances enseignées³⁸ à travers l'augmentation du nombre de schémas cognitifs à disposition de l'apprenant pour qu'il soit capable, à travers le principe d'emprunt, de réorganisation et de liaison, de générer et stocker de nouveaux schémas cognitifs.

La charge cognitive repose sur un principe très important : l'acquisition de connaissances secondaires participant à la création de nouveaux schémas cognitifs doit être réalisée « en considérant les limitations de la MDT lors du traitement d'une information secondaire nouvelle. » (Chanquoy et al., 2007, p. 161). La mémoire de travail n'a pas une capacité de traitement illimitée et elle est soumise à saturation, tout comme un grimpeur ne peut pas escalader une paroi au-delà de son endurance.

³⁸ Dans la théorie de la charge cognitive, les connaissances primaires sont acquises par imitation et se distinguent des connaissances secondaires, c'est-à-dire les connaissances enseignées (Chanquoy et al., 2007)

La charge cognitive intrinsèque est imposée par la structure des informations à acquérir ; la charge cognitive inutile relève de la présentation des informations ; enfin, la charge cognitive pertinente dépend de l'effort pour acquérir et automatiser les schémas pertinents. Chacune de ces sources de charge cognitive nécessite des ressources en MDT. Parce que l'effet de ces types de charge cognitive est cumulatif, si ensemble elles conduisent à un dépassement de la capacité de la MDT, alors le système cognitif échouera à traiter l'information. Dans ces conditions, la manière d'enseigner devra être reconsidérée afin de permettre l'apprentissage. (Chanquoy et al., 2007, p. 162)

Pour bien comprendre comment la charge cognitive agit sur les capacités de la mémoire de travail, nous avons besoin de la notion d'*interactivité*. En effet, quand on parle de charge cognitive intrinsèque, on fait référence aux ressources disponibles en mémoire de travail pour accomplir plusieurs tâches simultanément, ce qui implique également la faculté à gérer les interactions entre ces tâches. Ainsi, « quand l'interactivité entre éléments est faible, la charge cognitive intrinsèque est également faible. [...] La charge cognitive intrinsèque est forte quand l'interactivité entre éléments est élevée. » (Chanquoy et al., 2007, p. 163).

À ce propos, Chanquoy, Tricot et Sweller proposent des pistes applicatives pour favoriser « l'acquisition et l'automatisation de schémas » (Chanquoy et al., 2007, p. 168). Une première stratégie d'enseignement particulièrement intéressante est dite *worked example effect*, ou *effet du problème résolu*. Selon cette stratégie, « étudier un problème résolu, plutôt que de le résoudre, élimine la charge cognitive inutile associée à la résolution du problème » (Chanquoy et al., 2007, p. 172). Une autre stratégie correspond à celle que Sweller appelle *the problem completion effect*, ou *effet du problème à compléter*. Cette stratégie peut être considérée comme complémentaire de la stratégie des problèmes résolus. Elle conseille « d'alterner ces problèmes avec des problèmes similaires non résolus, afin de s'assurer que les apprenants s'intéressent aux problèmes résolus parce qu'ils savent qu'un problème similaire va suivre » (Chanquoy et al., 2007, p. 173) ; cette stratégie aurait comme conséquence de stimuler l'engagement des étudiants et de leur montrer la teneur de l'écart entre connaissances possédées et connaissances requises.

Les effets de la charge cognitive concernent tant les contenus enseignés que les modalités de présentation. Toujours dans le cadre de l'enseignement des compétences rédactionnelles, une stratégie qui nous paraît envisageable est celle dite *the modality effect*, ou *effet de la modalité*, et se concentre sur la manière de présenter des informations interconnectées. Cette stratégie « montre l'importance de partager l'attention, mais cette fois en utilisant des canaux différents – visuel et auditif par exemple –, pour ne pas charger l'un des composants de la MDT [...]. » (Chanquoy et al., 2007, p. 176). L'enregistrement vidéo de la

révision commentée d'un texte peut être un bon exemple dans le cadre de l'apprentissage des compétences rédactionnelles (cf. section 11.3). Cependant, la stratégie d'effet de la modalité ne doit pas comporter l'effet de redondance, dit également *the redundancy effect* : « l'information redondante doit être éliminée parce que traiter des informations redondantes nécessite des ressources en mémoire. » (Chanquoy et al., 2007, p. 178).

En général, la théorie de la charge cognitive postule que toutes « méthodes d'enseignement qui imposent une lourde charge cognitive inutile peuvent seulement interférer avec l'apprentissage lorsqu'il y a une forte interactivité entre éléments [...] ». (Chanquoy et al., 2007, p. 179). L'*effet d'interactivité entre éléments*, ou *element interactivity effect*, est donc une variable décisive. On estime que l'apprentissage de plusieurs éléments nourrissant de nombreuses relations peut provoquer une forte charge inutile. Il est alors conseillé de prévoir dans un premier temps l'apprentissage d'éléments isolés, sans en expliciter les relations (*the isolated interactive elements effect*). Enfin, deux autres stratégies semblent pouvoir optimiser le processus d'apprentissage des compétences rédactionnelles : l'*effet de variété des exemples*, qui indique que la soumission d'exemples présentant des caractéristiques similaires peut faciliter l'apprentissage, et l'*effet de renversement dû à l'expertise*, qui suggère de diminuer progressivement le guidage des consignes une fois que l'apprenant a atteint un certain degré d'expertise (Chanquoy et al., 2007).

3.2.3 Bilan. Quelle place pour les sciences cognitives en didactique de l'écrit ?

Les premières modélisations cognitives de l'activité d'écriture ont vu le jour au début des années 1980 et ont exercé une forte influence sur la didactique de l'écriture dans le champ du FLM, sans pour autant faire l'objet d'un consensus généralisé chez les spécialistes qui défendent une approche empirique de l'activité rédactionnelle (Dabène, 1991). Les progrès des années 1990 ont permis une meilleure compréhension de la gestion des ressources cognitives chez l'apprenant et des préconisations ont été élaborées pour l'enseignement des connaissances mathématiques ou physiques. Néanmoins, nous pensons que certaines applications peuvent être retenues dans le cadre de l'enseignement des compétences rédactionnelles.

Dans notre perspective de recherche, la théorie de la charge cognitive permet de mettre au point des stratégies d'agencement des éléments de connaissance à enseigner pour optimiser le processus d'apprentissage. Cependant, il faut bien garder à l'esprit qu'il s'agit de modèles théoriques qui nécessitent un effort d'adaptation aux contenus spécifiques pour être opératoires en didactique de l'écrit :

Or, là où les modèles devraient répondre avant tout à une finalité heuristique, les spécialistes de l'enseignement tendent à les utiliser comme normes à imiter, sans doute parce qu'ils ont souvent d'abord une visée praxéologique d'action efficace. Un modèle scientifique se sait partiel, provisoire, heuristique. Il aide à interroger la complexité du réel, non à la simplifier. Il est toujours réfutable et, dans l'histoire des sciences, sujet à être remplacé par un modèle plus performant, lui aussi provisoire. (Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 97)

Ce passage, rédigé par une didacticienne-linguiste, Claudine Garcia-Debanc, et un psychologue de la cognition, Michel Fayol, montre que la théorie de la charge cognitive, bien que très prometteuse, ne représente qu'une facette de l'action didactique. Les stratégies d'apprentissage basées sur la théorie de la charge cognitive fournissent des éléments de réflexion et des pistes d'application didactiques ; nous nous proposons de les exploiter pour concevoir des dispositifs d'apprentissage des compétences rédactionnelles raisonnés, opératoires et efficaces (cf. section 11.2).

3.3 La conception de dispositifs didactiques de l'écriture

La théorie de la charge cognitive peut être exploitée pour organiser des enseignements visant une optimisation de la gestion des ressources cognitives des apprenants. Dans le cadre de la didactique des compétences rédactionnelles, ces éléments théoriques ne donnent pas d'indications sur la nature des éléments à enseigner, ni sur les ressorts pédagogiques de l'activité enseignante. Dans cette section, nous allons préciser dans un premier temps la nature des principes didactiques qui caractérisent notre étude. Puis, nous nous pencherons sur la place des technologies numériques en conception de modules didactiques. Nous exposerons enfin en quoi la conception de dispositifs didactiques s'apparente à un exercice d'ingénierie.

3.3.1 *Les principes didactiques de notre étude*

Notre étude se situe dans un contexte particulier, à la croisée des littéracies universitaires et des littéracies professionnelles. Les étudiants issus des filières universitaires technologiques nourrissent, sans doute plus que les étudiants des autres filières, des liens très étroits avec le monde du travail. Notamment, pour des étudiants issus d'un bac professionnel, la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur mobilise le concept de rentabilité salariale : l'accomplissement de deux ou trois ans d'études supplémentaires, comme dans le cas des IUT ou des STS, peut leur donner accès à un travail présentant des bénéfices économiques importants en regard d'une entrée sur le marché du travail après un bac professionnel (Moulet, 2005). Les compétences d'expression et de communication à l'écrit suivent globalement ces besoins, tant dans l'imaginaire collectif des étudiants que dans celui des formateurs (Nouailler, 2014). Or, dans la perspective qui est la nôtre, si la logique de la rentabilité salariale est bien

présente, nous ne saurions pas lui subordonner les stratégies d'enseignement des compétences rédactionnelles.

Pour définir les besoins des futurs citoyens que deviendront les élèves de la scolarité obligatoire, on peut certes tenir compte des exigences du monde du travail. Toutefois, se borner aux attentes des entreprises reviendrait à subordonner le système scolaire à la vie économique. [...] La didactique de la langue première doit dépasser l'utilitarisme étroit pour promouvoir un véritable humanisme en procédant d'une vision globale de la personne humaine et de sa participation à la collectivité. Au fond, la définition des grandes finalités de l'enseignement de la langue première a comme référence obligée un idéal humain, un système de valeurs, et s'avère par conséquent de nature philosophique. Bien entendu, comme pour tout idéal, la didactique de la langue première doit admettre que le sien est un modèle utopique, en d'autres termes un modèle vers lequel on tend sans jamais parvenir à le réaliser complètement. (Simard et al., 2010, p. 82)

Nous nous approprions les principes énoncés dans ce passage. La didactique de l'écriture que nous envisageons dans notre cadre expérimental cherche à établir un équilibre, et sans doute un compromis, entre principe humaniste et principe utilitariste dans l'enseignement des compétences scripturales. Pour ce faire, nous avons dû, dans un premier temps, modéliser un parcours didactique en fonction de différentes variables qui ont émergé au fur et à mesure des phases d'enquête. De par la nature technique des écrits dans les filières technologiques, nous avons adopté un modèle hybride, capable de décloisonner les objectifs épistémico-heuristiques de l'écriture universitaire et les objectifs fonctionnalistes de l'écriture en situation de travail (Detheux & Schockert, 2000). Ainsi, notre modèle didactique s'inspire du modèle dit de la *production d'écrits et de l'évaluation critériée*, qui prévoit une prise en compte des processus cognitifs à l'œuvre dans l'activité d'écriture et la notion de charge cognitive, mais aussi une théorie linguistique des textes, des contenus d'enseignement et des outils de révision de la production écrite (Chabanne & Bucheton, 2002a).

Double avancée donc : du côté des objets à enseigner, grâce à des modèles linguistiques qui distinguent des catégories de discours aux propriétés identifiées et explicitées (les fameux « types de textes » et « critères ») et du côté de l'apprenant, grâce à des modèles cognitivistes qui s'efforcent de décomposer la compétence rédactionnelle en modules qui pourraient faire l'objet d'un entraînement différencié. (Chabanne & Bucheton, 2002a, p. 5)

Nous soutenons l'idée que la didactique des compétences rédactionnelles se trouve dans un espace de tensions entre un univers sociocognitif, caractérisé par des pratiques discursives et une théorie du discours, et un univers rigoureusement linguistico-cognitif, qui régit les mécanismes d'apprentissage et définit les contenus linguistiques à enseigner. Cette prise de position configure notre didactique de l'écriture comme une didactique des contenus où le

savoir à enseigner est le liant du dispositif didactique et fait l'objet d'un procès de transposition (Chevallard, 1985; Dolz & Gagnon, 2018; Simard et al., 2010). Le modèle de la production d'écrits tient compte des avancées et des apports de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive et s'appuie sur les modalités d'évaluation critériée.

Ces modèles de l'évaluation critériée ont porté l'accent sur la nécessité de décomposer la tâche d'écriture, d'en objectiver les composantes ou les processus. Ils ont modifié très profondément les conceptions de l'évaluation. Les formes d'écrit à produire sont décrites sous forme d'ensembles de critères par les élèves eux-mêmes, critères qui prennent en compte des dimensions négligées jusque-là, comme la notion de type de texte, de situation de communication, d'effet à produire... Ces critères sont dégagés par les élèves eux-mêmes, par confrontation entre leurs propres productions et les modèles sociaux ou scolaires de référence. (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 5)

La didactique des compétences rédactionnelles comporte aussi des pratiques écrites individuelles régulières. Le modèle du sujet écrivant questionne une problématique majeure, la *réflexivité* de l'étudiant face à son propre écrit. Ce modèle interroge aussi la dimension en devenir du texte, le brouillon, les écrits intermédiaires, la construction progressive de la compétence réflexive nécessaire pour prendre du recul face au geste d'écriture (Bucheton & Chabanne, 2002). Dans ce contexte, l'activité de réécriture joue un rôle fondamental et participe au développement d'une vision méta-textuelle chez les scripteurs, posture qui conduit au nécessaire épaissement des configurations sémantiques dans les textes (Bucheton et al., 2000). De plus, au niveau des écrits intermédiaires en milieu professionnel, il faut signaler l'importance que revêt la prise de notes et son incidence sur le processus de réécriture. En effet, soigner la prise de notes signifie soigner « les reconstructions parallèles effectuées à partir des unités d'approfondissement », de manière à ce que le texte final puisse développer de manière efficace les noyaux de sens pris en note (Boch, 2000).

L'enseignement d'une activité comme la composition écrite à visée fonctionnelle se conçoit sans doute mieux dans le cadre d'une pédagogie communicationnelle, qui doit à Freinet ses débuts, et qui met en évidence « la nécessité de garantir en classe une pratique régulière et significative du langage dans des situations variées et complètes » (Simard et al., 2010, p. 68). Le modèle dit de l'expression écrite postule « que laisser jouer naturellement les capacités d'expression offertes par l'écrit amènerait naturellement l'élève à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques, qu'il suffirait de nourrir par ailleurs en le guidant pour corriger ses textes » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 3). Parmi les modalités d'enseignement les plus répandues au sein de ce modèle, il y a l'atelier d'écriture. Lafont-Terranova (2019) peut être considérée comme une auteure de référence en ce qui concerne la conception d'ateliers

d'écriture au sein de l'enseignement supérieur technologique. Le modèle de l'atelier loisir, accompagné par la construction progressive d'un dossier génétique comportant l'ensemble des productions écrites des scripteurs, en est un exemple convaincant (Lafont-Terranova, 2007).

L'objectif de ce dispositif est d'aider les étudiants à sortir d'une conception commune et romantique de l'écriture (l'écriture perçue comme un don) et/ou d'une conception, qui fait de l'écriture la simple transcription d'une pensée déjà là, occultant l'importance du travail de l'écriture que manifeste l'avant-texte, considéré par les généticiens du texte comme « l'espace hétérogène [...] où un projet, une pulsion passent du neuronal au verbal, où une parole cherche sa voix et sa voie, où une textualité se fait invention » (Grésillon, 1994 :17). (Lafont-Terranova, 2019, p. 273).

Pour résumer, le cadre stratégique didactique de notre recherche est axé sur une didactique des contenus linguistiques et s'articule autour de plusieurs modèles que nous avons reconfigurés et adaptés aux processus d'apprentissage des scripteurs. Or, écrire signifie aussi, *volens nolens*, maîtriser les normes grammaticale, orthographique et syntaxique. Il s'agit d'un point très délicat qui suscite instinctivement la méfiance des élèves et des étudiants (Guernier et al., 2017). Nous nous sommes demandé alors quelles stratégies didactiques peuvent nous permettre de conjuguer un apprentissage aussi complexe et préjudiciable que celui des normes avec les modélisations que nous venons d'esquisser. Quelles sont les innovations à disposition pour mener un travail attractif sur les normes orthographiques ? Une réponse à ces questions pourrait se trouver dans les apports de nouvelles technologies numériques.

3.3.2 *La place du distanciel dans l'enseignement des compétences rédactionnelles*

Dans le courant des années 1990, les différents modèles didactiques se sont inéluctablement confrontés à l'impressionnante avancée des technologies numériques de l'éducation. Ces technologies ont eu un tel impact sur les modes d'apprentissage linguistiques, que la quasi-totalité des disciplines linguistico-éducatives se sont massivement reconverties à l'usage d'outils numériques. On parle aujourd'hui de *littéracie numérique* (Gerbault, 2012). La formation des adultes à l'écriture a été également impactée de manière considérable par les pratiques numériques d'un point de vue anthropologique, linguistique et éducatif (Bros, 2009). L'étonnante émergence de ressources et de techniques d'apprentissage numérique est due, en grande partie, au développement des outils de traitement automatique des langues (TAL) et de l'intelligence artificielle. Ces branches de la linguistique computationnelle ont caractérisé celle que certains spécialistes ont rebaptisée « la révolution techno-linguistique de l'automatisation » (Cori et al., 2002, p. 9). À la fin des années 1960, les théories de l'apprentissage finissent par rencontrer les systèmes d'enseignement assistés par ordinateur

(EAO) : c'est le début du *learning design*, fruit d'une conjoncture socioéconomique particulière (le baby-boom) et d'une tentative d'industrialisation de l'éducation qui amènera les chercheurs à développer les visions systémiques typiques de l'*instructional design* (Baron, 2011).

Instructional design is the linking science – a body of knowledge that prescribes instructional sections to optimize desired instructional outcomes, such as achievement and affect. (Reigeluth, 1983, p. 5)

Les courants du *learning design* et de l'*instructional design* sont à la base du grand succès que les plateformes *e-learning* connaissent depuis les années 1990, notamment dans le domaine de l'apprentissage à distance des langues étrangères. En ce qui concerne le domaine de la formation à l'écriture, la réflexion autour des liens entre compétences rédactionnelles et ordinateurs commence en 1985 (Barrière et al., 1987; Linx, 1987; Sharples, 1985) et les premières expérimentations voient le jour au début des années 1990 (Williams, 1990). Parmi les outils pionniers de l'enseignement de l'écriture via des applications numériques, il faut citer le fameux logiciel italien *Word Prof*, issu d'un projet de recherche de l'*Istituto Tecnologie Didattiche* de Gênes (Ferraris et al., 1993). En francophonie, le logiciel *Word Prof* a été repris par François Mangenot, qui l'a adapté au contexte linguistique français (Mangenot, 1998).

Word Prof est sans doute à l'heure actuelle le logiciel le plus riche de possibilités dans le domaine de l'aide à la production d'écrits. Il permet en effet aux élèves italiens de travailler aux divers aspects de la rédaction de textes : recherches d'idées, organisation, composition ou révision, tout cela peut être travaillé dans le même « environnement ». Il offre, outre des « outils » classiques, une « bibliothèque » structurée de textes et toute une gamme d'activités d'entraînement à l'écriture. C'est ce que Gammes d'écriture se propose d'offrir à son tour pour le français aux élèves des collèges et des lycées et aux adultes en formation continue. (CNDP, 1996, p. 9)

S'il est vrai qu'au début, l'enseignement automatisé des compétences rédactionnelles a émergé grâce aux investissements publics, et notamment des centres de recherche en didactique et pédagogie, on peut affirmer qu'à partir des années 2000 des sociétés privées ont commencé à lancer sur le marché des plateformes *e-learning* visant l'amélioration des compétences d'écriture. Pour ces sociétés privées, l'enjeu économique et scientifique tourne autour de la possibilité d'une automatisation complète des parcours didactiques à distance.

De manière intuitive, quand on parle de compétences rédactionnelles, on parle aussi d'évaluation, et on sait depuis longtemps à quel point l'évaluation et la correction de la production de texte sont problématiques (Masseron, 1981). On connaît également l'importance

de l'évaluation dite formative, nécessaire pour mettre en place une pédagogie positive de l'écriture (Garcia-Debanc, 1984). Dans le cadre de l'enseignement des compétences rédactionnelles automatisé à distance, c'est bien la question de l'évaluation qui détermine les stratégies didactiques. Ainsi, les départements de Recherche et Développement des acteurs privés spécialisés dans l'enseignement à distance de l'écriture ont aussitôt compris que les technologies à disposition ne permettaient pas d'automatiser le processus de correction des textes produits. Ils se sont alors tournés vers la partie de l'écriture dont l'évaluation peut être conçue de manière mécanique et standardisée : l'orthographe (Pallanti et al., 2020).

E-learning et orthographe

En France, la première société qui a investi de manière importante sur le *e-learning* de l'écriture, et notamment de l'orthographe, s'appelle *Woonoz*. Cette start-up a créé en 2007 la plateforme *e-learning Projet Voltaire*, entreprise leader dans le secteur « de la remise à niveau orthographique » en France. Dans la même lignée, la start-up *Zeugmo* a conçu en 2008 la plateforme *Orthodidacte*. Cette société, concurrente de *Projet Voltaire*, est spécialisée dans l'amélioration des écrits professionnels en langue française, comme annoncé clairement sur le site officiel de la société³⁹. Voici un récapitulatif des caractéristiques des deux sociétés.

Tableau II - Comparatif des caractéristiques des plateformes *Projets Voltaire* et *Orthodidacte*⁴⁰

	Projet Voltaire	Orthodidacte
Année de création	2008	2009
Editeur	Start-up Woonoz P. Hostachy F. Cohen, F. Paret	Start-up Zeugmo M. Hiroux, G. Terrien
Chiffre d'affaires	10.310.600 € (2019)	868.000 € (2016)
Données utilisateurs	5.000.000 d'utilisateurs 3.000 établissements scolaires 1.000 entreprises partenaires	Non connues
Pilotage équipe linguistique	Bruno Dewaele (Champion du monde d'orthographe)	Guillaume Terrien (Champion de France d'orthographe) Camille Martinez (depuis 2014) (linguiste)
Certification	Certification Voltaire	Certification Le Robert
Rapport annuel	Baromètre Voltaire (2015, 2017, 2019)	Non connu

En termes d'influence et de parts de marché, *Projet Voltaire* est une société bien installée depuis longtemps au sein de l'enseignement secondaire en France ; plus récemment, la société offre

³⁹ www.orthodidacte.com/. Source vérifiée le 10/02/2021

⁴⁰ Les informations présentes dans le tableau 3.1 ont été repérées sur les sites officiels de la société Woonoz (www.projet-voltaire.fr/, www.woonoz.com/) et de la société Zeugmo (www.orthodidacte.com/) et sur le site d'expertise légale, juridique et financière www.societe.com. Sources contrôlées le 10/02/2021.

des services de remise à niveau aussi pour l'enseignement primaire. Selon les sites officiels de la plateforme, la technologie à la base de l'intelligence artificielle *Ancrage mémoriel*[®] viserait « à faire mémoriser durablement l'information en s'appuyant sur la connaissance scientifique des mécanismes qui régissent la mémoire » (Blog de Woonoz). *Woonoz* revendique dans son discours une alliance stratégique entre les champs disciplinaires des neurosciences, de l'intelligence artificielle et, en général, des sciences cognitives. À l'heure où nous écrivons, ce discours demeure toujours un peu opaque : aucune publication scientifique n'est référencée sur le blog et aucune étude validée par un comité scientifique n'est proposée pour appuyer le discours de l'entreprise.

Concernant la plateforme *Orthodidacte*, il est à signaler que la société a beaucoup misé sur la qualité des contenus linguistiques : elle a procédé à une analyse de corpus de données plutôt conséquents, et notamment d'un « corpus de 400.000 mots issus du monde professionnel » (Orthodidacte, 2020). Camille Martinez, linguiste à la tête du comité de pilotage linguistique depuis 2014, s'est intéressé à l'importance jouée par les supports d'écriture dans une perspective variationniste ; sa réflexion a contribué au développement des contenus d'*Orthodidacte* (Martinez, 2010).

Les deux plateformes que nous venons de présenter de manière synthétique sont essentiellement spécialisées dans le domaine de la remise à niveau orthographique. En effet, la dimension relative à la textualité est globalement absente et rejoint l'idée qu'une automatisation des processus d'évaluation s'accorde très mal avec une évaluation aussi complexe que celle qui porte sur la textualité.

Toujours en francophonie, d'autres projets associatifs ont vu le jour tout récemment, ce qui témoigne de l'étonnante vitalité de l'enseignement automatisé à distance. Nous signalons en particulier les projets *Grammortho* et *SedOrtho*, présentés comme « didacticiels modulaires originaux, complets et efficaces conduisant à la maîtrise de l'orthographe grammaticale et/ou lexicale »⁴¹, édités par l'association *Une Education Pour Demain* (UEPD). La plateforme *Grammortho*, actuellement en cours de développement, est spécialisée dans l'apprentissage de la grammaire et fonde ses progressions modulaires sur les modèles d'apprentissage de la grammaire en couleur (Laurent, 2017). Il s'agit d'une approche novatrice, inductive, qui a comme objectif « de conduire les étudiants à savoir différencier avec certitude et rapidité toutes

⁴¹ Information repérée sur le site officiel de l'association *Une éducation pour demain* (www.uneeducationpourdemain.org/sedortho/grammortho/). Source contrôlée le 10/02/2021.

les catégories de formes verbales que l'on trouve en français, parce que cette compétence est indispensable pour orthographier » (Laurent, 2017, p. 263).

E-learning et production de texte

La recherche publique en France, moins préoccupée par les dynamiques de marché et la rentabilité financière, a pu se concentrer sur des compétences rédactionnelles autres que la compétence orthographique, comme la compétence textuelle. En 2019, l'Université Numérique des Humanités (UOH) et l'Université Côte-d'Azur, associées au projet *Écrit+*⁴², lancent la plateforme *Améliorer ses écrits*, pilotée par G. Salvan, M.-A. Watine et M.-C. Olivi⁴³. La plateforme est destinée aux étudiants et à toute personne souhaitant améliorer ses écrits. Toujours en cours de développement, elle proposera à terme des ressources pédagogiques en français écrit qui comporteront neuf cours complets partagés en plusieurs modules.

Dans la même lignée, les universités Paul-Valéry – Montpellier 3, Paris Nanterre et Nice Sophia-Antipolis proposent le parcours *J'améliore ma maîtrise du français*, à l'initiative de C. Le Bellec, S. De Vogüe, M. Desmets, J. Lefebvre, S. Lehmann-Lemhajeb, G. Salvan, J.-M. Sarale, F. Sitri (2018)⁴⁴. De plus, un test de positionnement élaboré dans le cadre de ce projet, dont le référentiel des contenus a été mis au point par S. De Vogüe, M.-P. Jacques, F. Rinck, F. Sitri, S. Lehmann-Lemhajeb, E. Oursel, J. Lefebvre est régulièrement utilisé par plusieurs universités en France (2017)⁴⁵.

Un autre projet d'autoformation particulièrement novateur s'intitule *Techniques de rédaction* et a été réalisé au sein du Centre de formation en langue des affaires de la Haute Ecole de Commerce (HEC) de Montréal⁴⁶. Les responsables du projet, V. Patenaude et D. Prince, avec le soutien de l'Office québécois de la langue française, ont conçu une plateforme optimisée en termes d'ergonomie et fonctionnalités. Les contenus, axés sur les compétences écrites communicationnelles, professionnelles et universitaires, varient de la formation au lexique à la cohérence textuelle, des stratégies de lecture à la mise en paragraphes, de l'organisation des idées à la rédaction d'un courriel professionnel.

⁴² *Écrit+ Évaluer Former Certifier* « est un dispositif mutualisé pour aider les étudiants à développer leurs compétences en français écrit à l'université » (<http://ecriplus.fr/projet/>). Le projet, co-piloté par 7 établissements universitaires, se propose de rendre disponibles gratuitement des outils de qualité pour la formation aux compétences rédactionnelles.

⁴³ <http://www.uoh.fr/front/notice?id=dccb09dd-5636-47d8-823a-18bc305a4adc>. Source vérifiée le 10/02/2021.

⁴⁴ <https://uoh.fr/front/noticefr/?uuiid=16aad467-2aee-4a70-9281-2e36280dd775>. Source vérifiée le 10/02/2021.

⁴⁵ <https://uoh.fr/front/noticefr/?uuiid=2b30ec3f-14a4-4af3-a21f-5ec6f708332f>. Source vérifiée le 10/02/2021.

⁴⁶ https://ernest.hec.ca/video/cours/CFLA/valorisation_francais/modules-dautoformation/content/index.html. Source vérifiée le 10/02/2021.

Nous avons vu comment l'enseignement à distance des compétences rédactionnelles est en train de connaître une sorte de renaissance numérique pendant les dix dernières années. De nombreuses initiatives et de nombreux projets expérimentaux, dont il est difficile de rendre compte de manière exhaustive, ont récemment vu le jour, ce qui atteste le grand dynamisme du champ de la didactique de l'écriture. Le processus d'élaboration de dispositifs d'enseignement-apprentissage de l'écrit est aussi investi par un renouveau qui concerne un repositionnement des contenus d'enseignement et qui interroge tant le fond théorique que le fond méthodologique de l'innovation didactique. Nous dédions à ces questions la prochaine sous-section.

3.3.3 Concevoir un dispositif didactique expérimental de l'écrit : un exercice d'ingénierie didactique ?

La didactique des compétences rédactionnelles est une réalité multidimensionnelle qui doit être appréhendée de manière rationnelle. Le très grand nombre de variables à prendre en compte, les nombreuses possibilités qui existent en termes d'approches théoriques, méthodologiques et applicatives rendent la tâche de conception didactique particulièrement complexe. Nous avons montré au tout début de la sous-section précédente comment le *learning design* développe une vision systémique de l'apprentissage ; nous posons maintenant la focale sur l'élaboration théorico-méthodologique des dispositifs didactiques expérimentaux visant le développement des compétences rédactionnelles.

D'emblée, il nous semble que deux écueils sont à éviter face à la tâche ardue d'élaboration d'un dispositif didactique : les approches que l'on pourrait définir *socio-centrées*, qui tendent à survaloriser les variables socioculturelles, et les approches *mécanistes*, qui font une confiance parfois aveugle aux mécanismes de cause-effet. Pour commencer notre réflexion, prenons le domaine de l'enseignement des mathématiques, traditionnellement un champ de recherche didactique très novateur. Dans les années 1980, c'est dans ce domaine qu'émerge un concept très intéressant et relativement peu exploré en didactique de l'écriture : l'ingénierie didactique (Artigue, 2002).

L'ingénierie n'est pas d'abord une source de la recherche – même si elle peut l'être –, elle est une condition de la recherche [...]. Si nous considérons le cas de la recherche en didactique des mathématiques, ce caractère de condition de la recherche que prend l'ingénierie est éclatant : le didacticien doit accomplir un grand nombre d'actes d'ingénierie (didactique) afin de pouvoir constituer et/ou rencontrer (= interagir avec) son objet d'études : préparer des leçons ou des séquences de leçons, etc. C'est en particulier sur la base d'une ingénierie de routine (quotidienne) que pourront être produits ces moments spécifiques

de l'activité de recherche que sont les réalisations « phénoménotechniques ».
(Chevallard, 1982, p. 6)

Le concept de *phénoménotechnique* évoqué dans ce passage montre toute l'influence de la philosophie de Bachelard sur Chevallard et sur l'ingénierie didactique. En effet, Bachelard, dans le courant des années 1930 commence une entreprise, dirions-nous, d'*ajustement* du phénomène transcendantal husserlien pour concevoir une nouvelle façon d'envisager le phénomène scientifique (cf. section 1.3).

[...] dès que l'objet se présente comme un complexe de relations il faut l'appréhender par des méthodes multiples. L'objectivité ne peut se détacher des caractères sociaux de la preuve. On ne peut arriver à l'objectivité qu'en exposant d'une manière discursive et détaillée une méthode d'objectivation.
(Bachelard, 1934, p. 34)

Avec les écrits de Bachelard, c'est un changement profond de la pensée scientifique occidentale qui a lieu. Il ne s'agit plus de donner à voir les phénomènes scientifiques ou les liens de cause-effet qui les caractérisent, il est maintenant temps de *provoquer* le phénomène. Ainsi, le phénomène de Husserl, objet expérientiel produit par l'intuition de l'individu, devient un phénomène provoqué par l'intuition scientifique chez Bachelard, et il est soumis désormais à une vérification : « [...] on démontre le réel, on ne le montre pas » (Bachelard, 1934, p. 34).

Dans une certaine mesure, la modélisation d'un module didactique dérive, à la base, d'un acte d'intuition, qui correspond à la génération du phénomène même. Ainsi, « le contrôle de notre connaissance du phénomène passe par le projet de production du phénomène – et cette production engage notre théorie du phénomène dans une technique de sa production : une phénoménotechnique. » (Chevallard, 1982, p. 40). Il appartient donc au didacticien de transformer le phénomène intuitif en un phénomène scientifique, dont la technique de production peut être, en partie, contrôlée.

Dans le champ de la didactique des compétences rédactionnelles, la conception d'un dispositif didactique s'apparente au travail d'un ingénieur ou d'un bâtisseur. La méthodologie didactique se déploie dans une « dialectique négative, où la poursuite de la vérité se dessine comme rectification de l'erreur, toujours à reprendre. » (Chevallard, 1982, p. 40). C'est ainsi que l'entreprise didactique est aussi une analyse des situations. La théorie des situations, en mathématiques, « modélise les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances que nous reconnaissons comme mathématiques. » (Brousseau, 2011, p. 2). La théorie des situations didactiques prend appui sur l'épistémologie constructiviste piagétienne et se focalise sur la situation didactique, dans un

processus qui produit des apprentissages à partir de la confrontation à des situations problématiques (Artigue, 2002). Cette vision de l'ingénierie didactique est sans doute à préserver lors de la conception de dispositifs didactiques.

Limitées au domaine des mathématiques, les méthodologies de l'ingénierie didactique n'ont jamais vraiment eu de succès dans le domaine de la didactique de l'écriture. Or, au vu de nos objectifs de recherche, nous pensons que les modélisations issues de l'ingénierie didactique peuvent se révéler très précieuses en termes de méthodologies de conception de dispositifs didactiques. Pourtant, didactique des mathématiques et didactique des compétences rédactionnelles ne présupposent pas exactement les mêmes problématiques. En effet, l'écriture convoque un rapport à soi-même, à son intimité, très particulier : ce procès de dévoilement de soi est sans doute moins évident dans le champ des mathématiques. Les problématiques relatives à la mise à nu de soi lors du processus d'écriture rendent l'intervention didactique délicate (Bishop & Penloup, 2006). Ainsi, en didactique de l'écriture, la notion de *choix d'intervention* est particulièrement importante, de par la présence de facteurs environnementaux très hétérogènes qui peuvent déstabiliser à tout moment le sujet écrivant (par ex : relations, rapports de pouvoir, facteurs de distraction, etc.).

Les incidences des interventions locales et globales observées lors de l'expérimentation de dispositifs didactiques aident à les ajuster en analysant l'effet des différentes dimensions travaillées dans un projet. Il s'agit surtout d'identifier les problèmes techniques et linguistiques qui méritent un travail en classe et les modalités de ce travail qui s'avèrent les plus efficaces. L'étude des conditions d'apprentissage, sous l'angle des contenus abordés et des démarches déployées par les enseignants, est, de ce point de vue, fondamentale. (Simard et al., 2010, p. 268)

La didactique de l'écriture serait alors envisageable dans une perspective multidirectionnelle qui, à partir des objectifs globaux et intermédiaires, s'adapte aux besoins des apprenants et développe des hypothèses d'intervention cohérentes et réfléchies. Ces hypothèses se doivent de trouver un difficile équilibre entre exigences technico-linguistiques, cognitives, pédagogiques et instrumentales.

Les modèles didactiques adoptés, même s'ils sont parfois considérés comme des « bricolages » pluridisciplinaires, permettent aujourd'hui de montrer comment les savoirs peuvent s'articuler en réseaux et être investis dans les activités d'écriture. La solidarisation des différentes dimensions vise une cohérence autant qu'une écologie dans la pratique d'enseignement. Il en découle que l'organisation des savoirs relatifs à la production écrite est une tâche aussi urgente que difficile : il s'agit de les recenser, de les organiser rationnellement pour l'enseignement, de manière à assurer la cohérence et l'efficacité de l'enseignement. (Simard et al., 2010, p. 268)

En dernier lieu, une ingénierie de la conception de dispositifs didactiques de l'écriture se doit d'être soumise à un protocole expérimental rigoureux. Ces dernières années, on assiste au dépassement des réticences de la didactique de l'écriture à propos des protocoles de validation. Il faut le dire, en éducation, mesurer un apprentissage relève parfois du tabou. Cependant, l'évolution des outils à disposition des linguistes pour mesurer les effets des interventions didactiques constitue sans doute l'apport le plus original de la linguistique actuelle aux modélisations didactiques.

3.3.4 *Bilan. Penser une didactique expérimentale des compétences rédactionnelles*

Depuis les premières tentatives de systématisation disciplinaire durant les années 1970 et 1980, la didactique de l'écriture a subi un mouvement d'accélération suite à la diffusion en France des théories cognitivistes et à la démocratisation des technologies numériques. Ces changements nous ont poussé à situer notre projet en didactique des compétences rédactionnelles dans le sillage du modèle dit de la production d'écrits. De plus, nous avons vu comment les courants du *learning design* et de l'*instructional design* ont investi les technologies de l'éducation et ont su doter le processus de conception des enseignements en didactique des langues d'une vision systémique jusqu'à alors inconnue. Nous avons retenu cette vision systémique et nous l'avons enrichie avec les apports du courant de l'ingénierie didactique : nous pensons que ses acquis peuvent être transposés au champ de la didactique expérimentale des compétences rédactionnelles.

Le cadre épistémologique de la didactique de l'écrit dessiné jusqu'à présent n'est pas pour autant complet : le retour en force de la linguistique appliquée par le biais de la linguistique de corpus fournit un paradigme d'analyse nouveau qui s'affirme progressivement à partir des années 2000. Le prochain chapitre constitue donc une étape fondamentale pour achever notre réflexion autour de l'épistémologie de la didactique de l'écriture.

Chapitre 4

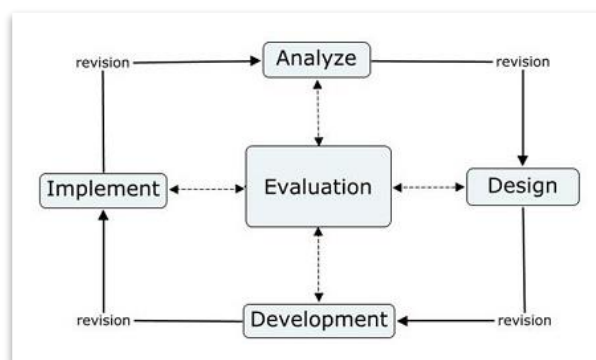
Dispositifs didactiques expérimentaux et linguistique outillée

Dans les contextes industriel, technologique, médical, etc., tout processus de conception est soumis à un protocole d'évaluation qui permet de décrire et contrôler les perturbations internes et externes qui interviennent pendant le processus de conception même dans le but d'identifier, à terme, des indicateurs de performance (Anghel et al., 2007). Concernant la conception des dispositifs d'éducation, de tels protocoles d'évaluation ne sont pas à l'ordre du jour ; néanmoins, le champ d'études de l'*Instructional Design* a récemment avancé des propositions intéressantes.

Instructional design is a field concerned with the analysis, design, development, implementation, and evaluation of instructional experiences designed to make the acquisition of knowledge and skills more efficient and effective. As instructional design continues to advance as a discipline and field of endeavor, novice professionals are in need of freely available resources to equip themselves with the knowledge and skills to be successful in practice. (Ritzhaupt, 2014)

Les recherches de Ritzhaupt ont conduit à l'élaboration d'un modèle prometteur à propos de l'évaluation des dispositifs éducatifs, nommé ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*), dont nous représentons la structure dans la figure 1.

Figure 1 - Illustration de la structure du modèle ADDIE (Ritzhaupt, 2014)



La centralité de la composante évaluation dans le modèle ADDIE, reproduit dans la figure 1, représente une base de réflexion intéressante pour établir des critères de fiabilité pour le processus de conception mis en œuvre dans notre thèse. L'enjeu de ce chapitre consiste donc à apporter des éléments de réflexion à propos du processus de conception, analyse et appréciation des dispositifs didactiques de l'écriture. En particulier, il s'agit de comprendre comment évaluer

la précision, la stabilité, la qualité et l'efficacité des modules didactiques à travers des outils linguistiques.

En effet, dans le cadre de l'expérimentation de modules didactiques, il semble nécessaire de se demander si les enseignements mis en place correspondent réellement aux exigences et aux besoins des étudiants (la précision), et questionner ainsi le degré d'adaptabilité d'un module en fonction de publics différents (la stabilité). De même, il paraît important de décrire avec précision quelle est l'incidence des stratégies d'enseignement d'un parcours didactique (la qualité) et quelle est sa capacité à produire les effets espérés (l'efficacité). Nous pensons que la modélisation de ces quatre étapes, que nous résumons par le biais de l'acronyme PSEQ, pour Précision, Stabilité, Efficacité et Qualité, pourrait permettre d'apprécier la fiabilité globale d'un module didactique. Si la mise au point de principes d'évaluation d'un dispositif didactique de l'écriture ne présente pas d'énormes complexités, il n'en va pas de même pour les outils et les éventuels indicateurs de performance.

Nous commencerons alors par exposer de manière générale les techniques d'évaluation et de validation connues pour les modèles didactiques. Nous explorerons ensuite comment la linguistique de corpus propose un vaste panel d'outils théorico-méthodologiques pour l'analyse expérimentale des productions écrites. En dernier lieu, nous mettrons en perspective les stratégies des recherches de pointe issues de la linguistique de corpus outillée et l'apport qu'elles pourraient fournir en matière d'appréciation des dispositifs didactiques.

4.1 L'intervention didactique : modélisation, application, validation

La question relative aux approches ayant caractérisé les processus d'évaluation et de validation des modèles didactiques des compétences rédactionnelles recouvre une grande importance dans notre étude. Quelles sont les méthodologies utilisées jusqu'à présent pour apprécier la validité d'un dispositif didactique ? Nous dresserons d'abord un tableau théorico-descriptif des différentes approches qui ont traditionnellement caractérisé le processus de validation des projets didactiques à un niveau macro-institutionnel, c'est-à-dire à l'échelle des politiques nationales. Nous aborderons ensuite les protocoles de validation des modules didactiques à un niveau micro-institutionnel, à l'échelle des applications de terrain.

4.1.1 Modèles didactiques macro-institutionnels et processus de validation

La didactique, et surtout la didactique des compétences rédactionnelles, est traditionnellement une science *relativiste* au sens étymologique du terme, dans la mesure où elle « n'est telle que

par rapport à certaines conditions » (CNRTL, 2005). Selon les disciplines, la didactique présente des approches variées aux buts généralement convergents.

D'un point de vue historique, la didactique du français est une discipline relativement conservatrice, moins ouverte aux changements que ne l'est, par exemple, la didactique des mathématiques. En effet, si d'un côté on pourrait penser que les didacticiens des mathématiques sont influencés par la rigidité épistémologique des objets enseignés, il est vrai aussi que cette discipline s'est ouverte très précocement aux approches systémiques de l'école de *Palo Alto*, aux courants interactionnistes et cognitivistes, ou encore à l'ingénierie didactique (Blanchard-Laville, 1989). En didactique du français, les clivages entre discours linguistique et discours pédagogique ont ralenti quelque peu le renouveau disciplinaire attendu, tout en établissant des tensions « entre un engagement militant et une visée scientifique, entre une inscription dans la pratique et une exigence théorique » (Daunay & Reuter, 2008, p. 58). Force est de constater que ces retards ont concerné également la mise au point de protocoles d'évaluation et de validation des modélisations didactiques.

Tout d'abord, il convient de clarifier le sens des termes *évaluation* et *validation*. L'évaluation est un processus qui permet d'estimer avec précision la valeur, l'importance, d'un objet, selon des critères préétablis (CNRTL, 2005). La validation, quant à elle, est plutôt un acte qui atteste qu'un objet est à la fois pertinent, bien formé et satisfaisant à diverses exigences ; dans le champ scientifique, la validité serait alors l'attestation de qualité d'un objet donné. On pourrait donc affirmer que l'évaluation est en quelque sorte une condition de la validation. Dans l'histoire centenaire des systèmes d'enseignement, la question de l'évaluation et de la validation du système d'enseignement même n'a jamais été vraiment au centre des préoccupations des décideurs politiques. L'émergence des perspectives critiques à la fin des années 1960 et la naissance du champ de la didactique du français ont représenté un tournant à l'égard de cette question. Le grand changement apporté par la didactique du français, y compris de l'écriture, consiste en la formalisation d'un processus élémentaire de construction de l'intervention didactique se basant sur la triade situation-tâche-problème (Simard et al., 2010). Ce changement de perspective qui, au premier abord, pourrait paraître simple, représente en vérité un changement de paradigme décisif.

La réflexion didactique rompt avec les conceptions d'une progression linéaire (allant du simple au complexe) ou cumulative (décomposant les objets en parties distinctes et les recomposant successivement et isolément en classe) en proposant un ensemble de critères de validité didactique pour établir la progression. (Simard et al., 2010, p. 269)

Pour parvenir à ce changement de paradigme, plusieurs événements ont été nécessaires. Ainsi, à ses origines, la didactique du français assume une position contestatrice envers le système classique de l'enseignement fondé sur une progression linéaire et cumulative des savoirs. Par exemple, dans le domaine de l'enseignement de la langue, on reprochait au système de ne pas avoir été soumis à un protocole de validation, et de reposer sur une vision de l'apprentissage essentiellement inchangée depuis les modèles d'enseignement jésuites du XVI^e siècle (Simard et al., 2010). Les recherches en psychologie expérimentale de Piaget d'abord et de Vygotski ensuite, tout comme les apports de la linguistique structurale et de la linguistique générative, ont joué un rôle important dans le renouvellement du système d'enseignement du français. L'élaboration du Plan Rouchette en est l'emblème (Chartrand, 2016). La date clé du grand renouveau est 1959, lorsque le ministre Berthoin annonce la prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans, ce qui conduit nécessairement à une reconfiguration de l'école élémentaire et de ses objectifs, restés inchangés depuis 1923 (Bishop, 2008).

Des commissions se mettent aussitôt au travail. La commission Rouchette commence ses travaux dès 1963 et publie en 1966 le rapport final qui aboutit à la mise en place d'une réforme de l'enseignement du français. Celle-ci sera expérimentée de 1968 à 1973, pour en évaluer l'efficacité. Le Plan d'Instruction, dit aussi Plan Rouchette, est fortement influencé par la pédagogie de la communication de Freinet et, au tournant des années 1970 et 1971, on inclut les positions critiques des chercheurs en linguistique et en psychologie. Il s'agit d'une période fortement polémique, où des positions parfois radicales s'opposent. L'affaire devient désormais politique, « [...] car au fondement de ce débat se trouve la question de la place du maître et de la parole d'autorité. Laisser s'exprimer la créativité de l'élève implique que l'adulte se met en retrait dans la classe. » (Bishop, 2008, p. 72). Taxé, à tort, selon nous, d'anarchisme, le Plan Rouchette passe à la postérité comme un moment critique de l'enseignement du français et, encore aujourd'hui, il continue de soulever des débats parfois très vifs.

Une question fondamentale concerne l'appréciation des modèles didactiques proposés à cette époque, car les enjeux qui en découlent ont fortement influencé le champ naissant de la didactique du français. En effet, si les critiques avancées par les laudateurs du Plan Rouchette aux anciens modèles d'apprentissage à propos de leur manque de bases scientifiques étaient certainement recevables, les indicateurs utilisés par la commission pendant la phase 1, de 1968 à 1970, pour valider le nouveau modèle proposé, demeurent relativement discutables.

En quoi a consisté ce travail ? Principalement en un jeu de va-et-vient entre l'équipe nationale chargée de l'opération et les acteurs de terrain. Il s'agissait de préciser les options pédagogiques et de mettre au point les séquences et

exercices cohérents avec les options retenues dans les différentes sous-disciplines de l'enseignement du français. Outre le suivi du travail de terrain, cela a nécessité un gros effort de théorisation et de mise à jour des hypothèses souvent implicites dans les formulations d'objectifs et de démarches. (Barré-de Miniac, 1999, p. 10)

L'essai de validation du projet de la commission, qui s'est déroulé en 1971 et en 1972, se fondait sur des méthodes essentiellement empiriques et sur des enquêtes quantitatives basées sur des questionnaires soumis aux élèves et aux enseignants. Il s'agissait de comprendre, sans doute de manière un peu trop tranchante, dirions-nous avec un peu de malice, quel camp pouvait revendiquer les meilleurs résultats. On comprend alors qu'un protocole de validation de ce type excluait les chercheurs, qui « n'étaient pas réellement partie prenante, ni dans le choix des objectifs, ni dans la mise au point des séquences didactiques » (Barré-de Miniac, 1999, p. 10).

Avec ce type de démarche, on est certes dans une démarche de recherche, ce qui correspond à une évolution importante par rapport à l'étape précédente d'innovation contrôlée. Mais on est dans un schéma de recherche de type explicatif, sous-tendu par une vision causaliste. Le déroulement linéaire est certes adapté à ce type de recherche. Mais l'avancée de la didactique reste limitée dans ce cadre de recherche. (Barré-de Miniac, 1999, p. 12)

Le protocole de validation et d'objectivation des données employé pour le Plan Rouchette est essentiellement issu du champ de la sociologie, et exclut, *ipso facto*, toute objectivation issue d'une analyse linguistique rigoureuse. Or, cette manière d'appréhender la validité des modèles d'enseignement a caractérisé aussi, du moins à ses débuts, la didactique des langues et il s'agit, encore aujourd'hui, de l'une des méthodes les plus répandues. Il suffit de penser à l'importance que recouvrent les méthodes dites de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, ou EEE, moyen évaluatif par excellence de l'intervention didactique à l'université, tout domaine disciplinaire confondu (Younès, 2009). Nous y reviendrons par la suite.

Pour résumer, les années 1970 ont introduit dans l'enseignement du français de nouvelles méthodes de validation des modèles didactiques qui étaient, jusqu'à alors, fondées sur une progression cumulative des savoirs, jamais soumise à validation scientifique. Ces méthodes de validation, issues des sciences sociales, ont eu une forte influence sur la didactique du français et de l'écriture. Nous souhaitons interroger cette vision des méthodologies de validation dans le cadre spécifique des dispositifs didactiques des compétences rédactionnelles, dans la mesure où cette question touche de près aux enjeux de notre recherche.

4.1.2 *Appréciation des modules didactiques à l'échelle micro-institutionnelle*

La réflexion de type macro que nous avons menée à propos de la validation des modèles didactiques du français est aussi valable, à un niveau micro, pour les processus de validation

des modules didactiques du français. En effet, encore aujourd'hui, l'EEE représente de loin la méthode la plus répandue pour évaluer une intervention didactique⁴⁷.

Le système vise alors à leur [les enseignants] permettre de se servir des informations fournies par les étudiants pour améliorer la qualité des prestations pédagogiques (par exemple, l'enseignement en classe, l'encadrement individuel, l'aide dans les travaux). Selon cette optique, l'EEE constitue un processus d'enquête, piloté par les enseignants eux-mêmes, qui mise davantage sur la prise de conscience de leur impact sur l'apprentissage des étudiants que sur la reddition de comptes à l'endroit de leur structure administrative. (Berthiaume et al., 2011, p. 56)

Dans ce passage on assiste à la réalisation d'une équation quelque peu étonnante : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants permettrait de réaliser quel est l'impact d'un enseignement sur l'apprentissage. Or, s'il est certain que les questionnaires soumis aux étudiants pour évaluer un module d'enseignement peuvent fournir des indications très importantes et précises à propos des modalités d'intervention (Petitjean, 1984), nous ne saurions pas être aussi persuadé de leur capacité à évaluer les conséquences d'un enseignement sur l'apprentissage. De plus, l'exemple nord-américain montre les paradoxes en positif et en négatif de l'EEE basée sur des questionnaires, qui assumerait volontiers les contours d'une stratégie de contrôle de la qualité des enseignants, et qui permettrait de classer et sélectionner le personnel enseignant (Bernard et al., 2000). Un autre problème de taille se pose : comment relier le processus d'évaluation à un processus de validation d'un module didactique ? Il nous semble que se situe là un point très critique pour la didactique du français et des compétences rédactionnelles : celui d'une évaluation et d'une validation critériée des effets d'un dispositif didactique sur l'apprentissage.

Certes, on pourrait opposer à ce raisonnement que c'est bien le système de notation qui pourrait ou devrait remplir cette fonction. En effet, si l'on prend l'exemple du système de l'enseignement du français dans sa globalité, c'est bien la notation qui représenterait un moyen d'évaluation et d'auto-évaluation pour l'intervention didactique. Cependant, nous connaissons aujourd'hui les biais du système de notation et, surtout en ce qui concerne l'écrit, de correction (Bishop, 2005). De plus, associer la validité d'un modèle au calcul mécanique d'une note ou d'une moyenne ne semble pas viable, de par la présence d'une multitude de variables parasites qui rendraient extrêmement superficiel un calcul de ce type. Comment peut-on alors envisager une validation de l'efficacité d'un module didactique, et en particulier de l'écriture ? Quels outils avons-nous à disposition pour réaliser une évaluation pertinente d'un module didactique ?

⁴⁷ Dans le cadre de ce chapitre, nous utilisons les expressions *intervention didactique*, *module didactique* et *dispositif didactique* pour indiquer la mise en œuvre d'un projet didactique.

Le thème est épineux, la réponse est compliquée, de par les enjeux idéologiques et politiques sous-jacents à une telle entreprise (Anderson, 2006).

Précisons alors notre visée. Notre question ne concerne pas l'évaluation de la qualité d'une intervention pédagogique, ou de la performance d'un enseignant. Nous questionnons les modalités d'évaluation et de validation d'un système didactique, entendu comme l'agencement d'objectifs intermédiaires, d'approches théoriques, de méthodologies, d'activités, d'outils, de résultats attendus. Il s'agit bien d'une question de recherche : la perspective est celle de l'ingénierie didactique. On comprend alors qu'un protocole d'évaluation et de validation d'un modèle didactique ne peut pas se focaliser exclusivement sur la réception, comme on l'a fait, en son temps, pour la validation du Plan Rouchette. Certes, on pourrait contester cette argumentation en répliquant que les modèles didactiques sont issus de la recherche scientifique, ce qui est vrai, bien sûr (Barré-de Miniac, 1999). Mais dans le cadre des macros et des micros-modèles didactiques, il s'agit d'une part d'évaluer la pertinence de tel ou tel autre outil ou de telle ou telle autre activité et, d'autre part, d'évaluer l'agencement, la combinatoire des différentes variables didactiques. La focale est posée donc sur la dimension systémique de l'intervention didactique, et moins sur la réception.

Ce que l'on peut reprocher aux démarches didactiques issues de la pédagogie Freinet, ce n'est pas tant la pertinence de l'approche même, qui possède un fond théorico-épistémologique assez solide, mais la relative indisponibilité de données observables à grande échelle. La question de base est donc celle de l'accès aux données. Mais les données ne sauraient parler que dans le cadre de protocoles expérimentaux, où l'on exerce systématiquement un contrôle des variables. Or, à la différence d'autres disciplines, le recueil des données en didactique de l'écriture est soumis à des contraintes temporelles tout simplement décisives.

Nous donnerons ici comme simple exemple l'étude de productions écrites d'élèves, objet que nous pouvons supposer commun à la plupart des didactiques. Ces écrits sont produits selon une chronologie particulière (à un moment donné de l'enseignement, avec des allers-retours, des temps d'arrêts, des accélérations...) qui le plus souvent ne coïncide pas avec celle du document. L'analyse de ces écrits suppose ainsi la prise en compte ou le délaissement de deux temporalités différentes, celle du produit et celle de la production. Cependant, ces problèmes méthodologiques s'amplifient encore par la diversité des temps qui régissent les phénomènes didactiques: temps de l'institution scolaire, temps de l'enseignement, temps des apprentissages, etc. (Lahanier-Reuter & Roditi, 2017, p. 9-10)

Les modules en didactique de l'écriture se conçoivent en général dans la durée, par sédimentation de l'apprentissage. Un temps d'expérimentation trop court donnerait des indications partielles, fragmentaires, peu représentatives d'un mouvement de formation aussi complexe que celui qui concerne l'écriture. Dans le domaine de la didactique des compétences rédactionnelles, l'ouverture à la psychologie cognitive dans les années 1980, mais aussi aux avancées de la linguistique outillée et aux nouvelles technologies pendant les années 1990 a caractérisé une transformation des méthodologies de recueil des données. Ainsi, s'interroger sur l'évaluation et la validation d'un module en didactique de l'écriture, revient à s'interroger sur les méthodes de recherche mêmes, thématique pratiquement absente dans la réflexion en sciences de l'éducation et en didactique jusqu'aux années 2000, à quelques exceptions près (Reuter, 2017).

[...] une méthode de recherche est évaluable – *via* son exposition – au travers de critères qui sont eux aussi multiples et hétérogènes :

- sa pertinence (qui concerne sa relation à la question) ;
- sa cohérence interne (qui concerne les relations entre ses composantes) ;
- son maniement, plus ou moins maîtrisé et/ou inventif des techniques et des procédures retenues ;
- son degré d'autonomisation (des situations, des personnes, des objets...) ;
- sa productivité ;
- sa conformité aux normes de la discipline de recherche concernée ;

De fait, une méthode de recherche doit pouvoir être évaluée, ce qui contraint ses modalités et formate son exposition. (Reuter, 2017)

L'ouverture à des méthodologies quantitatives et qualitatives nouvelles en didactique de l'écriture n'a nullement remis en cause la pertinence des méthodologies issues des sciences sociales à l'origine de la didactique du français. Notre étude même en est un exemple, dans la mesure où elle se nourrit des données de terrain, comme les entretiens ou encore l'EEE (Pallanti et al., 2019). Cependant, l'emprunt de méthodes de recherche à des champs disciplinaires comme la psychologie expérimentale ou la linguistique outillée a permis à la didactique de l'écriture de se doter de puissants outils heuristiques. L'avancée des nouvelles technologies a complété le cadre du renouveau, en rendant disponible une quantité de données impensable aux origines de la didactique de l'écriture.

4.1.3 *Bilan. L'évaluation des dispositifs didactiques : un sujet incommode*

Questionner les modalités d'évaluation et de validation des modèles didactiques, à un niveau micro ou macro-institutionnel, signifie questionner d'une certaine manière les méthodologies de recherche, sujet « [...] encore récent, peu thématiqué et peu consensuel » (Reuter, 2017). Pour revenir aux questions posées au début de cette section, axées sur les enjeux de validation

critériée des macro et des micro-modèles en didactique de l'écriture, il n'est pas possible de donner une réponse univoque, à cause du caractère hybride des méthodes de recherche en didactique de l'écrit et, plus largement, en didactique du français. Il est difficile de trouver des réponses satisfaisantes dans les sciences cognitives appliquées aux compétences rédactionnelles, étant donné le caractère évolutif des modélisations cognitives (cf. section 3.2). En revanche, c'est bien au sein du champ linguistique que des méthodes de recherche innovantes ont apporté de nombreux éléments de réflexion. Nous les explorerons en détail dans la prochaine section.

4.2 Linguistique(s) et outillage(s) : un nouveau paradigme de recherche ?

Les approches outillées de la linguistique des années 2000 ont su produire des méthodes de recherche novatrices pour appréhender les productions écrites et orales. Une bonne partie de ces avancées sont imputables à l'essor spectaculaire des technologies numériques et des corpus de données numériques. Avant de détailler en quoi la linguistique de corpus outillée peut jouer un rôle dans l'évaluation des dispositifs didactiques des compétences rédactionnelles, il semble raisonnable de rappeler les étapes fondamentales du processus de transformation méthodologique ayant caractérisé la linguistique de corpus contemporaine. Nous tenterons également de préciser comment la linguistique outillée s'est approprié les outils de traitement automatique pour devenir, à travers la constitution des corpus d'apprenants numériques, un champ applicatif de référence pour la didactique de l'écrit.

4.2.1 L'essor de la linguistique de corpus

La tradition linguistique britannique a très précocement adopté les technologies automatisées, notamment informatiques, et ce, dès les années 1960. C'est au sein de la *London School* qu'un renouveau linguistique s'est opéré et a connu l'essor de deux courants majeurs. Le premier courant est issu de la linguistique empiriste à l'anglaise, de nature descriptive, soutenue par J. Sinclair dans le sillage de M. A. K. Halliday ; elle est à l'origine des approches *corpus-driven*. Le deuxième courant se positionne de manière critique face à la linguistique empiriste ; il fait référence à G. Leech et se situe dans le sillage des recherches de R. Quirk, dont Leech était élève. Cette approche des faits linguistiques, dite *corpus-based*, rompt avec la tradition firthienne et revendique la pleine autonomie disciplinaire de la linguistique de corpus (Léon, 2008).

[...] alors que l'option « corpus-based » du courant Leech tient le corpus comme un simple réservoir d'exemples destiné à tester ou vérifier des positions théoriques existantes, l'option « corpus-driven » [...] postule

qu'aucune position théorique *a priori* ne préside aux observations sur corpus, la théorie étant induite du corpus. (Léon, 2008, p. 12)

Dans l'approche *corpus-driven*, Sinclair maintient un lien très étroit avec la linguistique empiriste et avec les théories de Firth, notamment à l'égard de la théorie dite *meaning by collocation*, et attribue une certaine importance aux contextes linguistiques. Néanmoins, il s'affranchit un peu de la vision de Halliday, dans la mesure où il exclut de ses recherches la dimension socioculturelle ayant trait à la notion de *registre*. En termes philosophiques, la vision de Halliday d'abord et de Sinclair par la suite prolongent d'une certaine façon les réflexions de Wittgenstein dans les *Recherches philosophiques* (1953) à propos de la dimension *expérientielle* du langage, qui révèlent l'impossible identification d'un sens absolu des expressions employées, ontologiquement toujours relatives et en quelque sorte situationnelles (Findlay, 2005). Ce point étant très important pour les choix analytiques faits dans la thèse, nous nous permettons une courte digression.

François Recanati (2001), qui s'inscrit dans le courant de la philosophie analytique, reprend à son tour les idées de Wittgenstein et de Waismann et, plus largement, les principes propres à la philosophie néopositiviste du Cercle de Vienne, dite aussi *empirisme logique*. Selon Recanati, « de façon primitive, les mots ne sont pas associés à des "conditions d'application" abstraites qui en constitueraient la signification conventionnelle (comme chez Frege), mais à des applications particulières » (Recanati, 1979, p. 200). Cette posture analytique se marie bien à une vision référentialiste des expressions du langage, c'est-à-dire une vision qui considère « [...] comme sémantiquement primitive et fondatrice la mise en relation des expressions avec la réalité à laquelle elles renvoient [...] », qui trouvera toute sa place dans la méthodologie analytique que nous nous proposons de mettre en œuvre (Recanati, 1979, p. 202).

Revenons aux approches relatives à la linguistique de corpus issues de la *London School*. Dans un ordre d'idées différent, Leech voit dans la linguistique de corpus le moyen de s'affranchir de la linguistique descriptive et de la linguistique computationnelle, tout en s'opposant aux théories de Chomsky, dominantes à la fin des années 1980 (Léon, 2008). Leech utilise également l'expression *Computational Corpus Linguistics* (CCL) pour définir une nouvelle approche philosophique des objets linguistiques, radicalement opposée au générativisme, dont il conteste, entre autres, la binarité des notions de grammaticalité et d'acceptabilité défendues par Chomsky ; Leech revendique aussi la pertinence de l'utilisation des données massives des grands corpus (Cori & David, 2008).

[...] I wish to argue that computer corpus linguistics (henceforth CCL) defines not just a newly emerging methodology for studying language, but a new research enterprise, and in fact a new philosophical approach to the subject. The computer, as a uniquely powerful technological tool, has made this new kind of linguistics possible. So technology here (as for centuries in natural science) has taken a more important role than that of supporting and facilitating research : I see it as the essential means to a new kind of knowledge, and as an "open sesame" to a new way of thinking about language. (Leech, 1992, p. 105)

Avec la mise à disposition des deux premiers grands corpus informatisés, le OSTI⁴⁸ et le SEU⁴⁹ (Léon, 2008), on peut affirmer que l'essor de la linguistique de corpus déterminera dans les décennies successives la progressive perte de pouvoir des modèles chomskyens pour devenir progressivement la *nouvelle* linguistique de référence. Dans cette nouvelle ère de la linguistique, la coexistence d'approches théoriques et méthodologiques différentes a amené un certain nombre de chercheurs à employer le pluriel, *linguistiques de corpus* (Jacques, 2016; Nazarenko et al., 1997). Cette vision plurielle, nuancée, se conçoit bien dans une perspective linguistique rationnelle, *relationnelle* et textuelle comme la nôtre, qui se fixe comme objectif de mener l'analyse linguistique à partir de corpus de textes authentiques.

4.2.2 *TAL, linguistique outillée et linguistique appliquée : quels rapports ?*

Le nouveau paradigme de la linguistique de corpus possède un très fort potentiel heuristique qui concerne à la fois les descriptions linguistiques et les applications possibles.

Much "corpus linguistics" is driven purely by curiosity. It aims to improve language description and theory, and the task for applied linguistics is to assess the relevance of this work to practical applications. Corpus data are essential for accurately describing language use, and have shown how lexis, grammar, and semantics interact. This in turn has applications in language teaching, translation, forensic linguistics, and broader cultural analysis. (Stubbs, 2004, p. 106)

Qu'elle donne des objectifs descriptifs ou applicatifs, la linguistique de corpus des années 2000 se configure comme une linguistique outillée, où l'outillage fait référence à « [...] la mise en œuvre de logiciels pour le traitement des corpus et l'accès de plus en plus facile à des corpus informatisés de plus en plus variés et volumineux » (Jacques, 2016, p. 88). Ainsi, la linguistique de corpus actuelle et, par conséquent, la linguistique outillée, se conçoivent dans un rapport de forte proximité avec l'informatique, notamment par le biais du Traitement Automatique du Langage (TAL)⁵⁰. Un rappel historique s'impose.

⁴⁸ Corpus issu du projet mené par le *Office for Scientific and Technical Information* (OSTI).

⁴⁹ Corpus issu du projet *Survey of English Usage* (SEU).

⁵⁰ En anglais, l'acronyme TAL correspond à l'acronyme NLP, *Natural Language Process*.

On pourrait situer l'origine des liens entre informatique et sciences du langage aux États-Unis pendant la deuxième guerre mondiale, dans le domaine de la cryptographie militaire. Ces recherches donneront lieu, dans l'après-guerre, à des études très prometteuses autour de la *Computer Translation* (dite aussi *Machine Translation*), comme reporté par Warren Weaver dans son *Memorandum* de 1949 (Cori & Léon, 2002). La Traduction Automatique, désormais TA, peut être considérée comme la génitrice du TAL. Tout au long des années 1950, Weaver s'intéresse aux structures logiques du langage, mais il se confronte rapidement aux difficultés d'ordre sémantique : c'est le début du rapport entre TAL et Intelligence Artificielle (IA). Au début, les linguistes ne s'intéressent pas directement à la TA, mais ce sera bien au sein de la linguistique computationnelle que les recherches issues de la *Machine Translation* vont finir par converger en 1962, lors de la création de la « *Association for Machine Translation and Computational Linguistics* (AMTCL) [...] [qui], en 1973, ne s'appellera plus que *Association for Computational Linguistics* (ACL). » (Cori & Léon, 2002, p. 28). La linguistique computationnelle et le TAL institutionnalisent ainsi leur convergence. Quel est donc l'apport du TAL aux sciences du langage et comment contribue-t-il à l'outillage de la linguistique appliquée ?

Une première façon de répondre à ces questions pourrait consister à mettre en exergue les limites opérationnelles de la linguistique empiriste, mais « il reste d'abord à prouver que l'appel à des outils informatiques [...] permet effectivement de mettre en évidence des phénomènes linguistiquement intéressants que les approches habituelles n'auraient pas dégagés » (Habert, 2004, p. 10). Ainsi, tout d'abord, un des grands apports du TAL à la linguistique appliquée classique concerne « l'accroissement des quantités de données textuelles disponibles ou créées, et en tout cas utilisées dans les travaux tant en TAL qu'en linguistique de corpus. » (Tanguy & Fabre, 2014, p. 2). La disponibilité de grandes masses de données change à jamais la manière de faire de la linguistique, car elle provoque une diffusion sans précédent des méthodes propres à la linguistique computationnelle, quantitatives, régies par les modélisations informatiques et s'appuyant sur des techniques statistiques jusqu'alors réservées aux disciplines mathématiques et logiques.

Le TAL fournit également des méthodes d'analyse nouvelles ; les méthodes probabilistes, l'augmentation exponentielle de la puissance de calcul et l'optimisation des architectures informatiques ont façonné à leur tour le nouveau paradigme de la linguistique de corpus informatisée. Or, au fil des années, selon Léon, qui considère le TAL comme un domaine d'application de la linguistique appliquée, quelque chose de paradoxal finit par se produire :

« la LA [Linguistique Appliquée] accueille le TAL parmi ses thèmes de recherches, alors que le TAL ne compte plus ni la linguistique appliquée ni l'enseignement des langues parmi ses thématiques » (Léon, 2015, p. 11). En effet, l'émergence au sein du TAL des « techniques par apprentissage ont largement changé la donne, et attribué aux linguistes un rôle secondaire, quand elles ne l'ont pas tout simplement évincé » (Tanguy & Fabre, 2014, p. 5).

Dans des tâches comme l'extraction d'information ou la classification de documents, on note une diminution des techniques linguistiques d'annotation syntaxique automatique au profit du traitement des seules chaînes brutes de caractères. Les traitements sont ciblés sur les formes de surface qui ne sont plus traitées comme des unités linguistiques : le mot par exemple est transformé en tableau, c'est-à-dire en espace vectoriel, et le texte est envisagé comme une combinatoire linéaire (un vecteur) de mots. La raison avancée pour un tel choix de méthodes est le surcoût de temps de calcul et de ressources (Léon & Tellier 2014). (Léon, 2018, p. 201)

De telles perspectives ont contribué à une phase d'éloignement entre informaticiens et linguistes, car les objectifs industriels des uns s'accordaient mal avec les objectifs scientifiques des autres. Les linguistes ont fini alors par se voir progressivement écartés au sein des équipes de TAL, de plus en plus axées vers la collaboration avec l'apprentissage automatique et l'intelligence artificielle. Quelques linguistes s'initient néanmoins aux techniques informatiques, « mais, dans la majorité des cas, les linguistes coopérant dans des équipes de TAL se trouvent de fait réduits au rôle de simples annotateurs, pourvoyeurs ou vérificateurs de connaissances expertes locales [...] ». (Fuchs, 2014, p. 4).

Quoi qu'il en soit, il n'y a pas de doutes : la linguistique de corpus, grâce aux outils du TAL, a pu procéder à une reconfiguration de la linguistique appliquée des années 2000 et à un élargissement de ses horizons.

[...] il faut bien reconnaître que les linguistes utilisent tous, à l'heure actuelle, les corpus numérisés d'une façon ou d'une autre, et s'accordent pour admettre une complémentarité entre la linguistique de l'attesté et la linguistique basée sur l'intuition. Les méthodes quantitatives permettent dans certains cas d'évaluer des hypothèses d'analyse concurrentes, de les classer et de les hiérarchiser. (Fuchs & Habert, 2004, p. 199)

Dans ce contexte, on a assisté à une sorte de mise à jour des principes empiristes qui, unis aux avancées technologiques, ont permis à la linguistique de corpus de mettre en place un renouvellement épistémologique autonome. Ce renouvellement, comme préconisé en son temps par Sinclair (1991), s'appuie sur la possibilité d'exploiter de grandes masses de données, ce qui provoque un changement d'échelle et la mise en place d'une « nouvelle méthodologie expérimentale » (Tanguy & Fabre, 2014, p. 6). Or, ces changements ne sont pas uniquement de nature technique,

mais engendrent cette fois-ci une réflexion décomplexée du rapport entre linguistique et informatique : « c'est probablement quand le dialogue s'établit au niveau des modèles, quand l'on passe de l'outillage technique à l'outillage intellectuel, que les échanges entre informatique et linguistique se font les plus fructueux. » (Habert, 2004, p. 18). Le renouveau de la linguistique de corpus impacte aussi les questions de représentation des connaissances et les méthodes d'ingénierie linguistique, qui intègrent le paradigme de la linguistique de corpus et s'y adaptent.

4.2.3 *Linguistique de corpus outillée : explorer, annoter, mesurer*

Notre étude se réclame d'une certaine façon de la période nouvelle de la linguistique de corpus enrichie par les méthodes et les outils du TAL, dans une perspective analytique inductive capable de prendre en compte toute la complexité des facteurs pragmatico-discursifs de la dimension textuelle. Le développement de la textométrie est particulièrement emblématique de cette nouvelle association entre technique et théorie dans le champ de la linguistique de corpus.

Dans le domaine de l'analyse de corpus outillée, la textométrie se caractérise par la place centrale du texte tout au long de l'analyse (Valette 2016). Le principe même des traitements est la caractérisation systématique des unités (lexicales, textuelles) par leurs contextes au sein du corpus (l'apport de dictionnaires ou de connaissances extérieures est secondaire et facultatif) ; et les résultats des calculs sont interprétés en observant les contextes d'emploi des mots au sein des textes (le retour au texte). (Pincemin et al., 2019, p. 2-3)

Le côté novateur de la textométrie française réside dans la volonté de maintenir des liens forts avec la tradition empiriste qui, en France, rappelons-le, est représentée par l'analyse de discours. Il ne s'agit pas d'un simple calcul d'occurrences ou d'une froide statistique computationnelle appliquée aux occurrences lexicales, mais d'une véritable démarche d'interprétation qui culmine et qui prend son sens en relation avec le texte. En d'autres termes, le texte est le début et la fin du processus inductif.

La linguistique de corpus a su thésauriser les apports techniques du TAL pour développer ses outils linguistiques et sa méthodologie expérimentale. Concrètement, la linguistique de corpus devient une linguistique outillée à partir du moment où elle finit par se doter d'une méthodologie d'enrichissement et d'exploration des corpus numériques, assortie d'outils informatiques spécialement conçus.

Cette méthodologie a pour objet de décrire comment appréhender les données textuelles regroupées dans le corpus. Elle inclut la recherche de mots, de portions de mots, d'expressions, avec des possibilités beaucoup plus nombreuses que celles offertes par un logiciel de traitement des textes. Elle intègre également la méthodologie de l'annotation – on explore un corpus en

l'annotant – et celles de la linguistique de corpus et des statistiques textuelles, qui fournissent des indicateurs (numériques, graphiques, multidimensionnels) pour aider l'analyste, linguiste ou non, à mieux comprendre les données constituant son corpus de travail, à mieux caractériser celui-ci, à mieux en dégager les spécificités. (Poudat & Landragin, 2017, p. 9).

Ce passage illustre bien la spécificité de la linguistique de corpus des années 2000 et 2010. Pour servir une méthodologie aussi complexe, une multitude d'outils ont vu le jour pendant les deux dernières décennies. Certains de ces outils ont aussi fait partie de nos choix de recherche. Nous proposons d'en faire un court récapitulatif.

En francophonie, un des outils les plus répandus, qui fait l'unanimité depuis plusieurs années, est le *Projet Textométrie*, abrégé en TXM. Il s'agit d'un projet financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), mutualisé, *open-source*, qui a donné lieu à une plateforme logicielle de traitement de corpus informatiques (Heiden et al., 2010).

Cette API [Application Public Interface] est organisée en quatre parties principales : la première encapsule l'accès à la base de données textuelle et permet la manipulation des corpus (partitionnement, création de sous-corpus, requêtes sur les corpus...) ; la seconde encapsule l'accès à l'environnement de statistique et propose des structures de données sur lesquelles elle rend possible des calculs statistiques de bas niveau ; la troisième est de plus haut niveau et réunit les fonctionnalités des deux premières pour fournir des fonctionnalités propres à la textométrie (calcul des spécificités, concordance, analyse factorielle des correspondances...) ; enfin la quatrième est dédiée à l'importation et offre des fonctionnalités utilisées par les scripts d'importation. (Heiden et al., 2010, p. 6)

La plateforme TXM repose sur une architecture informatique assez complexe et en constante évolution. Il s'agit sans doute de l'un des outils textométriques les plus évolués à disposition des chercheurs ; il intègre de nombreux cadres applicatifs et « amorce donc la réalisation d'une pluralité de logiciels, adaptés à différentes communautés d'utilisateurs, tout en mutualisant et en optimisant l'investissement informatique. » (Heiden et al., 2010, p. 11).

Si TXM est certainement un outil emblématique du renouveau lié à la linguistique de corpus des années 2000, d'autres importants outils, pour l'exploration et annotation de corpus, ont émergé. Parmi ceux-ci, on peut citer l'outil *Glozz*, développé dans le cadre de la ressource *Annodis*, « un corpus diversifié de français écrit enrichi à différents niveaux, dont un niveau d'annotation manuelle de structures discursives » (Péry-Woodley et al., 2011, p. 72). *Glozz* est un environnement d'annotation et d'exploration des corpus qui se révélera très utile dans notre approche des compétences rédactionnelles. Il permet notamment une annotation manuelle des corpus écrits et intègre des outils de visualisation très pratiques. De même, le logiciel en ligne SACR constitue une alternative valide pour l'annotation de la coréférence (Oberle, 2018). En

ce qui concerne les outils d'exploration textométriques, on pourrait citer *Le Trameur*, outil compatible, comme TXM, avec le logiciel d'étiquetage morphosyntaxique automatique *Treetagger* (Fleury, 2007; Schmidt, 1994). Pour l'étude des cooccurrences et des concordances, on peut mentionner les logiciels *AnaText*, développé par Kraif, qui est également responsable du projet de conception du concordancier *ConcQuest* et qui a contribué à la création de plusieurs logiciels dans le domaine de la phraséologie étendue (Kraif & Tutin, 2017).

La panoplie d'outils dont s'est dotée la linguistique de corpus est très vaste et il n'est pas possible de présenter et décrire ici toutes les applications possibles ni tous les outils. Il nous importe surtout de rendre compte de la vitalité de ce domaine de recherche et des visées essentiellement heuristiques de la linguistique de corpus, indépendante des applications industrielles d'une grande partie des projets issus de l'apprentissage automatique.

4.2.4 *Bilan. La révolution de la linguistique de corpus outillée*

La forte dialectique qui a caractérisé la linguistique de corpus au sein de la *London School* a généré une véritable révolution dans la manière d'approcher les corpus et a ouvert de nouvelles frontières applicatives. Dans ce contexte, l'essor spectaculaire du TAL a poussé la linguistique de corpus à une reconfiguration disciplinaire et à la naissance d'une linguistique de corpus outillée comportant des outils et de méthodes d'analyse inédites. Les années 2000 deviennent ainsi les années de la linguistique de corpus outillée, destinée à investir pendant les vingt ans qui suivent un large éventail de domaines applicatifs. Par rapport à nos objectifs de recherche, il est intéressant de questionner la place de la linguistique de corpus outillée dans le champ de la didactique de l'écriture.

4.3 Linguistique de corpus outillée et applications en didactique de l'écrit

La diffusion de la linguistique de corpus outillée est un évènement scientifique important dans l'histoire de la linguistique. Nous pensons que cet évènement joue un rôle crucial aussi dans le rapprochement entre linguistique appliquée et didactique de l'écrit. En effet, la création récente de corpus d'apprenants et le développement de techniques d'analyse outillées ont permis une évolution des connaissances linguistiques relatives aux textes des élèves et des étudiants. De plus, le recours à l'annotation informatisée des corpus et à la textométrie ont eu comme conséquence la production de données observables à grande échelle. Ainsi, si la linguistique de corpus outillée peut se révéler un paradigme novateur pour l'apprentissage de l'écriture, elle peut également constituer une ressource pour l'évaluation de l'apprentissage de l'écriture. En définitive, la didactique des compétences rédactionnelles peut désormais compter sur l'atout de

la linguistique de corpus outillée pour élargir la puissance et la précision de son action. Ce sont bien ces aspects que nous souhaitons explorer dans cette section.

4.3.1 Les enjeux didactiques liés aux corpus d'apprenants

L'intérêt de la linguistique pour l'écriture scolaire et académique a connu un rebond à partir des années 2000 et s'est accentué pendant la décennie suivante (cf. section 3.1). Ce retour en force des recherches sur l'écriture coïncide, entre autres, avec l'essor de la linguistique outillée appliquée aux corpus d'apprenants. Le courant du *Data-driven Learning* établit, à notre avis, un point de contact fondamental entre linguistique outillée appliquée, didactique des langues et littéracies scolaires et universitaires. C'est au sein des *Corpus Linguistics* britanniques que le *Data-driven Learning* s'est développé dans le courant des années 1990, décennie où l'on met au point les premières théorisations didactiques portant sur l'utilisation des corpus.

I suggest that corpus-related activities can be loosely grouped into three categories which in practice interact in some quite interesting ways : TEACHING ABOUT (i.e. teaching about corpora/corpus linguistics), TEACHING TO EXPLOIT (i.e. teaching students to exploit corpus data), EXPLOITING TO TEACH (i.e. exploiting corpus resources in order to teach). (Fligelstone, 1993, p. 98)

Le courant du *Data-driven Learning* a pris de l'ampleur au début des années 2000. C'est à ce moment que d'intéressantes expérimentations basées sur le *teaching to exploit*, littéralement, *enseigner à exploiter*, ont commencé à se développer : la linguistique de corpus outillée est désormais au service de l'apprentissage des langues.

Data-driven learning is very much a "research-then-theory" method of studying grammar. Language learners start with a question, and then come to their conclusions after analyzing the corpora with a concordancer program. "What the concordancer does", according to Tribble (1990 :11), "is make the invisible visible". Concordancers isolate frequent patterns in the target language. Using a format called keyword-in-context (KWIC), language learners can easily focus on the main item of study, which will be situated in the center of the page. Often during the process of study, learners will become aware of other language items that collocate with the item they are researching [...]. (Hadley, 2002, p. 108)

Comme on le voit dans ce passage, les pays anglo-saxons ont précocement proposé des modèles d'actions didactiques liées à l'exploitation des corpus. En francophonie, les tentatives d'exploiter dans une didactique de classe les corpus remontent au début des années 2000 mais elles demeurent plutôt timides jusqu'à aujourd'hui. En revanche, les didacticiens et les linguistes de l'Hexagone se sont montrés plutôt réceptifs en matière de recueil et d'exploration des corpus d'apprenants. C'est donc surtout dans une perspective épistémique et heuristique que les corpus d'apprenants ont trouvé leur place au sein, entre autres, de la didactique de

l'écriture (Elalouf & Boré, 2007). Des programmes d'envergure de collecte de données ont vu le jour pendant la dernière décennie, car, en effet, le fait de « réunir des corpus représentatifs, comparables, cumulables est un enjeu essentiel pour la production de connaissances en didactique du français » (Elalouf, 2011, p. 57). Bien que très prometteuse, la constitution de corpus d'apprenants pose plusieurs difficultés d'ordre théorique et, surtout, méthodologique.

La nature du corpus à constituer et les finalités de la recherche - mieux comprendre le fonctionnement des textes d'élèves produits dans un contexte donné - nous a conduites à choisir entre deux conceptions du corpus que F. Rastier (2002) oppose : une conception logico-grammaticale comme échantillon de la langue, réservoir d'exemples et d'attestations, et une conception philologique-herméneutique où le corpus permet la mise en relation de textes complets, rapportés à un genre et à un discours. Notre hypothèse étant que les textes d'apprenants sont des textes à part entière, mais en devenir, d'un état initial à un état jugé final et fortement dépendants d'autres textes, lus, imités, mobilisés dans la séquence d'écriture, le choix de la seconde conception s'imposait. (Elalouf & Boré, 2007, p. 54)

On voit dans ce passage que certains chercheurs privilégient une exploitation inductive des corpus d'apprenants proche d'une conception philologique-herméneutique. De plus, une attention particulière est portée aux relations entre les différentes versions d'un texte, ce qui soulève des questions quant aux normes de transcription et de normalisation des textes (Elalouf & Boré, 2007). Comment traiter des informations dans une perspective longitudinale ? Comment analyser les différents volets des compétences rédactionnelles ? Quelles méthodologies et quels outils peut-on mettre en place pour outiller l'analyse des corpus d'apprenants ?

C'est pour répondre à toutes ces questions que le projet de recherche *Écriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisations didactique (E :CALM)* est né en 2018. Soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche, *E :CALM* se propose de rassembler plusieurs équipes de recherche spécialistes de l'étude des corpus écrits d'apprenants présentes sur tout le territoire national. C'est ainsi que les laboratoires CIRCEFT-ESCOL (Université Paris 8 Saint-Denis et Université Paris-Est Créteil), Clesthia (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle), CLLE (Université Toulouse 2) et LIDILEM (Université Grenoble Alpes) ont accepté le défi et ont mutualisé leurs corpus d'apprenants, qui seront disponibles via la plateforme Ortolang⁵¹. Les équipes de recherche mentionnées peuvent compter sur une expérience solide dans le domaine de l'éducation, de la didactique de l'écriture et de la linguistique outillée. Les corpus sur lesquels s'appuient les études sont de deux types : les

⁵¹ Toutes les informations à propos du projet *E :CALM* sont à disposition sur le site officiel du projet : <http://e-calm.huma-num.fr/>. Source vérifiée le 12/02/2021.

corpus écologiques, recueillis sur le terrain, comme le corpus *Ecriscol* (Clesthia) et, en partie, le corpus *Littéracie Avancée* (LIDILEM), et les corpus suscités par la recherche, comme les corpus *Scoledit* (LIDILEM) et *Resolco* (CLLE). Dans le cadre des corpus d'apprenants, *E:CALM* est probablement le projet le plus ambitieux, en termes de volume de données et de variété des analyses, jamais réalisé en francophonie. Les approches analytiques varient de la génétique textuelle à l'analyse des interactions apprenants-enseignants, de la cohérence textuelle aux études sur l'orthographe (Doquet & David, 2018; Garcia-Debanc, 2018; Vinel & Bautier, 2018; Wolfarth, Ponton, et al., 2018).

Si les corpus scolaires se référant aux apprenants du primaire ont connu un certain succès, les corpus d'étudiants en Français Langue Maternelle utilisés pour l'étude des compétences rédactionnelles sont très rares en francophonie. Parmi ceux-ci, le corpus *Littéracie Avancée* recouvre une place importante. En effet, ce corpus est doublement stratégique, car il a à la fois le mérite de poser les bases théoriques et méthodologiques pour la constitution des corpus d'apprenants et de faire le lien entre littéracies universitaires, linguistique appliquée et didactique de l'écriture (Jacques & Rinck, 2017). En termes épistémologiques, c'est une avancée considérable qui, de fait, consolide et institutionnalise les liens entre ces champs du savoir.

La désignation de « littéracie avancée » se base sur l'idée d'apprentissages de l'écrit en continu et se justifie par le fait qu'il s'agit de pointer un niveau de compétences plutôt qu'un contexte ou une visée communicative spécifique. L'enjeu est d'éclairer 1) les acquis et les difficultés à l'écrit chez des publics dits avancés d'étudiants ou de cadres, identifiés dans l'enseignement supérieur mais aussi dans le monde professionnel et 2) les études sur l'expertise rédactionnelle et l'écriture de haut-niveau, autrement dit sur la possibilité d'aller toujours plus loin dans le développement de compétences, face à de nouvelles pratiques. (Jacques & Rinck, 2017, p. 2)

Il est intéressant de voir comment le corpus *Littéracie Avancée* se propose aussi de constituer une base d'écrits d'adultes en contexte professionnel, ce qui représente un véritable plus pour les chercheurs s'intéressant aux liens entre écriture dans le monde universitaire et dans le monde professionnel. Annoté selon le format standardisé XML-TEI, le corpus *Littéracie Avancée* permet des exploitations multiples, y compris dans le cadre d'expérimentations pédagogiques de classe. C'est le cas du projet *PedagoTice*, qui se fonde sur l'application du « principe d'appui sur les textes d'apprenants développé par P. Cappeau & M.-N. Roubaud (2005), à travers la construction d'exercices ciblés » (Jacques & Rinck, 2017, p. 3-4).

Si le corpus *Littéracie avancée* demeure sans doute le corpus le plus complet et évolué en ce qui concerne l'enseignement supérieur, il est également possible de citer le corpus

recueilli par F. Boch, J. Sorba et F. Rinck pour l'équipe de recherche du LIDILEM dans le cadre du projet *écri+*, projet soutenu par l'ANR. À la fois dans une perspective didactique et variationniste, le recueil entend se pencher sur « les objets linguistiques qui semblent les plus résistants en termes d'acquisition de l'écrit [...] [et] mieux cerner et questionner les normes qui régissent notre regard d'enseignant-correcteur » (Boch, Rinck, et al., 2020, p. 2). Pour ce faire, on a demandé « à des enseignants volontaires de l'enseignement supérieur francophone de saisir des extraits comportant un dysfonctionnement linguistique. » (Boch, Rinck, et al., 2020, p. 6). Le travail mené par le groupe de recherche du LIDILEM dans le cadre du projet *écri+* se situe donc dans une perspective davantage qualitative que quantitative et semble s'inscrire plutôt dans le champ de la phraséologie étendue, car si l'on travaille à partir d'extraits on finit nécessairement par perdre la dimension textuelle des productions des apprenants.

Somme toute, les enjeux liées aux corpus d'apprenants sont bien des enjeux de littéracie et représentent un fort potentiel pour l'évolution de la didactique de l'écriture. Analyses linguistiques, exploitation pédagogique dans des activités en classe, formation des enseignants, les corpus d'apprenants constituent aujourd'hui les ressources de pointe dans le champ de la didactique des compétences rédactionnelles. Dans le cadre de notre thèse, nous souhaitons explorer une dimension ultérieure liées à la linguistique outillée appliquée aux corpus d'apprenants, à savoir l'aptitude de ce champ disciplinaire à évaluer des compétences rédactionnelles et donc à fournir des éléments d'évaluation des dispositifs didactiques de l'écriture.

4.3.2 *La linguistique outillée à l'épreuve de la didactique des compétences rédactionnelles*

De manière générale, on peut définir un corpus comme « un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications. » (Rastier, 2005). La notion de *gamme d'applications* est particulièrement intéressante à l'égard des corpus d'apprenants, dans la mesure où ces corpus peuvent être exploités, certes, en tant qu'objets d'analyses linguistiques, mais aussi en tant qu'outils de l'action didactique. Notamment, il nous importe ici d'ouvrir un espace de réflexion sur l'apport de la linguistique de corpus outillée à la didactique des compétences rédactionnelles par le biais notamment de l'analyse linguistique des corpus d'apprenants.

Bien que les corpus d'apprenants n'avoisinent pas, en termes de dimensions, les grands corpus de référence, ils représentent tout de même un important réservoir d'informations qui peuvent être exploitées pour étudier les compétences rédactionnelles. L'exemple du projet *E:CALM* semble pouvoir montrer la voie pour des exploitations diverses des corpus d'apprenants pour l'étude des compétences rédactionnelles des élèves et des étudiants. De même, les perspectives *génétique* et *variationniste* sont deux façons d'aborder les corpus d'apprenants novatrices et complémentaires, qui se sont développées avec une certaine cohérence pendant les vingt dernières années et qui bénéficient, à l'heure des métadonnées informatiques, d'une certaine reconnaissance dans le champ de la didactique de l'écriture. La génétique textuelle appartient à une vision de l'écriture *en devenir*, où l'on se propose de reconstruire la cohérence des mouvements d'écriture entre des phases rédactionnelles intermédiaires, contigües et non clôturées.

Une non-clôture spatiale, puisqu'un manuscrit n'est potentiellement jamais fini, [...] une non-clôture temporelle, puisque les traces de l'écriture ne sont pas toujours le fruit d'actes contigus [...], une non-clôture, enfin, constitutive de l'objet d'étude puisque le texte n'est en aucun cas envisagé pour lui-même mais dans la dynamique de sa scription, en regard de son auteur, des conditions sociales et historiques de son écriture et du langage qui lui donne corps. Le travail génétique consiste en la mise au jour des traces matérielles du processus d'écriture (ajouts, suppressions, remplacements, déplacements) et à leur interprétation à la lumière de ces différents facteurs. (Doquet, 2013, p. 120-121)

L'objet de la génétique textuelle est représenté par la singularité du texte et du scripteur, et par la volonté de rendre visibles les traces du processus psycholinguistique du sujet scripteur, tout en tenant compte des facteurs contextuels de l'exercice (Doquet, 2013). Dans le cadre des corpus d'apprenants, la linguistique outillée offre toute une panoplie d'outils d'annotation capables d'objectiver et de matérialiser les traces de l'activité du sujet entre avant-texte et texte (Leblay, 2016). On comprend alors que des résultats de ce type peuvent constituer des pistes fort prometteuses pour des applications didactiques centrées, entre autres, sur le processus de réécriture.

Une autre façon d'exploiter les corpus d'apprenants se situe dans la perspective d'une linguistique de la variation, qui pourrait faire penser, à premier abord, au courant labovien de la linguistique variationniste et à ses implications méthodologiques (Laks, 1992). Or, en guise de rappel, notre approche analytique est rigoureusement linguistico-formelle et ne tient pas compte des facteurs strictement sociaux, qui appartiendraient plutôt aux approches sociolinguistiques. En effet, nous envisageons une linguistique de la variation sur le modèle des

analyses issues de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours. L'objectif serait de comparer deux ou plusieurs textes, rédigés par un ou plusieurs scripteurs, pour en objectiver les changements linguistiques. Nous proposons d'appeler cette façon d'aborder les textes d'apprenants une *linguistique de la variation textuelle*. La perspective variationniste est alors prise dans son acception méthodologique, ce qui la rapproche de la méthode expérimentale de Labov, tout en préconisant des critères linguistico-formels issus de l'analyse de discours, de la linguistique textuelle et de la sémantique référentielle.

Il est rare en linguistique de disposer de tels critères objectifs non directement liés à un modèle formel donné. C'est assurément parce que le variationnisme se définit d'abord comme une méthode expérimentale qu'il parvient, à partir d'une analyse quantitative de la variation, à dépasser les oppositions des modèles. [...] Ceci conduit à un renversement de perspective qui met en premier plan non la théorie linguistique mais la méthode de la linguistique comme une méthode expérimentale. (Laks, 1992, p. 49)

La méthode expérimentale variationniste offre de nombreux avantages et permet d'identifier l'évolution des performances linguistiques des apprenants, d'un état A à un état B, qu'il s'agisse des compétences orthographiques, pragmatiques, syntaxiques ou encore sémantiques. L'analyse linguistique de la variation textuelle n'est pas une nouveauté en soi, et beaucoup d'auteurs se sont réclamés de cette approche appliquée aux textes littéraires (Adam, 2009; Delcambre, 1983; Mélanie-Becquet & Poibeau, 2013). Ce qui est peut-être plus original, est l'application des méthodes variationnistes aux textes d'étudiants en vue d'une exploitation didactique des résultats obtenus.

Les méthodologies propres à la génétique textuelle et à la linguistique de la variation textuelle semblent complémentaires dans la mesure où elles apportent un regard objectivé sur les compétences rédactionnelles des apprenants. Elles fournissent également des outils à l'égard des difficultés méthodologiques posées par les corpus longitudinaux, c'est-à-dire des corpus qui permettent de suivre des apprenants pendant plusieurs années. C'est le cas des recherches menées dans le cadre du projet *Scoledit*, qui « [...] a pour objectif de procéder à la collecte, à l'annotation et à l'édition d'un grand corpus numérique longitudinal de textes narratifs et descriptifs » (Wolfarth et al., 2017, p. 2). Au niveau scientifique, il s'agit de « rendre compte des évolutions des procédés d'écriture à différents moments de la scolarisation de l'école primaire en rassemblant plus de trois mille textes rédigés du CP au CM2 à partir d'un protocole commun » (Wolfarth et al., 2017, p. 2).

Les réflexions à propos des corpus longitudinaux pourraient nous pousser à mettre en perspective l'outillage fourni par la linguistique de corpus avec un projet d'ingénierie

didactique visant à apprécier les performances d'un dispositif, ou d'une partie d'un dispositif, centré sur l'enseignement des compétences rédactionnelles. Par exemple, « lorsqu'on a constaté les effets d'un dispositif d'écriture sur les apprentissages d'un élève, il est utile de vérifier si un dispositif comparable produit des effets semblables » (Elalouf & Boré, 2007, p. 55). C'est ainsi que la linguistique outillée pourrait répondre à certains manques que nous avons mis en exergue au début de ce chapitre à propos des protocoles pour apprécier l'efficacité des modules didactiques. Certes, une proposition de ce type, nous en convenons, excéderait le rôle attribué jusqu'à présent à la linguistique outillée. Cependant, nous pensons que le développement de la capacité de calcul des machines, unie aux progrès des modèles d'annotation informatique et aux innovations en linguistique de l'écrit, pourrait aider les didacticiens à perfectionner leurs dispositifs didactiques.

Face à une telle perspective, une question s'impose : quelles sont les compétences rédactionnelles pouvant faire l'objet d'analyses fondées sur une linguistique de la variation textuelle ? Les avancées qui concernent les outils d'étiquetage des catégories morphosyntaxiques permettent aujourd'hui d'envisager des études fines des variations orthographiques entre plusieurs textes produits par des apprenants, y compris dans une perspective longitudinale. Le premier terrain d'application concerne donc la compétence orthographique.

Il s'agit, dans un premier temps, de permettre une description linguistique des écrits d'apprenants à l'école primaire à la fois en synchronie et en diachronie, du CP au CM2. Ceci devrait apporter une connaissance plus fine des phénomènes d'acquisition de l'écriture comme l'évolution des compétences orthographiques et syntaxiques, l'évolution de l'acquisition de la morphosyntaxe, celle de la cohérence des temps ou encore l'évolution de l'usage de la ponctuation. [...] le corpus et les outils élaborés devraient également permettre l'étude de critères textuels et langagiers, et ainsi s'intéresser à la construction du texte ou à l'évolution du geste graphique, pour ne citer que ces exemples. (Wolfarth et al., 2018, p. 22)

Dans ce passage, qui se réfère au projet *Scoledit*, on voit bien que l'action de la linguistique de corpus outillée ne se borne pas uniquement à la compétence orthographique, mais elle vise également d'autres compétences rédactionnelles, comme la compétence syntaxique, la ponctuation, ou encore les compétences textuelles. Si le repérage d'un écart à la norme est relativement transparent pour ce qui relève de l'orthographe et de la syntaxe, et donc des unités locales mot et phrase, qu'en est-il de la compétence textuelle ? Comment attraper des phénomènes linguistiques observables pour étudier, par exemple, la cohérence d'ensemble d'un

texte ? Si l'on veut concevoir une linguistique de corpus outillée apte à étudier les compétences rédactionnelles dans toute leur complexité, il faut d'abord pouvoir répondre à ces questions.

La force heuristique de la linguistique de corpus tient à ce qu'elle peut mettre en évidence voire « faire émerger » de nouveaux observables, notamment :

- i. des associations entre éléments qualitatifs et quantitatifs (ex. en corpus littéraire, les hapax sont associés aux pronoms de troisième personne) ;
- ii. des inégalités qualitatives, notamment dans la topographie textuelle (ex. les rafales ; les inégalités distributionnelles dans les sections découpées en déciles) ;
- iii. des associations entre unités sémantiques (thèmes) et unités expressives (ponctuation), même « de bas niveau » (casse). (Rastier, 2010, p. 29)

La réflexion de Rastier à propos des apports de la linguistique de corpus à la sémiotique textuelle nous aide à comprendre qu'un recours à l'herméneutique instrumentée est nécessaire : « interpréter n'est pas déchiffrer une suite de caractères déjà donnés, c'est hiérarchiser et faire varier les modes de production du sens à tous les niveaux d'analyse » (Rastier, 2010, p. 17). De la sémantique interprétative de Rastier à la linguistique textuelle d'Adam, en passant par les études de Charolles sur la référence, c'est un nouveau champ des possibles qui prend forme et qui rend possible une étude instrumentée des observables ayant trait à la textualité. C'est bien une approche de ce type qui a caractérisé l'essor de l'une des expériences pionnières de constitution, d'annotation et d'analyse des corpus visant l'étude de la textualité : la ressource *Annodis*.

La ressource ANNODIS est le résultat d'une double annotation discursive, fondée sur deux approches distinctes de la structuration et de l'interprétation des discours. Cette dualité théorique et méthodologique oblige salutairement à rendre explicites des choix – objets à annoter, textes du corpus, prétraitements – qui au sein d'une même communauté paraîtraient aller de soi. Elle est par ailleurs le reflet de l'état des connaissances en linguistique du discours. (Péry-Woodley et al., 2011, p. 72-73)

Le corpus de « la ressource *Annodis* est composé de brèves et d'articles à visée informative représentant une certaine diversité en termes de genre textuel, de type dominant et de structure de document » (Péry-Woodley et al., 2011, p. 76). Les conceptrices du projet se situent dans un premier temps dans une perspective *corpus-based* et posent comme hypothèse de départ l'existence d'une « variation dans les réalisations discursives en fonction de variations extralinguistiques. » (Péry-Woodley et al., 2011, p. 76). Il s'agit d'une démarche déductive qui présente de nombreux points d'intérêt, notamment au niveau de la conception des modèles et des outils d'annotation. Ce projet expérimental est aujourd'hui disponible sous licence *Creative*

*Commons*⁵² ; son parcours théorico-méthodologique semble bien incarner une approche multiple capable de mettre en dialogue « texte, contextualisation, intertextualité et corpus, sémantique différentielle, interprétation et dynamique de la construction d'un sens » (Pincemin, 2011, p. 266).

Dans le même esprit, un autre projet d'envergure, nommé *Democrat*⁵³, soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche, a abordé la question de la textualité sous le prisme de la référence. L'originalité de ce projet consiste, entre autres, en la mise au point préalable d'observations et de modèles théoriques sur un petit corpus de 20.000 mots, le corpus MC4 (Modélisation Contrastive et Computationnelle des Chaînes de Coréférences), avant d'aborder l'annotation d'un corpus de très grandes dimensions (Landragin, 2018). Le projet *Democrat* se propose ainsi de transposer des études strictement linguistiques sur la référence dans le domaine du TAL.

Comme on parle, métaphoriquement, de « chaîne », chacune de ces expressions référentielles constitue un « maillon » de la chaîne. Selon l'approche choisie, certains auteurs utilisent le terme de *chaîne de référence*, d'autres celui de *chaîne de coréférences* (avec également des variations quant au nombre de « références » ou de « coréférences »). Le premier terme s'impose en linguistique, le second est surtout utilisé en traitement automatique des langues, dans la mesure où ce domaine considère souvent une coréférence comme un couple, donc un ensemble de deux expressions coréférentielles, et une chaîne comme le regroupement deux à deux de plusieurs couples ayant un maillon commun. L'objet linguistique étant le même, nous utiliserons indifféremment les deux termes. (Schneidecker et al., 2017, p. 6)

Le défi relevé par les concepteurs de *Democrat* est de taille, car la linguistique de la référence est une matière théorique complexe dont la souplesse interprétative ne s'adapte pas bien au cadre rigide de l'analyse automatique. Pour comprendre les enjeux méthodologiques d'une telle entreprise, il convient de définir la notion de référence. Selon Charolles, « la seule condition requise pour que l'on puisse dire d'une expression qu'elle réfère, c'est que son usage dans tel ou tel contexte permette de configurer un point de repère existentiel ancrant une représentation d'une entité du monde externe dans l'esprit des participants à la communication » (Charolles, 2002, p. 33). On le comprend, la référence serait un événement de l'ordre de l'énonciatif, du contextuel, et qui peut être en prise avec l'extralinguistique ; il s'agit d'un phénomène qui a échappé pendant longtemps aux analyses de la linguistique structurale, davantage axée sur la

⁵² La ressource Annodis est accessible à partir du site de REDAC (Ressources Développées A CLLE-ERSS), Université Toulouse 2 : <http://redac.univ-tlse2.fr/> . Source vérifiée le 13/05/2020.

⁵³ DEMOCRAT : « Description et Modélisation des Chaînes de Références : outils pour l'annotation des corpus ». <https://www.lattice.cnrs.fr/democrat/>. Source contrôlée le 28/03/2021.

langue et sur ses structures formelles (Charolles, 2002). La difficulté pour la linguistique de corpus outillée consiste à élaborer des modèles théoriques d'analyse pouvant faire l'objet d'une formalisation informatique, de manière à produire des données exploitables ; c'est à cette même difficulté que se sont confrontés les concepteurs du projet *Democrat*, qui ont su proposer des solutions novatrices pour formaliser et modéliser la structure des expressions référentielles dans les textes.

L'analyse outillée du tissu référentiel des textes est un champ applicatif à fort potentiel en didactique de l'écriture et constitue également un enjeu central pour notre thèse. La confrontation des modèles théoriques relatifs à la sémantique des référents aux textes d'apprenants, à priori, éloignés de la norme, représente un défi que nous nous devons de relever si nous avons l'ambition de produire des outils d'analyse de la compétence textuelle et, éventuellement, des indicateurs de réussite.

Élaborer des outils linguistiques aptes à évaluer les qualités rédactionnelles d'un texte à travers la production d'observables pourrait ouvrir d'autres horizons à la linguistique de corpus outillée. Nous avançons l'hypothèse que la possibilité d'évaluer l'évolution des compétences rédactionnelles dans les textes d'apprenants pourrait constituer un moyen d'évaluation pour une intervention didactique visant l'amélioration des compétences rédactionnelles. Une avancée de ce type est sans doute une clé pour élaborer, à terme, des standards d'évaluation suffisamment solides et fins pour définir la fiabilité des systèmes expérimentaux issus de la recherche dans le champ de la didactique de l'écriture.

4.3.3 *Bilan. La linguistique de corpus outillée peut-elle jouer un rôle dans l'évaluation de la fiabilité d'un dispositif didactique ?*

La didactique de l'écriture a souffert pendant des années d'un manque d'outils de conception, d'analyse et de validation de sa propre démarche. En même temps, la linguistique de corpus, renforcée au gré du temps par les outils de TAL, a su proposer des méthodologies novatrices qui ont contribué au renouvellement du paradigme de la recherche dans le champ de la didactique de l'écrit commencé à partir des années 2000. C'est ainsi qu'aujourd'hui, à l'aube des années 2020, la linguistique appliquée, par le biais de la linguistique de corpus outillée appliquée aux corpus d'apprenants, a renoué avec la didactique de l'écriture pour s'insérer au cœur des enjeux des littéracies universitaires. Ces enjeux sont multiples et concernent, entre autres, l'élaboration de procédures pour évaluer la fiabilité des dispositifs didactiques expérimentaux. Ce sont ces pistes que nous essayerons désormais d'aborder dans la suite de la thèse.

Partie II

Cadre méthodologique de l'étude

L'éclectisme méthodologique de la didactique de l'écrit jusqu'aux années 1990-2000, accusée parfois de manquer de scientificité, s'est progressivement transformé en une richesse : des méthodes issues de champs disciplinaires hétérogènes sont aujourd'hui disponibles pour les didacticiens (Grosbois, 2007). Historiquement, on peut néanmoins repérer deux grandes tendances méthodologiques qui caractérisent la didactique de l'écriture : les méthodes de terrain issues de l'ethnographie et les méthodes se fondant sur une démarche hypothético-déductive de type expérimental (Crinon & Legros, 2002).

Dans le cadre de notre étude, nous sommes appelé à concevoir, expérimenter et évaluer un dispositif didactique pour développer les compétences rédactionnelles, tâche pour laquelle nous avons choisi une approche systémique issue de l'ingénierie didactique. Pour réaliser un tel projet, nous n'avons exclu aucune méthode, ce qui implique un *dialogue sur les deux grands systèmes* méthodologiques de la didactique des langues (Galilei, 1632). Certes, s'agissant d'un dispositif expérimental, une démarche hypothético-déductive est nécessaire, mais elle sera appuyée par toute autre méthode utile à la cause. Ainsi, nous essayerons, chaque fois que possible, de mettre en perspective nos choix avec d'autres choix qui auraient pu paraître pertinents mais que nous avons finalement écartés. Somme toute, nous revendiquons, dans cette partie, une approche méthodologique globalement phénoménologique des objets rencontrés : la méthode se construit au sein de l'*epochè*, disposition de l'esprit qui prévoit la « suspension du jugement du chercheur, la suspension de toute prise de position sur la vérité ou la fausseté des préconceptions ou croyances », pour aboutir à une connaissance intersubjective des phénomènes (Ribau et al., 2005, p. 23).

Pour rappel, les quatre chapitres qui composent la partie méthodologique de la thèse se situent dans une dialectique scientifique avec les quatre chapitres de la partie théorico-épistémologique (cf. introduction, tableau I, p. 13). Ainsi, l'objectif structurel de la méthodologie de recherche consiste à mettre en place des passerelles dialogiques entre théorie et méthodologie. Le chapitre 5, le premier de la partie méthodologique, se propose de questionner la position des étudiants de l'ÉNEPS à l'égard des compétences rédactionnelles, dans le cadre général des littéracies universitaires et, en particulier, du rapport à l'écriture. Le chapitre 6, quant à lui, se situe dans la perspective de la linguistique textuelle et questionne parallèlement les écrits dits en situation de travail et les écrits universitaires recueillis sur le terrain. On y explicitera, entre autres, les difficultés méthodologiques ayant trait au recueil de données en littéracie professionnelle et en littéracie universitaire. En ce qui concerne le chapitre 7, nous montrerons la méthodologie de montage d'un dispositif didactique de l'écriture et le

détail des caractéristiques de notre démarche. Enfin, dans le dernier chapitre de la partie méthodologique, le chapitre 8, nous exposerons la manière dont nous avons recueilli et constitué les corpus écrits, ainsi que les différentes étapes du protocole d'annotation, dans le sillage de ce que nous avons anticipé dans le chapitre 4 à propos de la linguistique de corpus actuelle.

Chapitre 5

Le rapport à l'écriture : méthodologie de l'enquête de terrain

Les compétences rédactionnelles sont un objet protéiforme qui touche à l'usage de la langue et aux comportements des individus, mais aussi à l'intimité du sujet écrivant et à ses représentations du monde. Pour cette raison, nous soutenons la nécessaire complémentarité entre des approches méthodologiques issues de la microsociologie, centrées sur les pratiques sociales de l'écriture dans un milieu donné, et des approches centrées sur les réactions affectives, irrationnelles, issues de la sociologie existentielle (Adler et al., 1987; Dufrenne, 1946).

Ce choix tient à la matière même de notre terrain, à savoir une matière individuelle, subjective, caractérisée par des représentations sociales plus ou moins complexes, et une matière collective, institutionnelle, qui se conçoit aussi par la prise en compte de facteurs contextuels spécifiques (Barré-De Miniac, 2015). Psychologie et sociologie se mêlent sans cesse dans une perspective de ce type. Pouvons-nous réellement positionner un public universitaire à l'égard des compétences rédactionnelles sans interroger son bagage de représentations sociales, comportementales, psychologiques, et linguistiques ? Nous pensons que non, car l'écriture est un phénomène sociétal qui touche tant aux croyances des individus qu'aux technologies de l'intellect (Goody, 2006) : c'est donc le rapport des étudiants à l'écriture, à son univers social, psychologique et linguistique que nous souhaitons interroger dans ce chapitre (Barré-De Miniac, 2015).

Pour décrire, comprendre et analyser un objet immatériel comme le rapport à l'écriture il faut se doter de méthodes d'enquête à même de produire des données observables qui se prêtent à un processus analytique d'objectivation. L'ethnométhodologie est probablement le champ disciplinaire le plus adapté pour produire de telles données.

Les ethnométhodologues - c'est là toute leur dette à l'égard de la phénoménologie - considèrent le monde comme un objet de perceptions et d'actions de sens commun. Le but de l'ethnométhodologie est la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner. (Coulon, 1993, p. 6)

Décrire le rapport à l'écriture des étudiants signifie « [...] décrire des pratiques et représentations de l'écrit analysables à travers les conduites et le discours d'un sujet » (Mercier & Dezutter, 2012, p. 73). Les pratiques d'écriture nourrissent une relation étroite avec les

situations d'écriture et le système interactionnel qu'elles produisent joue un rôle tout aussi fondamental pour cerner une représentation socio-affective. C'est pour cette raison que l'approche empirique de l'ethnométhodologie mise en exergue dans le passage ci-dessus nous conduit à adopter la posture de la microsociologie phénoménologique de la vie quotidienne (Coulon, 1993). Dans un tel paradigme, nous privilégierons deux méthodes ethnométhodologiques : l'observation de terrain, pour décrire les pratiques et les comportements liés à l'activité d'écriture, et l'entretien semi-directif, pour saisir l'univers des représentations intimes des étudiants à propos de l'écriture, à travers un processus d'interaction, description et interprétation de leurs déclarations.

Nous avons mis au point un parcours méthodologique en trois étapes, qui correspondent à trois sections distinctes. La première section constitue un préambule général qui concerne toute l'investigation méthodologique de la partie II de la thèse : nous y énoncerons le cadre éthique de nos enquêtes et le protocole d'anonymisation des données. Dans la deuxième section du chapitre, nous rendrons compte de la phase exploratoire du terrain d'enquête. Elle consiste en l'utilisation des moyens de l'observation directe de terrain pour identifier les caractéristiques comportementales de notre public. Enfin, dans la troisième section, nous montrerons comment la méthode de l'entretien semi-directif peut se révéler une technique efficace pour situer les étudiants à l'égard du rapport à l'écriture.

5.1 Cadre éthique du recueil des données et protection des droits

L'analyse des situations d'inspiration ethnométhodologique présuppose une technique de conception des corpus d'observation. Notes, enregistrements, captations vidéo, font l'objet d'un processus de transcription qui comporte une étape fondamentale d'ordre éthique, moral et civique : l'anonymisation des participants (Mondada, 2014). Nous rendrons compte dans cette section de la manière dont nous traiterons les données recueillies et les moyens mis en place pour les protéger.

5.1.1 Éthique de la recherche et littéracie

Au fil des années, la recherche sur les littéracies universitaires s'est dotée d'un cadre éthique de recueil et de traitement des données de plus en plus précis et conforme aux besoins spécifiques de ce domaine. Dans un premier temps, cette réflexion a été menée de manière particulièrement efficace dans le champ de la littéracie en santé⁵⁴, à propos des protocoles de

⁵⁴ La notion de littéracie a commencé à se répandre dans le domaine médical à partir des années 1970 et a connu une diffusion spectaculaire dans les champs de recherche de la santé publique. La littéracie en santé se propose d'étudier à la fois les difficultés d'accès à la terminologie médicale ou aux méthodes de calcul, mais aussi les

consentement. En francophonie, l'état canadien du Québec s'est précocement montré très attentif à la dimension éthique des recueils de données en littéracie.

Pour que la personne exerce un choix en fonction de ses valeurs, il est essentiel qu'elle comprenne au moins la généralité de ce qui lui est proposé. Il ne s'agit pas seulement de recevoir l'information, mais de la traiter et de l'évaluer en fonction de ses valeurs. Or, puisque l'équipe de recherche détient le savoir scientifique et que c'est elle qui sollicite la participation de sujets éventuels, il lui revient d'expliquer son projet de manière à générer la compréhension de la personne approchée. (Marin & Giroux, 2018, p. 33)

Le consentement au recueil, au traitement et au partage des données est une affaire d'autonomie mais aussi de justice. En France, c'est la loi du 6 janvier 1978, dite *Informatique et Libertés*, qui institue le cadre légal et les dispositions relatives au Règlement général sur la protection des données (RGPD). Le 1^{er} juin 2019 la loi Informatique et Libertés est en vigueur dans une nouvelle rédaction. Selon l'article 8, section I, « La Commission nationale de l'Informatique et des libertés [CNIL] est une autorité administrative indépendante. Elle est l'autorité de contrôle nationale au sens et pour l'application du règlement (UE) 2016/679 du 27 avril 2016. » (CNIL, 2020)⁵⁵. Les données recueillies et traitées dans le cadre de notre recherche sont donc soumises au cadre juridique de la CNIL. « L'Université Grenoble Alpes a nommé un Correspondant Informatique et Libertés (CIL) chargé d'assurer l'application des dispositions de loi dans la communauté d'universités et établissements (COMUE) Université Grenoble Alpes. Il est en lien direct avec la CNIL (Commission nationale de l'informatique et des libertés). » (UGA, 2020)⁵⁶. Dès le mois de septembre 2017, nous avons pris contact avec le CIL de l'UGA et nous lui avons soumis l'intégralité du protocole de recueil et de traitement des données réalisé dans notre étude (cf. Annexe 1). Nous avons apporté une attention particulière aux procédures d'anonymisation des données, à la fois pour des raisons éthiques, mais aussi pour des questions liées à la crédibilité de notre posture de chercheur.

5.1.2 *Le protocole d'anonymisation des données*

Dès le début de notre recherche, nous avons fixé un protocole strict pour l'anonymisation des données recueillies. Le processus d'anonymisation concerne les données recueillies auprès des

« [...] capacités plus complexes et interconnectées comme celle de comprendre des informations sur la santé, de communiquer ses besoins aux professionnels de santé et de saisir des instructions de santé » (Van den broucke, 2017, p. 11)

⁵⁵ Les informations contenues dans ce paragraphe sont tirées directement du site officiel de la CNIL, disponible à l'adresse <https://www.cnil.fr/fr/la-loi-informatique-et-libertes>. Source contrôlée le 23/05/2020.

⁵⁶ Information présente sur le site officiel de l'Université Grenoble Alpes, disponible à l'adresse <https://services-numeriques-personnels.univ-grenoble-alpes.fr/menu-principal/securete-protection-donnees/declarer-un-traitement-de-donnees/declarer-un-traitement-de-donnees-217861.kjsp>. Source contrôlée le 23/05/2020.

étudiants et des professionnels ayant consenti à leur participation à la recherche. De fait, il s'applique à toutes les phases de recueil de données présentes dans cette partie de la thèse, et dans toutes les phases d'analyse et de production de résultats présentes dans la partie 3 de notre étude. Le cœur du problème tient à « l'identification possible, dans des bases de données, de personnes physiques ou morales, identification qui pourrait de ce fait révéler certaines de leurs caractéristiques ainsi que les comportements » (Silberman & Chenu, 2011, p. 185).

Notre protocole d'anonymisation des données prévoit la mise en place d'un système de codage de tous les acteurs mobilisés par la recherche et de toutes les productions orales ou écrites recueillies pendant les différentes phases d'enquête. Or, l'attribution d'un code ne garantit pas l'anonymat. C'est pour cette raison que nous avons procédé méticuleusement à l'anonymisation systématique de toutes données pouvant permettre une identification, y compris indirecte, des individus ayant consenti à la collecte et au traitement des données. Le fichier d'anonymisation n'est possédé que par les responsables du projet de recherche et son accès est chiffré.

5.1.3 *Bilan. Anonymat et démarche ethnométhodologique*

Les méthodes de recueil de données issues de l'ethnométhodologie se doivent de respecter l'anonymat des personnes concernées par les enquêtes : nous pensons que c'est une condition même de leur scientificité. Le protocole d'anonymisation que nous venons d'exposer nous permet d'envisager un processus de construction des corpus des données éthique et responsable. Il s'applique à partir de la prochaine section de la recherche, qui représente le début de notre démarche ethnométhodologique.

5.2 L'observation directe de terrain : une méthode ethnosociologique au service de l'éducation

Selon les indications de Garfinkel (2001), père fondateur de l'ethnométhodologie, il est possible d'aborder l'étude des pratiques selon la perspective de la sociologie praxéologique, qui peut s'appliquer aux pratiques sociales du quotidien (Amiel, 2010). En effet, cette perspective est particulièrement intéressante lorsqu'il s'agit d'étudier des phénomènes microsociaux d'ordre psycho-socio-cognitif, comme le rapport à l'écriture.

[...] Selon Adler et Fontana, les sociologues de la vie quotidienne ont respecté l'intégrité des phénomènes étudiés en considérant les individus dans leurs contextes naturels. Leurs interactions sont alors comprises comme le fondement de la vie sociale, dans la mesure où elles créent en permanence ses micro-structures. Le modèle de l'acteur est différent, et la relation entre sa croyance et l'interaction est réflexive : l'acteur est socialisé par l'interaction,

qui est à son tour générée par l'acteur. Par conséquent, la structure sociale, l'ordre social n'existent pas indépendamment des individus qui les construisent. En retour, les institutions influencent leur comportement microsocial. (Coulon, 1993, p. 15)

Comment saisir alors ce va-et-vient d'influences réciproques caractérisant les pratiques d'écriture et les comportements associés en situation de cours ? Nous pensons que l'observation directe de terrain, entendue comme observation scientifique *armée*, c'est-à-dire appuyée sur « des instruments permettant une appréhension et une évaluation objectives des phénomènes étudiés », est une méthode qui convient à une étude microsociologique des pratiques d'écriture en cours (Loubet del Bayle, 2000, p. 50).

5.2.1 *L'observation directe et le terrain : techniques et choix méthodologiques*

L'observation directe de terrain est une méthode qualitative bien connue en sociologie et pratiquée depuis très longtemps par les ethnologues, les anthropologues, les sociologues et les psychologues. Elle possède un cadre méthodologique précis et des conditions de validité spécifiques. Parmi celles-ci, on attribue une importance particulière à la définition des objets et des objectifs de l'observation directe, au degré de participation de l'observateur, à la prise de notes, au compte rendu d'observation et, le cas échéant, à la structure armée de l'observation (Hughes, 1997). Pour rappel, notre enquête s'inscrit dans les champs disciplinaires de la sociologie praxéologique et de la microsociologie de l'éducation. Dans les paragraphes qui suivent, nous rendrons compte dans un premier temps des techniques utilisées pour mener à bien l'observation directe, pour ensuite décrire en détail les caractéristiques du protocole d'observation.

De manière générale, l'observation directe en situation est un exercice bien plus exigeant qu'on ne pourrait le croire à première vue. Elle comporte une organisation rigoureuse du matériel d'observation et une forte adaptabilité d'esprit pour l'observateur.

Elle implique au moins de remplir quatre tâches incontournables. Premièrement, le chercheur est présent sur les lieux mêmes du terrain et il doit par conséquent s'adapter au milieu observé. Cette tâche, plus facile à dire qu'à faire, demande une bonne souplesse d'esprit. Deuxièmement, il faut observer le déroulement des événements ce qui pourra se faire de différentes façons [...] mais exige toujours une attention soutenue. Troisièmement, le chercheur doit garder une trace de ses observations en les enregistrant d'une manière ou d'une autre. [...] Enfin, quatrièmement, il faut rendre compte de ce qui a été observé afin d'en proposer une interprétation [...] (Martineau, 2005, p. 7)

En ce qui concerne l'observation des événements, nous n'avons pas utilisé de techniques d'observation préconçues car « c'est en effet toujours l'intention de recherche qui guide la

construction de l'outil » (Roux, 1982, p. 30). Nous avons utilisé l'observation directe de terrain comme une technique exploratoire pour un terrain que nous ne connaissions pas. Nous avons alors eu recours à la technique de l'*observation externe*, qui prévoit des situations où l'observateur n'entre pas en interaction avec les sujets observés : « [...] ce procédé présente d'assez fortes garanties de validité et d'objectivité du fait de la distance existant au départ entre le chercheur et le phénomène observé, ce qui limite les risques d'interaction » (Loubet del Bayle, 2000, p. 57).

De plus, afin de réduire le risque lié aux déformations de la réalité qui peuvent être produites par l'observateur, nous avons choisi d'armer l'observation externe à travers une grille (Loubet del Bayle, 2000). Pour construire la grille d'observation, nous nous sommes appuyé sur la méthode dite *par estimation* (Roux, 1982).

Les variables retenues (caractéristiques comportementales, attributs, attitudes...) sont récapitulées sur une « fiche d'observation » et proposées à l'estimation de l'observateur [...]. L'observateur prend d'abord des notes, en situation, sur les comportements et événements qui ont trait aux variables retenues. [...] (Roux, 1982, p. 31)

Quels sont alors les objectifs de l'observation directe dans notre étude et quels sont les critères utilisés pour armer la fiche d'observation ? Nous commençons par répondre que tout le protocole d'observation a été pensé pour effectuer une description du rapport que les étudiants entretiennent avec la question très générale de l'écriture d'un point de vue comportemental : les tâches, les dispositifs, l'environnement. Nous avons essayé d'identifier des noyaux thématiques récurrents capables de prendre en compte les facteurs situationnels, les facteurs matériels de l'écriture, les facteurs psychoaffectifs face aux activités d'écriture et, enfin, les facteurs interactionnels, à propos des échanges entre pairs et de la relation enseignant-étudiant.

Pour appréhender la façon dont les étudiants se rapportent aux tâches d'écriture, nous avons adopté une démarche descriptive s'appuyant sur la fiche d'observation décrite dans le tableau III.

Tableau III - Fiche d'observation directe de terrain

Noyaux thématiques	Objets observés	Typologie
1. L'entrée en cours	1.1 Bruits, rumeurs, sonorités 1.2 Dialogues, discours 1.3 Niveau de concentration général 1.4 Attitude corporelle (mollesse, rigidité)	Facteurs situationnels
2. Le rapport à l'espace	2.1 Disposition des volumes dans la salle 2.2 Changements durant les cours (travail de groupe, exposé, etc.) 2.3 Réactions des étudiants aux changements 2.4 Déplacements individuels autonomes	Facteurs situationnels
3. La mise en activité des étudiants	3.1 Type de cours (TD ou TP) 3.2 Entrée en matière par l'oral 3.3 Entrée en matière par l'écrit 3.4 Entrée en matière par la lecture	Facteurs situationnels
4. Le rapport au matériel (tâches d'écriture)	4.1 Gestion du cahier (soin, négligence, etc.) 4.2 Gestion de la trousse et des stylos 4.3 Disposition du matériel sur les tables 4.4 Partage du matériel entre étudiants 4.5 Emprunt du matériel	Facteurs matériels
5. Réactions psychoaffectives (tâches d'écriture)	5.1 Réactions émotionnelles (étonnement, crainte, moqueries, ennui, etc.) 5.2 Réactions verbales, remarques 5.3 Gestuelle des étudiants 5.4 Posture et attitude des étudiants	Facteurs psychoaffectifs
6. La prise de notes et les activités d'écriture	6.1 Présence/absence de prise de notes 6.2 Modalités de prise de notes (utilisation de surligneurs, de stylos, de crayons etc.) 6.3 Support utilisé pour la prise de note (cahier, classeur, bloc-notes, etc.) 6.4 Présence/absence d'un brouillon	Facteurs matériels
7. Les interactions entre pairs	7.1 Complicité/distance entre étudiants 7.2 Regards, expressions (visages) 7.3 Type de communication (gestuelle, verbale etc.) 7.4 Durée des échanges entre étudiants	Facteurs interactionnels
8. Les interactions avec l'enseignant	8.1 Présence/absence des interactions 8.2 Complicité/distance avec l'enseignant 8.3 Questions, demandes d'aide, compléments d'informations 8.4 Réactions face aux éléments apportés par le professeur	Facteurs interactionnels

Clé de lecture : le noyau thématique appelé *Les interactions avec l'enseignant* comporte plusieurs objets d'observation, comme par exemple *La présence/absence des interactions, la complicité/distance avec l'enseignant, etc.* Ces objets représentent des facteurs interactionnels.

Les huit noyaux thématiques présents dans le tableau III ont armé nos séances d'observation. Or, si le fait d'utiliser une grille d'observation a l'avantage de favoriser une observation distanciée des phénomènes visés, elle comporte néanmoins une certaine rigidité à l'égard de l'observation spontanée, dite aussi fortuite (Loubet del Bayle, 2000). En dépit de ce

désavantage, la grille nous a permis de mener une description de l'environnement et des relations des étudiants avec celui-ci ; l'enjeu consiste à comprendre dans quelle mesure l'environnement peut influencer le rapport à l'écriture des étudiants et leurs représentations.

Pour ce faire, il est fondamental de prendre en compte certains aspects en apparence extérieurs au rapport à l'écrit, car ceux-ci peuvent contribuer à sa compréhension et, dans certains cas, le déterminer. En effet, si nous admettons que le contexte d'apprentissage peut avoir une influence sur la représentation de l'activité d'écriture, il semble intéressant de bien décrire le contexte au sein duquel la situation d'écriture se développe. Autrement dit, le contexte de production peut expliquer certains comportements et avoir une certaine incidence sur le système cognitif des apprenants, ce qui peut nous aider à mieux comprendre les limites éventuelles d'une situation d'écriture (Garcia-Debanc, 1986).

5.2.2 *Le protocole méthodologique de l'observation directe*

La phase exploratoire de terrain s'est déroulée du 24 octobre 2017 au 1^{er} décembre 2017, et a comporté au total 4 séances d'observation directe de terrain. Pour essayer d'avoir une vision globale du public de l'ÉNEPS, nous avons étalé nos séances d'observation dans les quatre filières proposées par l'école. Voici le détail des séances d'observation directe.

Tableau IV - Organisation des séances d'observation directe

Filière	Date	Nb étudiants	Horaire	Discipline
RT	24/10/2017	12	15h30-17h30	Expression Communication
GEII	10/11/2017	9	10h30-12h30	Expression Communication
GCCD	17/11/2017	19	15h30-17h30	Expression Communication
GMP	01/12/2017	12	8h00-10h00	Science des matériaux
4 filières	38 jours	52	8 heures	2 disciplines différentes

Clé de lecture : en GMP (Génie Mécanique et Productive), nous avons réalisé une observation directe de 2 heures le 1^{er} décembre 2017, dans la discipline Sciences des matériaux. 12 étudiants étaient présents pendant cette séance.

Comme on peut le voir dans le tableau IV, nous avons réalisé au total 8 heures d'observation directe de terrain avec 52 étudiants, dans les quatre filières de l'école, ce qui correspond à 67,5% de 77 étudiants inscrits à l'ÉNEPS à la rentrée 2017⁵⁷. Quand c'était possible, nous avons privilégié des observations pendant les cours d'Expression communication, où les activités d'écriture ont lieu avec plus de régularité. En ce qui concerne la filière Génie Mécanique et Productive (GMP), nous n'avons pas eu accès au cours d'Expression communication et nous avons été reçu par l'enseignant de la discipline Sciences des matériaux. Cette séance nous a

⁵⁷ Ce chiffre ne tient pas compte des 5 étudiants ayant abandonné l'école au cours du semestre 1.

donné l'occasion d'observer la relation à l'écriture des étudiants lors d'un cours technique, ce qui a eu comme avantage d'élargir et enrichir notre point de vue.

Pendant les observations de terrain, nous avons adopté systématiquement le même protocole d'observation. Ainsi, nous avons fait notre entrée en cours avec les étudiants et nous nous sommes placé à une table au fond de la classe, près des fenêtres, pour avoir un angle de vue optimal. Au début de chaque séance, l'enseignant nous a présenté et nous a demandé de dire un mot à propos de notre présence en classe et de nos objectifs de recherche. Cette prise de parole durait environ une minute. Les étudiants connaissaient donc les raisons de notre présence et savaient qu'ils faisaient l'objet d'une observation. Pendant les séances d'observation, nous avons essayé de limiter au maximum les prises de parole. Cependant, dans certains cas, et notamment quand nous avons dû nous déplacer pour observer de près le travail des groupes d'apprentissage, nous avons répondu aux questions des étudiants. En général, nous avons essayé de ne pas interagir avec les étudiants : le positionnement au fond de la classe nous a permis, dans la plupart des cas, de réduire au maximum le degré de participation en tant qu'observateur. Il faut aussi rappeler que les étudiants de l'ÉNEPS ont globalement conscience de faire partie de filières universitaires expérimentales et novatrices, et ils ont l'habitude de voir des observateurs dans leur classe. Il s'agit d'un avantage de taille pour mener à bien une observation externe dans des conditions très proches de celles d'un cours sans observateur.

Au niveau du matériel d'observation et de son traitement, nous avons décidé de ne pas utiliser d'ordinateur pour la prise de notes pendant les séances d'observation et de nous conformer aux habitudes des étudiants qui, dans la majorité des cas, n'utilisent pas d'ordinateurs en classe. Nous avons procédé à une prise de notes papier-crayon et nous nous sommes concentré sur les noyaux thématiques présents dans notre fiche d'observation directe. À la fin de chaque séance d'observation, nous nous sommes arrêté pour discuter quelques minutes avec les enseignants et noter leurs ressentis à propos du déroulement du cours. Cette étape nous a permis d'étayer nos intuitions ou, au contraire, de les redimensionner. Une fois la séance d'observation terminée, nous avons procédé dans les 24 heures suivantes au traitement des informations notées. Nous les avons transcrites en format numérique et nous avons appliqué un codage thématique selon les huit noyaux thématiques du tableau III, dans le but de faciliter la comparaison des observations (cf. annexe 5).

Étant donné le nombre limité des données à disposition, le codage a été exploité dans le cadre d'une analyse interprétative qualitative. En général, le but de l'observation, selon Postic & De Ketele (1988), est de structurer les données recueillies pour créer des réseaux de

significations. Or, notre but n'est pas de faire de ces observations des structures productrices de sens. À travers une restitution descriptive et informative des observations, nous souhaitons comparer les données recueillies dans les différents groupes ; cet ensemble de données sera ensuite mis en relation avec nos autres enquêtes, relevant de méthodes différentes, et, notamment, avec les résultats des entretiens et avec l'analyse réflexive des séances expérimentales ayant eu lieu pendant l'année n2 (deuxième année).

5.2.3 *Bilan. Le recours à l'observation externe pour décrire les situations d'écriture*

L'observation externe directe est une méthode ethnographique qui permet une description microsociologique des pratiques d'écriture vues de l'extérieur. Une fois armée avec une grille d'observation, l'observation permet de cerner avec précision les éléments contextuels qui pourraient influencer le rapport à l'écriture des étudiants et de décrire les comportements des apprenants suite aux différents stimuli des tâches d'écriture. Ces indications, bien qu'utiles, nécessitent une mise en relation avec un rapport intime à l'écrit, où l'histoire de l'individu se mêle à la part d'irrationnel qu'une activité comme l'écriture suscite.

5.3 **L'entretien, une approche sociocognitive pour décrire le rapport à l'écrit des étudiants**

Au tout début du chapitre 5, nous avons évoqué la nécessité d'introduire une sociologie existentielle pour identifier comment les éléments sociaux et psychologiques interagissent dans la construction du rapport affectif à l'écriture.

Fondée sur la philosophie existentielle de Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, et la phénoménologie de Husserl et de Schütz, elle [la sociologie existentielle] développe une vue multidimensionnelle de l'acteur, dont la complexité ne se réduit pas à ses éléments rationnels ou symboliques. Selon la sociologie existentielle, les individus agissent en obéissant à des éléments irrationnels et émotionnels. Ils sont à la fois libres et déterminés : s'ils sont influencés par les contraintes structurelles, ils demeurent aptes au changement. (Coulon, 1993, p. 15)

Dans cette section, nous exposerons comment nous avons tenté d'aborder la complexité des éléments irrationnels qui caractérisent, à tort ou à raison, l'imaginaire intime des étudiants face aux tâches d'écriture. Quelle méthode est donc à même de nous fournir des données fiables sur un objet thématique qui touche à la psychologie intime d'un individu ? Étant donné les particularités de l'objet de recherche, l'entretien scientifique d'attitude ou de personnalité semble convenir à la tâche.

Dans les interviews d'opinion, d'attitude ou de personnalité, le chercheur ne s'intéresse plus à ce que savent les sujets, mais à ce qu'ils *sont*, notamment à

ce que sont leurs opinions ou leur comportement devant une situation donnée, devant un problème déterminé. Si le but de l'enquête est de connaître une réaction passagère devant tel ou tel fait, l'entretien sera un entretien d'*opinion* ; s'il s'agit de connaître, de mettre à jour des comportements plus constants, plus profonds, on aura affaire à un entretien d'*attitude* ; si le but du chercheur est de découvrir l'ensemble des attitudes caractérisant le comportement global de la personne interrogée, l'entretien sera un entretien de *personnalité*. Pour le chercheur, le problème est ici celui de la sincérité des réponses fournies. (Loubet del Bayle, 2000, p. 73)

L'entretien d'attitude semble bien convenir aux objectifs de notre recherche. En effet, dans le cadre de notre étude, il ne s'agit pas de comprendre les personnalités des étudiants prises dans leur globalité, mais d'appréhender leurs réactions face aux tâches d'écriture, et de connaître, parfois, leurs opinions à propos d'un phénomène donné. Ainsi, après un court rappel des aspects théorico-méthodologiques liés aux techniques d'entretien, nous expliciterons la nature des choix faits pour établir le protocole méthodologique du recueil des données. Nous montrerons enfin les différents stades de la procédure de traitement des données recueillies pendant les entretiens.

5.3.1 *Les enjeux méthodologiques de l'entretien semi-directif*

Comme pour l'observation externe directe, l'entretien de recherche est une méthode très répandue au sein des sciences sociales. Nous devons probablement à la psychologie, et en particulier à la psychanalyse, une nouvelle conception de l'entretien dans les sciences expérimentales ; la mise en avant des valeurs psychothérapeutique et psychopédagogique de l'entretien finiront par séduire les recherches en éducation, qui feront de l'entretien une méthode privilégiée pour appréhender les enjeux d'apprentissage (Mialaret, 2004). L'entretien s'avère une méthode fondamentale en sciences sociales, car il permet d'étudier, à travers la parole de l'interviewé, les représentations sociales, les normes, les savoirs sociaux, etc. Néanmoins, cette méthode se caractérise aussi par une certaine fragilité scientifique, de par sa nature fortement subjective, fragilité qui en fait également sa force, du moment où elle donne au chercheur l'accès à l'intimité du sujet (Blanchet & Gotman, 1992). Quoiqu'il en soit, l'entretien peut se révéler très utile dans la mesure où il « [...] permet de faire une collecte de données non négligeables mais qu'il faudra ensuite passer au crible des exigences scientifiques » (Mialaret, 2004). L'exigence scientifique, et donc les objectifs scientifiques, se trouvent bien au cœur de ce dispositif d'enquête.

Toute recherche débute par une question de départ : la question à laquelle vous avez envie de répondre, qui vous intrigue ou qui vous interpelle. Elle représente la colonne vertébrale de l'ensemble des démarches à entreprendre. Elle sert de guide pour l'exploration, la problématisation, le terrain, l'analyse

et enfin la rédaction d'un travail de recherche. En effet, les choix qui seront faits lors de ce parcours ne serviront qu'un but : répondre ou se donner les moyens de répondre le mieux possible à la question de départ. Selon Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (2006), cette question de départ se doit d'avoir trois qualités : la clarté, la faisabilité et la pertinence. En somme, la construction d'une question de départ est importante et conditionnera le reste de votre démarche de recherche jusqu'à la collecte de données et l'analyse. (Sauvayre, 2013, p. 1-2)

Les entretiens d'attitude entendent apporter des éléments de réponse quant au positionnement sociocognitif des étudiants à l'égard de l'activité d'écriture. Notre démarche vise à comprendre quelles sont les représentations de l'écrit des étudiants pour identifier ensuite des leviers pour construire des scénarios pédagogiques adaptés. Pour atteindre cet objectif, les entretiens s'inspirant méthodologiquement de la typologie de l'Entretien Non Directif de Recherche (E.N.D.R.) ont retenu tout particulièrement notre attention (Blanchet et al., 1985). Étant donné le besoin de points d'appui pour aborder une question aussi générale et complexe que celle des compétences rédactionnelles, la technique de l'entretien semi-directif semble représenter un bon compromis à l'égard de nos objectifs de recherche.

Les entretiens semi-directifs sont l'une des méthodes, si ce n'est la méthode de collecte de données la plus répandue en recherche qualitative. Ils reposent sur une série de thématiques et de questions préparées à l'avance. L'objectif n'est pas d'obtenir des réponses précises à des questions fermées ou des théories professées (Argyris & Schön, 1974) par des interlocuteurs mais, au contraire, de comprendre les pratiques, les comportements et les perceptions des individus en lien avec la question de recherche (Thiétart, 2014). (F. Chevalier & Meyer, 2018, p. 111)

Cette méthode implique un aspect semi-directif des questions posées à l'interviewé, ce qui renvoie à une conception théorique de l'investigation qui tente de susciter des réponses authentiques grâce à l'exploitation, entre autres, des facteurs environnementaux (dimension énonciative et sociale). La technique utilisée cherche à valoriser la parole de l'interviewé en établissant un rapport de confiance capable de faire émerger des contenus latents (Blanchet et al., 1985). Si cette perspective idéale ne peut pas contrôler les aléas de terrain et les contraintes liées à la situation d'énonciation, elle a néanmoins le mérite de poser les conditions nécessaires à la mise en place d'un échange naturel et libre.

Ce type d'entretien est approprié lorsque l'on souhaite approfondir un domaine spécifique et circonscrit, explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur. La part de directivité de l'enquêteur est moins forte que dans l'entretien directif, mais elle est plus présente que dans l'entretien libre. Ce type d'entretien dure en moyenne entre 30 minutes et deux heures. (Sauvayre, 2013)

L'entretien semi-directif scientifique « [...] est une opération préparée, cette préparation ayant pour but d'obtenir le maximum d'informations pertinentes et d'assurer aux résultats de l'entretien le maximum d'objectivité » (Loubet del Bayle, 2000, p. 80). Cette préparation a abouti, dans notre cas, à l'élaboration d'un guide d'entretien comportant des noyaux thématiques et une progression raisonnée des différentes étapes des interviews.

5.3.2 *Fondements et structure du guide d'entretien*

Les nœuds structurels des entretiens semi-directifs sont déterminés par la question de recherche : pour définir ces nœuds, il faut définir la question de recherche. Ainsi, situer les étudiants à l'égard des compétences rédactionnelles dans une perspective psychosociolinguistique signifie aborder des aspects de cognition humaine ayant trait aux influences réciproques des structures sociales et des structures psychologiques (Olson, 2011). La focale est placée sur la « nécessité d'étudier le fonctionnement mental en liaison avec les contextes culturels, historiques et institutionnels » (Barré-De Miniac, 2015, p. 43). En d'autres termes, il est question d'explorer l'ordre des représentations individuelles et collectives liées à l'univers de l'écriture. Dans notre cas, il ne s'agit pas de mener une recherche fondamentale sur les représentations, mais de les exploiter dans une démarche de didactique de l'écriture. Pour ce faire, nous aurons recours à tout le potentiel heuristique de la notion de rapport à l'écriture.

Le rapport à est un système. Et pour que le didacticien puisse s'immiscer dans ce système, il lui faut tenter d'en fournir une description lui ouvrant des voies d'accès à ce système [...]. La possibilité de distinguer des dimensions est liée à la récurrence, dans les observations issues des deux premières recherches, de thématiques qui peuvent se regrouper autour de quatre ensembles : la question de l'investissement de l'écriture ; les opinions et attitudes à l'égard de celle-ci ; les conceptions de l'écriture et de son apprentissage ; le mode d'investissement (de verbalisation) de l'écriture. (Barré-De Miniac, 2015, p. 138-139)

Dans ce passage, Barré-de-Miniac fait l'effort de définir un cadre didactique opératoire pour la notion de rapport à l'écriture. Les quatre dimensions mises en avant représentent les nœuds structurels de nos entretiens et, pour cette raison, elles méritent un approfondissement.

Par investissement de l'écriture, on fait référence à la fois à une dimension affective, psychologique, liée à l'écriture, qui coïncide avec la force d'investissement du sujet scripteur, et au type d'investissement qui, « lui, se réfère aux objets, c'est-à-dire aux situations d'écriture et aux types de textes sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort des scripteurs » (Barré-De Miniac, 2015, p. 140-141). Dans le domaine épistémologique de la psychologie sociale, la dimension relative aux opinions et aux attitudes se propose d'interroger, tout en les

distinguant, les déclarations (les opinions) et les comportements (les attitudes). Il s'agit d'un pôle heuristique très important car il convoque le système des représentations sociales. La troisième dimension mise en avant par Barré-de-Miniac, qui reprend à son tour certains acquis de Dabène (1987), concerne les conceptions de l'écriture et de son apprentissage. Elle s'inscrit toujours dans le pôle des représentations sociales, mais elle s'écarte des opinions et des attitudes dans la mesure où elle s'intéresse spécifiquement à l'institution scolaire et aux représentations collectives issues du sens commun qui la caractérisent (Barré-De Miniac, 2015). Enfin, le mode d'investissement, ou mode de verbalisation, « [...] 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. 146). Elle peut nous donner des indications intéressantes sur les types d'activités écrites à mettre en place, ou encore sur les modes de verbalisation à éviter ou, en tout cas, à améliorer.

Pour rendre opératoire le modèle de Barré-de-Miniac dans des entretiens semi-directifs, nous avons articulé les quatre dimensions aux champs des littéracies scolaire, universitaire et professionnelle, où se situent les enjeux didactiques de notre étude. Le tableau 5 récapitule l'ensemble de nos choix pour configurer le guide d'entretien.

Tableau V - Dimensions du rapport à l'écriture et champs de recherche

Dimension	Domaine de recherche
Investissement de l'écriture	<i>Littéracie universitaire</i>
Opinions et attitudes	<i>Littéracie scolaire, universitaire et professionnelle</i>
Conception de l'écriture et de son apprentissage	<i>Littéracie scolaire et universitaire</i>
Mode d'investissement	<i>Littéracie universitaire et professionnelle</i>

Clé de lecture : dans le modèle à quatre dimensions de Barré-de-Miniac, la dimension des opinions et des attitudes s'inscrit à la croisée des champs de recherche de la littéracie scolaire, de la littéracie universitaire et de la littéracie professionnelle.

Pour résumer, nous avons structuré les entretiens par une grille de questions autour de noyaux thématiques issus du modèle à quatre dimensions de Barré-de-Miniac. Ces noyaux s'articulent aux enjeux disciplinaires propres à notre recherche. Comme on peut le voir dans le guide d'entretien ci-dessous (tableau VI), les questions ont été réparties par noyaux thématiques, et font référence systématiquement aux quatre dimensions du modèle de Barré-de-Miniac (colonne à droite).

Tableau VI - Guide d'entretien

Début de l'entretien	
- Avez-vous des questions avant de commencer l'entretien et de lancer l'enregistrement ?	
Noyaux thématique 1 : Les aspects affectifs et émotionnels	
- Pour vous, la lecture évoque-t-elle des sentiments plutôt positifs ou plutôt négatifs ?	<i>Investissement de l'écriture</i>
- Pouvez-vous me dire pourquoi ?	
- Associez-vous l'activité d'écriture à un sentiment de plaisir ou de crainte ?	
- Qu'est-ce qui vous conduit à cette réponse ?	
Noyaux thématique 2 : Représentations et évolution des représentations de l'écriture	
- Le sens que vous attribuez aux mots <i>lecture</i> et <i>écriture</i> a-t-il évolué durant les années ? De quelle manière ?	<i>Investissement de l'écriture ; conception de l'écriture et de son apprentissage</i>
- Quel rôle a joué l'école dans ces changements ?	
Noyaux thématique 3 : Images de l'apprentissage	
- Aimiez-vous écrire quand vous étiez au collège ?	<i>Investissement de l'écriture ; conception de l'écriture et de son apprentissage</i>
- Pouvez-vous me dire pourquoi ?	
- Et au lycée ?	
- Y avait-il des écrits que vous n'aimiez pas rédiger ?	
- Au lycée, preniez-vous des notes quand vous étiez en cours ?	
- Comment se déroulait l'activité de prise de notes ?	
- En général, y avait-il des choses qui vous posaient des difficultés au niveau de la langue ?	
- Et y avait-il des aspects de la langue qui vous fascinaient ?	
- Il y avait des choses que vous aimiez bien rédiger ?	
- Êtes-vous satisfait de l'enseignement de la langue reçu au lycée, ou au collège ?	
- Pouvez-vous me dire pour quelles raisons ?	
- Le fait d'avoir obtenu le bac a changé quelque chose dans votre vision de la langue ?	
- Maintenant vous fréquentez l'université depuis quelques mois. Avez-vous la même image de l'apprentissage de l'écriture ou des activités liées à l'écriture ?	
- Quelle place accordez-vous à l'écriture dans votre futur professionnel ?	
Noyaux thématiques 4 : Les pratiques d'écriture en classe	
- Maintenant, quand vous êtes en cours, que rédigez-vous ?	<i>Opinions et attitudes ; mode d'investissement</i>
- Est-ce que vous avez l'habitude de prendre des notes ?	
- Pourquoi ?	
- La prise de notes varie selon les disciplines ?	
- Pouvez-vous m'expliquer comment vous prenez des notes ?	
- Et chez vous, vous réécrivez, par exemple, les notes prises en cours ?	
- Pour quelles raisons ?	
Noyaux thématique 5 : Les attentes	
- Vous aimez bien les cours d'expression/communication à l'ÉNEPS ?	<i>Investissement de l'écriture ; opinions et</i>
- Est-ce que vous aviez des attentes particulières par rapport à ces cours ?	

- Estimez-vous qu'il y a des choses que vous faites et que vous préférez ne pas faire ?	<i>attitudes ; mode d'investissement</i>
- Et y a-t-il des choses que vous ne faites pas et que vous aimeriez faire ?	
- Est-ce qu'il y a des points de langue que vous aimeriez développer ? Pour quelles raisons ?	
- Quel genre de compétences pensez-vous avoir acquis grâce à ces cours ?	
Noyaux thématique 6 : Besoins et conseils	
- Quel genre d'aide pourrait vous permettre d'évoluer du point de vue de la langue ?	<i>Conception de l'écriture et de son apprentissage ; Mode d'investissement</i>
- Pouvez-vous me donner des conseils pour améliorer les cours d'expression/communication ?	
- Comment peut-on motiver des étudiants ?	
- Pensez-vous qu'une formation à l'écriture professionnelle pourrait vous intéresser ?	
Noyaux thématique 7 : Les pratiques d'écriture en dehors de la classe	
- En dehors des cours, écrivez-vous des choses en lien avec la vie universitaire ?	<i>Opinions et attitudes</i>
- Qu'est-ce qui se passe quand vous rédigez ces textes ?	
- Y a-t-il des choses qui vous posent des problèmes ?	
- Dans votre quotidien, en dehors de l'université, écrivez-vous à d'autres moments ?	
- Vous vous occupez vous-même des correspondances administratives ?	
- Quels supports utilisez-vous ? Ordinateur, portable, papier ?	
- Avez-vous des pratiques d'écriture personnelles ou intimes ?	
Noyaux thématique 8 : Pratiques d'écriture numérique et réseaux	
- Écrivez-vous dans les réseaux sociaux, genre Facebook ou Twitter ?	<i>Opinions et attitudes ; mode d'investissement</i>
- Lesquels en particulier ?	
- Je peux vous demander combien de temps par jour vous passez sur les réseaux sociaux ?	
- Vous utilisez <i>What's App</i> ou d'autres applications de messagerie instantanée ?	
- Quand vous rédigez des messages de groupe, ou qui peuvent être lus par d'autres personnes en temps réel, faites-vous attention à ce que vous écrivez ?	
- Et je peux vous demander pour quelles raisons ?	
- Quels genres de choses peuvent changer la manière dont vous écrivez ?	
- Au niveau de l'écriture, il y a des choses qui vous énervent ou qui, au contraire, vous plaisent dans l'utilisation des outils numériques ?	

Clé de lecture : le noyau thématique numéro 8 s'intéresse aux pratiques d'écriture numérique et de réseaux. Les différentes questions posées peuvent être rapportées à la dimension *Opinions et attitudes* et à la dimension *Mode d'investissement*.

Certaines thématiques et certaines questions peuvent mobiliser plusieurs dimensions en même temps. En effet, nous nous sommes bien gardé du « danger [...] de considérer [...] ces dimensions indépendamment les unes des autres, et de perdre ainsi ce qui est essentiel, à savoir

le fait que ces dimensions, articulées les unes aux autres, caractérisent et colorent d'une manière spécifique le rapport à l'écriture de chacun » (Barré-De Miniac, 2015, p. 139).

Le guide d'entretien que nous avons conçu propose un guidage assez fort, y compris du point de vue du degré de participation de l'intervieweur. Ce choix se relie à la fois aux conditions du recueil de données et aux typologies d'analyse que nous souhaitons mettre en place. Nous détaillerons ces deux aspects dans les prochaines sous-sections.

5.3.3 *Le protocole de recueil des données*

Comme pour l'observation directe de terrain, nous avons essayé de réaliser des entretiens avec des étudiants issus des quatre filières de l'ÉNEPS. Or, la participation aux entretiens n'était pas obligatoire pour les étudiants et a eu lieu sur base volontaire. Pour motiver les étudiants à participer, nous nous sommes rendu directement dans les cours où les enseignants ont accepté de nous recevoir et nous avons explicité aux étudiants les raisons et les enjeux des interviews. Par la même occasion, nous avons exposé le cadre de l'étude et les questions liées à l'anonymat et à la protection des données (cf. annexe 1). Dans un second temps, nous avons diffusé l'appel à participation aux entretiens via mail et nous avons contacté directement les étudiants qui ont donné leur disponibilité pour participer aux entretiens. Au final, nous avons pu interviewer 30 étudiants de l'ÉNEPS sur un total de 77 étudiants présents dans les quatre filières, soit environ 39% de l'ensemble des inscrits, chiffre que nous considérons comme satisfaisant pour une enquête exploratoire (Combessie, 2007). Voici le détail de la répartition des étudiants selon la filière d'appartenance.

Tableau VII - Entretiens, répartition des étudiants par filière

Filière	Nb étudiants	Nb entretiens	Pourcentage étudiants/filières
GCCD	19	11	57,89 %
GEII	23	10	43,47 %
RT	22	7	31,81 %
GMP	13	2	15,38 %
Total	77	30	38,96 %

Clé de lecture : pour la filière GCCD, sur un total de 19 étudiants inscrits nous avons interviewé 11 étudiants, soit 57,89% de la population de cette filière.

Comme on peut le voir dans le tableau VII, toutes les filières ne sont pas également représentées. Cela est dû, en partie, à la promotion de l'enquête faite par les directeurs des études des filières et par les enseignants d'Expression communication, ainsi qu'aux aléas de terrain, ce qui explique pourquoi la filière Génie Mécanique et Productique (GMP) est sous-représentée par rapport aux autres filières. En termes de temporalité, les entretiens ont débuté

juste après la phase exploratoire de l'observation directe de terrain, c'est-à-dire au début du mois de décembre 2017. Le dernier entretien a eu lieu le 24 mai 2018 : le recueil des données issues des entretiens a duré environ 6 mois. Dans le tableau VIII, il est possible d'observer la durée des entretiens selon les filières et la durée moyenne d'un entretien par étudiant.

Tableau VIII - Durée des entretiens en fonction des étudiants et des filières

Filière	Durée entretiens	Durée moyenne/étudiant	Pourcentage durée/filière
GCCD	370 min ≅	33 min ≅	38 % ≅
GEII	320 min ≅	32 min ≅	33 % ≅
RT	211 min ≅	30 min ≅	22 % ≅
GMP	70 min ≅	35 min ≅	7 % ≅
Total	971 min ≅	32 min ≅	100 %

Clé de lecture : pour la filière GCCD, nous disposons de 370 minutes environ d'enregistrement, soit une moyenne de 33 minutes environ par entretien. La durée des entretiens de cette filière représente 38% environ de la durée totale des entretiens.

Le tableau VIII montre que la durée moyenne de nos entretiens coïncide avec la durée moyenne minimale préconisée pour les entretiens semi-directifs, à savoir 30 minutes (Sauvayre, 2013). Pour ce qui est du déroulement des entretiens, un protocole standard a été mis en place pour garantir des conditions matérielles égales pour tout le monde. L'horaire de l'entretien a été fixé en fonction des exigences des étudiants, auxquels nous avons proposé systématiquement par mail un minimum de 5 créneaux horaires possibles. Les entretiens ont eu lieu toujours dans les mêmes locaux, au sein de l'IUT1 de Grenoble, dans des salles possédant des caractéristiques similaires. En ce qui concerne le matériel d'enregistrement, nous avons eu recours à une prise de son principale, avec un enregistreur professionnel disposant d'une capture de son à 360°, et à un enregistrement secondaire de sécurité, avec la fonction enregistreur de notre smartphone. Grâce à ce double système de prise de son, nous avons pu obtenir des enregistrements de qualité facilement exploitables en vue des transcriptions.

Deux moments principaux ont caractérisé tous les entretiens. Le premier moment coïncidait avec le début de l'entretien. Après avoir échangé quelques mots avec nos interlocuteurs, accompagnés de quelques traits d'humour pour banaliser le moment de l'interview, nous leur avons demandé de s'asseoir près de nous, en position perpendiculaire à la nôtre. Nous avons évité de nous positionner en face à face, pour ne pas reproduire les conditions d'une évaluation à l'oral, ce qui aurait pu déstabiliser les étudiants. Pendant cette première phase, nous avons rappelé à l'interviewé le cadre général de l'étude et ses objectifs ; nous avons ensuite fait une lecture du formulaire de consentement et nous avons synthétisé le protocole d'anonymisation. Avant d'allumer les enregistreurs, nous demandions toujours aux interviewés

s'ils avaient des remarques ou des exigences particulières. Le deuxième moment se situait à la fin de l'interview. Après avoir éteint les enregistreurs, nous avons demandé aux étudiants leur ressenti à propos de l'entretien et s'ils avaient des questions à propos de l'interview. Les indications recueillies hors enregistrement nous ont permis d'optimiser au fur et à mesure la qualité logistique des entretiens.

Globalement, les étudiants interviewés se sont montrés motivés, coopératifs, et plutôt fiers de participer à une recherche universitaire. Malgré nos efforts pour minimiser nos interventions, nous constatons que notre degré de participation lors des entretiens était assez important. À notre avis, cette posture comporte une double facette : d'un côté, nous avons réussi, en général, à établir un dialogue fluide et agréable, ce qui a permis de mettre en confiance les étudiants ; de l'autre, nous avons l'impression que certaines de nos interventions ont probablement anticipé les réponses des étudiants, erreur qu'il faudrait éviter.

On a pu dire que conduire un entretien était à la fois un métier et un art : la meilleure conduite s'élabore le plus souvent comme spontanément, sur la base des savoir-faire acquis et en se laissant guider par la dynamique de l'entretien. Faire des relances s'apprend, le plus souvent par la pratique même, mais aussi par analyse rétrospective de la conduite des entretiens réalisés, analyse menée par l'enquêteur lui-même ou, mieux encore, à plusieurs. (Combessie, 2007)

Notre manière de conduire les entretiens a probablement évolué au fil du temps et nous avons essayé de réduire les erreurs mentionnées précédemment. Quoiqu'il en soit, nous estimons avoir mené cette phase du recueil des données dans de bonnes conditions, et les données à notre disposition présentent globalement une qualité conforme aux attentes. Dans la prochaine sous-section, nous allons exposer la méthodologie de traitement des données issues des entretiens dans une perspective quantitative et qualitative.

5.3.4 *Méthodologie du traitement des données*

Les données recueillies pendant les entretiens, c'est-à-dire les enregistrements, ont fait l'objet d'une transcription numérique. Notre objectif n'étant pas une analyse des phénomènes linguistiques oraux, nous avons choisi un format de transcription allégé. Nous avons confié cette tâche à une tierce personne qui a réalisé la transcription sous le logiciel Elan (Colon de Carvajal, 2009). Le but de ce travail consistait à obtenir une transcription précise, normée et alignée sur le signal acoustique, ce qui permet de retrouver un passage écrit dans le fichier originel en très peu de temps. Nous avons exclu la tâche d'une transcription multimodale annotée, non pertinente à l'égard de nos objectifs de recherche. En revanche, nous avons demandé au transcripteur d'annoter certaines informations qui auraient pu éclairer

sémantiquement des passages ; parmi les informations à annoter il y avait les bafouillages, les passages inaudibles ou incertains, les soupirs type *pff*, les pauses longues (à partir de 5 secondes). Nous avons vérifié la conformité des transcriptions obtenues sur un échantillon de 10 enregistrements sur 30, où nous avons contrôlé les correspondances entre fichiers audio et fichiers texte. Le corpus de 30 entretiens transcrits a constitué la base pour le traitement successif des contenus ; l'intégralité des transcriptions est disponible en annexe 11 (annexe numérique).

Le guide sur lequel nous nous sommes appuyé pour réaliser les entretiens semi-directifs représente un document de référence, un outil « construit pour préfigurer un déroulement possible de l'entretien, une logique probable des enchaînements » (Combessie, 2007). Bien que l'ordre des thématiques abordées pendant les entretiens soit soumis aux aléas de la discussion, une conduite d'entretien rigoureuse comporte une certaine homogénéité des informations, avantage indéniable pour traiter de manière cohérente les données recueillies. Le traitement des données comportait deux volets principaux : le traitement quantitatif et le traitement qualitatif des contenus.

Approche quantitative et qualitative n'ont pas le même terrain d'action. La première obtient des données descriptives par une méthode statistique. Elle semble, grâce au décompte systématique, plus précise, plus objective, plus fiable et fidèle, car l'observation y est davantage contrôlée. Rigide cependant, elle est utile dans les phases de vérification des hypothèses. La seconde correspond à une procédure plus intuitive mais aussi plus souple, plus adaptable à des indices non prévus ou à l'évolution des hypothèses. (Bardin, 2018, p. 147)

Nous commençons par exposer la logique du traitement quantitatif du corpus oral. Les données à disposition se présentaient de manière assez structurée, condition importante pour la réalisation de l'analyse de contenu.

Qu'est-ce que l'analyse de contenu aujourd'hui ? Un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » (contenus et contenant) extrêmement diversifiés. Le facteur commun de ces techniques multiples et multipliées – du calcul de fréquences fournissant des données chiffrées à l'extraction de structures se traduisant en modèles – est une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction : l'inférence. (Bardin, 2018, p. 12)

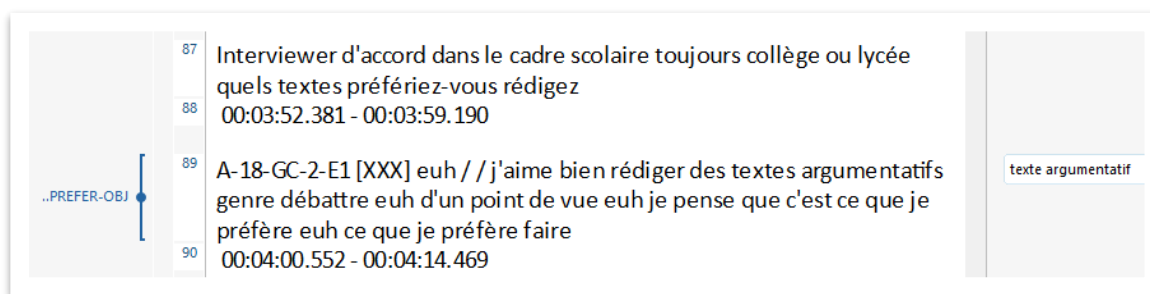
L'analyse de contenu découle souvent de la formulation d'hypothèses empiriques, liées aux intuitions qui se matérialisent au moment de la réalisation des entretiens ou pendant la lecture du corpus recueilli. En ce qui concerne nos hypothèses de traitement, nous avons relevé dans le corpus oral des orientations, des dichotomies, des appréciations, des propositions qui nous

semblaient révélatrices du rapport à l'écrit des étudiants. De plus, l'articulation du guide d'entretien par noyaux thématiques a structuré à son tour la phase de traitement des données.

Traiter le matériel, c'est le coder. Le *codage* correspond à une transformation – effectuée selon des règles précises – des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptibles d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices. (Bardin, 2018, p. 134)

Nous avons ainsi procédé à un traitement sémantique de type thématique à partir d'un découpage et d'un codage en unités de contenu. Une unité de contenu correspond « au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel » (Bardin, 2018, p. 137). Voici un exemple d'unité de contenu.

Figure 2 - Exemple d'unité de contenu



La figure 2 illustre la segmentation d'une unité de contenu, tâche réalisée avec le logiciel MAXQDA⁵⁸. L'unité de contenu, en bas de la figure 2, se situe après une question de l'interviewer, en haut de la figure 2, et possède une forte homogénéité, car du point de vue sémantique l'étudiant A-18-2-E1 s'exprime à propos des textes qu'il aime rédiger. Cette unité a été catégorisée avec l'étiquette PREFER-OBJ (à gauche dans la figure 2), dont nous montrerons le fonctionnement ci-après. À droite de la figure 2, on peut lire « texte argumentatif » : il s'agit d'un commentaire que nous avons ajouté à l'unité de contenu.

Le système de traitement analytique des unités de contenus fera l'objet d'une description détaillée dans le chapitre 9. Néanmoins, comme illustré dans le paragraphe précédent, nous exposons ici le système d'étiquetage utilisé pour catégoriser les unités de contenu. En effet, nous avons adapté le modèle à quatre dimensions de Barré-de-Miniac (2015) à nos exigences de recherche pour mener une étude du rapport à l'écriture. Ci-après, le tableau IX récapitule

⁵⁸ Site officiel du logiciel MAXQDA : <https://www.maxqda.com/> . Source vérifiée le 15/02/2021.

l'ensemble de nos choix : il est structuré en dimensions et thématiques dans la colonne de droite et comporte un codage des unités de contenus par le biais d'étiquettes thématiques.

Tableau IX - Système de codage des unités de contenu

Dimensions	Thématiques	Etiquettes thématiques
L'investissement de l'écriture (force et sens)	Sentiments associés à la lecture L'étudiant s'exprime à propos des sentiments qu'il associe à l'activité de lecture (personnelle, professionnelle ou scolaire).	SENTI-LEC
	Sentiments évoqués par l'écriture L'étudiant s'exprime à propos des sentiments qu'il associe à l'activité d'écriture (personnelle, professionnelle ou scolaire).	SENTI-ECR
	Rapport affectif à l'orthographe L'étudiant s'exprime à propos de l'orthographe ou de la compétence orthographique (personnelle, professionnelle ou scolaire).	RAPP-ORT
La conception de l'écriture et de son apprentissage	Images de l'apprentissage de l'écriture scolaire L'étudiant s'exprime à propos de l'apprentissage scolaire de l'écriture.	APPRENT
Les opinions et attitudes	Conscience des enjeux et des valeurs des compétences rédactionnelles L'étudiant s'exprime à propos des valeurs socioculturelles liées à l'écriture (tous domaines confondus).	VAL-ECRI
	Conscience des enjeux liés à l'écriture professionnelle L'étudiant s'exprime à propos des enjeux liés à l'activité d'écriture en milieu professionnel.	CONCEP-PRO
L'investissement de l'écriture (type)	Types de textes et thématiques aimés par les étudiants L'étudiant exprime ses préférences à propos des thématiques d'écriture, des types de textes, des situations d'écriture.	PREFER-OBJ
	Besoins, conseils et attentes L'étudiant exprime les besoins et les attentes liées à l'écriture ou fournit des détails sur ce qu'il pense pouvoir l'aider dans son apprentissage.	BESOIN-ATTENTE
	Difficultés linguistiques L'étudiant s'exprime à propos de ses difficultés en langue et fournit des éléments réflexifs sur les causes.	LANGUE
Les modes d'investissement	Prise de notes L'étudiant s'exprime à propos de la pratique de prise de notes.	PRAT-NOTES

(métacognition)	Pratiques académiques L'étudiant fournit des détails sur ses pratiques scripturales dans le cadre académique.	PRAT-SCOL
	Pratiques extra-académiques L'étudiant fournit des détails sur les pratiques scripturales personnelles (hors milieu académique).	PRAT-PERSO
	Pratiques d'écriture à l'ère d'internet L'étudiant fournit des détails à propos des pratiques d'écriture sur les réseaux sociaux ou sur les messageries instantanées.	PRAT-INTER

Clé de lecture : les unités de contenu ayant trait à la thématique *Sentiments associés à la lecture* font partie de la dimension *Investissement de l'écriture* ; l'étiquette thématique associée à cette unité de contenu est SENTI-LEC.

La segmentation en unités de contenus exposée dans le tableau IX nous permet d'envisager la mise en place d'une analyse thématique et sous-thématique quantitative et qualitative. Quant au système de correspondances entre unités de contenu thématiques et dimensions du rapport à l'écriture, il a été conçu pour reconstruire et analyser, à terme, toute la complexité des représentations de l'écriture des étudiants dans une perspective multidimensionnelle.

Le processus de traitement des unités d'enregistrement du corpus oral des entretiens a été réalisé avec le logiciel MAXQDA et sera exposé en détail dans le chapitre 9. Néanmoins, nous pouvons anticiper en disant que l'analyse thématique des unités de contenus se fera systématiquement selon des méthodes quantitatives et qualitatives. En effet, dans la perspective de la microsociologie de l'éducation et de la microsociologie existentielle, l'analyse qualitative recouvre une grande importance et a comme but d'approfondir et de nuancer les orientations mises en avant par les traitements quantitatifs. L'objectif de l'approche qualitative est d'affiner les représentations des profils des étudiants en introduisant une lecture contextualisée des unités d'enregistrement. Globalement, une configuration méthodologique de ce type renvoie à une approche pragmatique des phénomènes de terrain se fondant sur une méthodologie mixte (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000).

L'approche qualitative, privilégiée en recherche-action, met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif. (Pinard et al., 2004, p. 61)

Si l'approche quantitative a comme but d'orienter l'analyse vers la représentation de profils ou de clusters de profils, une approche méthodologique qualitative permet de nuancer finement ces profils et de reconstruire le vécu. Dans notre étude, l'analyse qualitative des entretiens se

focalisera sur les aspects les plus pertinents à l'égard de la description du rapport à l'écrit des étudiants. Parmi ces aspects, le rapport psychoaffectif aux activités écrites et à l'orthographe, la relation à l'apprentissage et aux institutions scolaire, les envies, les besoins et les attentes constituent des pistes analytiques privilégiées.

5.3.5 *Bilan. Donner forme à la matière invisible du rapport à l'écriture*

Si l'observation externe reste une bonne méthode pour cerner la partie visible du rapport à l'écriture, comme les comportements des étudiants et l'influence des facteurs situationnels, l'entretien semi-directif est la méthode choisie pour dévoiler la matière invisible du rapport à l'écriture. Pour atteindre l'irrationnel, les émotions, les attitudes profondes face aux tâches d'écriture, il faut faire preuve de rigueur méthodologique. Les entretiens semi-directifs s'appuient sur un guidage fort où l'on a essayé d'articuler tour à tour les quatre dimensions du rapport à l'écriture et un certain nombre de thématiques et de sous-thématiques. Ces choix nous permettent d'envisager par la suite un traitement thématique des corpus oraux issus des entretiens capable de donner une image assez fidèle du réseau psycho-sociolinguistique qui caractérise la perception des étudiants interviewés et leur représentation de l'activité d'écriture.

Cependant, pour situer efficacement les étudiants face aux compétences rédactionnelles, il semble opportun de faire un état des lieux des compétences écrites effectives des étudiants et des exigences linguistiques des écrits en situation de travail. Nous y consacrerons le prochain chapitre.

Chapitre 6

Des compétences professionnelles aux compétences universitaires : objectifs, enjeux, méthodes

Penser par compétences rédactionnelles revient à penser par « [...] compétences linguistiques combinées à une acquisition de savoir-faire en situation, en l'occurrence de savoir-faire universitaires » et, ajoutons-nous, professionnels (Mangiante & Parpette, 2011, p. 118). L'enjeu de ce chapitre consiste à exposer la méthodologie choisie pour identifier les savoir-faire linguistiques à acquérir pour qu'un étudiant puisse mobiliser efficacement des compétences rédactionnelles en situation d'écriture universitaire et professionnelle. Pour y parvenir, une connaissance des compétences littéraciques requises par les écrits en situation de travail semble incontournable.

De tels enjeux méthodologiques dépassent le cadre d'une formation spécifique à l'écrit et touchent à la question même des programmes d'enseignement dans les filières technologiques du supérieur. C'est pour cette raison que nous avons envisagé le cadre méthodologique de notre étude en termes systémiques, en nous appuyant sur les acquis de l'approche-programme, « [...] une démarche d'ingénierie pédagogique visant à assurer la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les différentes composantes d'un programme d'études afin de favoriser l'intégration des apprentissages chez l'étudiant tout au long de son parcours d'étude » (Basque & Rogozan, 2013). L'approche-programme se fonde sur une tension constante entre les profils d'étudiants à la sortie des études et les référentiels de compétences aptes à former les étudiants (Prégent et al., 2009). Notre stratégie reprend le modèle de l'approche-programme et y ajoute un point de tension supplémentaire : le profilage des compétences rédactionnelles des étudiants à l'entrée des études supérieures. Nous pensons que c'est en effet dans une confrontation entre compétences rédactionnelles d'entrée et compétences rédactionnelles de sortie qu'il est possible d'élaborer un référentiel des compétences à développer : c'est bien notre hypothèse principale dans ce chapitre. Ainsi, notre but consiste à expliciter les étapes méthodologiques que nous pensons à même de pouvoir soutenir une telle hypothèse.

Nous avons mis au point une investigation qui s'articule en deux phases principales : la première expose les méthodes et les modalités de recueil des données pour connaître et décrire les attentes littéraciques à la fin des études ainsi que les enjeux des écrits en situation de travail ; la deuxième explicite les méthodes et les modalités de recueil des données nécessaires pour

établir un diagnostic des compétences rédactionnelles des étudiants à l'entrée à l'université. Les données recueillies, essentiellement des témoignages et des textes, doivent permettre l'identification des compétences rédactionnelles mobilisées dans les écrits en situation de travail pour les confronter ensuite avec les compétences rédactionnelles des étudiants à l'entrée à l'université. Pour accomplir cette tâche de comparaison, nous avons mis en place un recueil de productions écrites des étudiants dont nous exposerons les détails et les *aspérités* méthodologiques dans la suite du chapitre. Notre démarche se conclut avec des propositions de méthodes d'analyse pour appréhender correctement l'ensemble des textes recueillis tout au long de cette enquête préliminaire menée durant la première année de thèse (n1).

6.1 Un recueil de données pour étudier les attentes littéraciques à l'entrée dans le monde du travail

En amont, il est important de comprendre quelle est la finalité, en termes littéraciques, d'une formation à l'écriture dans les filières technologiques. Une connaissance approfondie des pratiques discursives professionnelles qui attendent les étudiants des IUT semble alors incontournable. Nous convenons avec Gunnarsson (2009) que les textes professionnels résultent d'une construction dynamique des relations entre données textuelles et données contextuelles. Ainsi, la partie initiale de notre enquête porte sur un recueil de témoignages auprès de certains acteurs professionnels des filières industrielles du secteur Production représentées à l'ÉNEPS. Ce sont bien ces témoignages qui peuvent nous aider à construire le cadre contextuel des écrits en situation de travail. Dans un deuxième temps, il est nécessaire de recueillir des textes réellement produits et échangés dans les communautés discursives intéressées par notre recherche.

The contextual (re)construction of texts is related to an examination of the content of the text at a very abstract level. This is undertaken by assigning each element of information contained in the text to one of five *cognitive worlds* : *scientific, practical, object, private* and *external*, and within these to different content *aspects*. The content of the texts is further classified as *state-descriptive* or *action-descriptive*, as well as shifting to and from several (time-) *dimensions*. The cognitive worlds function much like the schemas and frames of cognitive psychology in that they serve to organize situation-bound knowledge and to provide a framework for the integration of new information. (Gunnarsson, 2009, p. 29)

Les textes professionnels à recueillir devraient donc comporter des éléments relatifs aux cinq mondes cognitifs énoncés dans le passage ci-dessus et leurs contenus devraient se relier à des *descriptifs d'état* et à des *descriptifs d'action* (Gunnarsson, 2009). Ce sont bien ces données qui conviennent à notre recueil.

6.1.1 *Un recueil de témoignages pour aborder l'écriture en situation de travail*

Mener une enquête dans des terrains de type professionnel, notamment du secteur privé Production, pose des problématiques d'ordre managérial, logistique, relationnel, légal. Les champs disciplinaires du management et de la gestion recouvrent une importance particulière dans des recueils de données auprès d'organismes privés à but lucratif et nous aident à définir la façon d'approcher les individus-sources et à gérer les aspects relationnels (Baumard et al., 2014). Dans le cadre d'une enquête en entreprise, la manière dont on entre en contact avec des acteurs professionnels finit par influencer, à son tour, le recueil de données documentaires. Selon Marshall & Rossman (1989), il convient de faire preuve d'adaptabilité aux normes et aux rythmes des groupes. La négociation pour accéder aux données d'entreprise prend du temps, ce qui contraint le chercheur à faire preuve aussi de patience. Un autre principe clé de la recherche qualitative en management est représenté par la *progressivité*, dans la mesure où il est préférable de se faire introduire à petits pas par un interlocuteur-médiateur, dans le but d'annihiler, ou en tout cas de minimiser, l'aspect menaçant d'une recherche s'appuyant sur les données internes à l'entreprise (Lee, 1993).

Dans notre cas, la direction de l'ÉNEPS a exercé une fonction de médiation décisive à l'égard des entreprises partenaires de l'école. Ainsi, nous avons été introduit systématiquement auprès des acteurs professionnels, ce qui a facilité la prise de contact avec les entrepreneurs. Notre objectif étant le recueil de témoignages et d'écrits de travail qui, en principe, mobiliseraient les compétences rédactionnelles d'étudiants avec un niveau BAC+2 ou BAC+3, c'est essentiellement à des cadres ou des cadres supérieurs que nous nous sommes adressé. Bien que notre positionnement en tant que chercheur dans le domaine public ait probablement renforcé notre crédibilité professionnelle, il ne nous a pas pour autant épargné des difficultés d'accès aux données.

Dans un premier temps, pour faire connaître les objectifs de notre enquête et faciliter notre identification auprès des entreprises partenaires, nous avons eu l'occasion de participer au Conseil de Perfectionnement de l'ÉNEPS, réunion périodique prévoyant la présence des partenaires privés de l'école. La réunion s'est déroulée le 11 décembre 2017. C'est le début officiel du recueil de données auprès des entreprises du secteur Production, recueil que nous avons considéré comme terminé 7 mois après, courant mois de juillet 2018. La direction de l'ÉNEPS a pu établir un contact avec environ 50 entreprises de la région iséroise en l'espace de 4 mois, de décembre 2017 à mars 2018. Nous avons ensuite pris le relai. Pour planifier de

manière organisée le système de prises de contact et de relances, nous avons mis en place le protocole suivant :

- Premier contact avec l'entreprise visée par le biais de la direction de l'ÉNEPS, qui a pris le soin de nous introduire et de présenter le projet de recherche.
- Un ou deux jours après, premier contact direct avec la ou les personne(s)-source(s) via mail, avec envoi du protocole d'anonymisation et d'un descriptif synthétique du projet de recherche. Par la même occasion, nous avons demandé un entretien à nos interlocuteurs.
- En l'absence d'une réponse, envoi d'un mail de relance une semaine après le premier contact direct.

Malgré le réseau professionnel de base sur lequel nous pouvions nous appuyer, nous avons réussi à échanger avec les sujets-sources de seulement 16 entreprises. Finalement, nous n'avons pu nous entretenir qu'avec 9 personnes, soit 6 entreprises distinctes faisant référence aux secteurs du Bâtiment Travaux Publics (BTP), de l'industrie électrique et de l'industrie des réseaux et des télécommunications. La faible participation est due sans doute à la tendance des acteurs professionnels à ne pas diffuser des documents internes, y compris dans une version anonymisée. C'est donc au sein d'un bassin restreint que nous avons mené notre recueil de données. Le tableau X récapitule les sujets-sources ayant accepté de collaborer et que nous avons pu rencontrer.

Tableau X - Sujets-sources du recueil de données

Personne-source (noms fictifs)	Fonction	Entreprise (nom fictifs)
Charles D.	Conseiller d'Orientation Professionnelle	Electric H.
Hamid B.	Chef de Projet	Electric H.
Francine J.	Consultante	Development A.
Claire F.	Chef d'entreprise	Ingénierie C.
Pierre B.	Technicien	Ingénierie C.
Simon B.	Technicien	Ingénierie C.
Nicolas L.	Directeur Général	Intelligence informatique
Victor O.	Directeur de Pôle	Les bâtiments
Olivier B.	Formateur/consultant	Association des mots

En dépit des difficultés pour accéder aux terrains d'enquête, nous avons pu recueillir un nombre de données que nous estimons suffisant pour une enquête de type exploratoire. Tous les entretiens ont eu lieu directement en entreprise. Nous étions conscient que le temps accordé pouvait difficilement dépasser une demi-heure, ce qui nous a contraint à la préparation d'un canevas comportant les lignes-guide de l'entretien. Nous les résumons ci-dessous :

- a. Les types d'écrits qui circulent dans l'entreprise (notamment en interne mais aussi en direction des clients).
- b. Les types d'écrits qu'un employé possédant un DUT ou une Licence professionnelle (BUT) est amené à rédiger.
- c. Les compétences d'écriture attendues chez des techniciens ou chez des employés possédant un DUT ou une Licence professionnelle (BUT).
- d. Les difficultés majeures posées par les écrits en situation de travail.
- e. Les difficultés repérées dans les écrits produits par les employés possédant un DUT.

Ce canevas a été prévu pour obtenir les données nécessaires pour contextualiser les écrits qui seront recueillis et en orienter l'analyse. Les lignes-guides n'ont pas été pensées dans un ordre précis : elles s'adaptent au contexte de l'entretien et aux exigences/envies des participants. Cette souplesse dans la gestion des entretiens nous a poussé à choisir une méthode exclusivement qualitative, ethnographique, proche de l'observation papier-crayon que nous avons réalisée pendant les observations de classe avec les étudiants (Sall, 2018).

Quand il s'agit d'entrer en contact avec des terrains inconnus, comme c'était déjà le cas à l'ÉNEPS, les méthodes ethnographiques se révèlent pertinentes pour établir un rapport de confiance avec les interlocuteurs. En effet, tout entretien peut être défini comme un rapport social, ce qui configure aussi un rapport de pouvoir (Beaud, 1996). Or, si lors des entretiens avec les étudiants le rapport de pouvoir penchait sans doute de notre côté, et nous pouvions donc, dans certaines limites, le contrôler, les entretiens avec les professionnels renversent probablement ce rapport de pouvoir. C'est pour cette raison que nous avons renoncé à enregistrer les entretiens et nous avons opté pour un guidage d'entretien faible, en laissant les acteurs professionnels s'exprimer librement.

6.1.2 *Le recueil d'écrits en situation de travail*

Les entretiens étaient aussi l'occasion de demander aux personnes interviewées la possibilité d'accéder à des documents professionnels. Nous avons fait cela en deux temps : lors de l'entretien, nous avons expliqué oralement nos besoins aux professionnels ; dans un deuxième temps, le lendemain de l'entretien, nous leur avons envoyé un message via mail avec un document joint récapitulant la nature des documents souhaités. Voici la liste des documents qui pouvaient nous intéresser (voir le document envoyé aux professionnels en Annexe 2).

Tableau XI - Liste d'écrits professionnels envisagés pour le recueil

Auteurs des textes	Types d'écrits attendus
<ul style="list-style-type: none"> - Professionnels travaillant dans l'un des secteurs suivants : BTP, Réseaux et télécommunications, secteur industrie électronique, secteur industrie mécanique - Professionnels ayant un niveau d'étude BAC+2, BAC+3 (Dut, Bts, Licence Pro) - Professionnels occupant des postes de cadre ou de cadre supérieur (BAC+4, BAC+5) dans les secteurs mentionnés ci-dessus - Techniciens (tout domaine confondu) 	Rapports techniques de tous types
	Dossiers techniques (plusieurs pièces)
	Rapports administratifs
	Rapports de service et reportings
	Comptes rendus de réunion
	Notes de service
	E-mails
	Autre (tout autre document professionnel)

La liste des genres de textes écrits mentionnés ci-dessus a été établie à partir des informations présentes dans les maquettes des filières de l'ÉNEPS, dans les PPN des filières, et à partir des premières données recueillies pendant les entretiens avec les professionnels. Cette liste a comme but de donner des indications très générales aux professionnels à propos des documents à transmettre. Parmi les 9 personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenu, seuls 4 professionnels ont accepté de partager avec nous les écrits circulant dans leur entreprise, soit 4 structures distinctes. Si nous excluons les documents fournis par Bernard B., formateur en communication et responsable d'une association spécialisée dans la résolution de conflits, car ils ne comportent pas d'écrits originaux en situation de travail, nous pouvons compter sur les écrits professionnels issus de trois entreprises, nommées X, Y et Z dans le tableau XII. Au total, nous avons pu rassembler 135 textes authentiques ayant réellement circulé au sein des entreprises.

S'il est vrai qu'un corpus de ce type est limité en termes de représentativité, son authenticité le rend néanmoins très précieux. Pour des raisons de droits à la diffusion, nous ne rendons disponible dans l'Annexe 3 qu'un échantillon de 19 textes choisis en fonction de l'absence d'informations stratégiques qui pourraient rendre reconnaissable l'identité de l'entreprise. Voici le détail du corpus de textes en situation de travail recueilli entre fin janvier et début juillet 2018.

Tableau XII - Composition du recueil d'écrits en situation de travail

Groupe/envoi	Entreprise	Quantité
X-1	X Electric H.	6
X-2		2
X-3		76
X-4		28
X-5		2
X-6		1
Y-1	Y Ingénierie C.	2
Y-2		1
Y-3		1
Y-4		1
Y-5		1
Y-6		1
Y-7		1
Z-1	Z Les bâtiments	1
Z-2		1
Z-3		6
Z-4		2
Z-5		1
Z-6		1
Total écrits recueillis		135

Clé de lecture : dans la colonne de gauche, le code X-1 correspond au premier envoi de l'entreprise Electric H., qui nous a transmis 6 groupes de documents ; le premier envoi était constitué de 6 documents au total. Aucun tri des documents n'a été fait en amont.

La constitution de notre corpus d'écrits professionnels est soumise au respect de l'anonymat de la personne et des entreprises ayant fourni les écrits⁵⁹. Dans cette phase, chaque écrit possède un identifiant sous la forme d'un code conçu selon la méthode suivante :

- Provenance (société) : X, Y, Z.
- Numéro progressif de l'envoi.
- Numéro progressif de l'écrit : 1, 2, 3, etc.

6.1.3 *Bilan. Des écrits de travail authentiques pour identifier les compétences rédactionnelles à cibler*

L'enquête menée dans certaines entreprises issues du secteur Production nous donne la possibilité de travailler à partir de données fiables et contextualisées, ce qui représente un avantage important en termes de validité de l'analyse. Évidemment, les textes recueillis ne peuvent pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des textes circulant dans les

⁵⁹ Voici les critères utilisés pour anonymiser les écrits : remplacement/effacement des noms des personnes, des noms des entreprises, des clients associés, des informations à caractère personnel (lieu de résidence, informations physiques, etc.), des codes éventuels rapportés dans les documents et des informations confidentielles ou stratégiques concernant la politique de l'entreprise.

entreprises du secteur Production, loin de là. Néanmoins, l'authenticité de ces textes nous permettra d'identifier avec une certaine précision les compétences rédactionnelles attendues dans ces entreprises, étape fondamentale pour établir un parcours d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

6.2 Un recueil de données pour établir un diagnostic des compétences littéraciques à l'entrée du supérieur

Le modèle de l'approche-programme dans le champ de l'éducation met au centre de sa démarche d'ingénierie pédagogique les compétences-cibles et les objectifs d'apprentissage (Lenoir, 2006). Dans notre perspective, les compétences littéraciques des primo-entrants à l'ÉNEPS constituent un point de tension fondamental car elles permettent une comparaison avec les compétences-cibles. Ainsi, le recueil des écrits en situation de travail a été réalisé en parallèle avec un autre recueil de données : celui des productions écrites des étudiants. Ce deuxième recueil a comme finalité l'établissement d'un point de tension-repère qui permet, à terme, l'identification d'un espace de compétences à développer pour parvenir aux attentes littéraciques en fin de parcours universitaire. De même, cette démarche rend possible la comparaison avec les contenus des PPN des filières et des attendus semestriels de ces référentiels.

6.2.1 Le recueil des productions écrites des étudiants

Conscients des aléas de terrain qui peuvent affecter les recueils de données empiriques, nous ne nous sommes pas fixé à l'avance d'objectifs quantitatifs ou qualitatifs précis à propos du recueil des productions écrites des étudiants en contexte académique. Ainsi, notre méthode de recueil se base essentiellement sur une sorte d'échantillonnage aléatoire sur base volontaire. Pour ce faire, nous avons mis en place un protocole de recueil en quatre étapes.

- A. Lors des entretiens, nous avons demandé à nos interlocuteurs s'ils étaient d'accord pour nous fournir des écrits réalisés dans le cadre académique.
- B. La direction de l'école a pris le relais en instituant un point de collecte directement au secrétariat de l'ÉNEPS : les étudiants étaient libres de déposer leurs écrits pendant les horaires d'ouverture.
- C. Nous avons ensuite procédé à une phase de relances par mail pour les étudiants qui avaient donné un accord de principe. Nous nous sommes parfois déplacé directement dans les classes, à la fin des cours, pour récupérer les écrits.

D. Enfin, certains enseignants d'Expression communication ont pu recueillir des productions écrites directement en classe pendant leurs cours.

Le recueil des productions écrites d'étudiants s'est déroulé de décembre 2017 à avril 2018. Le tableau comporte le détail des textes que nous avons pu recueillir pendant cette période.

Tableau XIII - Détail des productions écrites recueillies

Filière(s)	Typologie/genre	Quantité	Nb individus différents
GCCD, GEII, GMP	Questionnaires pré-rentree	50	50
GMP, GEII, RT, GCCD (1 ^{ère} et 2 ^{ème} année)	Demandes de bourse	52	41
GCCD, RT	Réponses argumentées à des questions (TP, DS, etc.)	34	16
GCCD	Synthèse argumentée	2	0
GMP, GEII	Ecrits réflexifs	10	0
GCCD	Réponses techniques à des questions (DS, TP, etc.)	7	0
GCCD, RT	Projet Professionnel Personnel	9	0
GEII	Demandes de rendez-vous professionnel	13	0
GCCD	Notes de cours (matière technique)	4	0
GCCD	Notes de cours (expression communication)	2	0
RT	E-mail	1	0
RT (non ÉNEPS)	Synthèse argumentée	25	25
RT (non ÉNEPS)	Sketchs humoristiques	9	0
	ÉNEPS, 1^{ère} année IUT non ÉNEPS, 2^{ème} année	218	132
	ÉNEPS	167	91

Clé de lecture : pour la typologie Questionnaires pré-rentree, nous avons collecté un total de 50 textes dans les filières GCCD, GEII et GMP. Dans la colonne de droite, le chiffre 50 indique le nombre d'individus différents ayant fourni les écrits.

À la fin du recueil de données, nous avons réussi à rassembler un total de 218 textes produits par 132 individus différents. Ces chiffres tiennent compte des étudiants inscrits en première année d'IUT non ÉNEPS et de certains textes rédigés par les étudiants de deuxième année d'IUT qui avaient fréquenté l'ÉNEPS l'année précédente. Si nous nous limitons aux seuls étudiants inscrits à l'ÉNEPS en n1, nous disposons de 167 textes rédigés par 91 individus différents. On peut observer dans le tableau XIII une forte hétérogénéité de textes. Nous avons aussi fait le choix d'exclure les textes incomplets, ceux sans consignes, les notes de cours et les textes ayant fait l'objet d'une correction de la part des enseignants. Finalement, seuls 111 textes se sont révélés réellement exploitables à des fins d'analyse ; il s'agit de réponses argumentées à des questions dans le cadre de contrôles (DS), de questionnaires de pré-rentree, de demandes de bourse ou encore de synthèses argumentées. Pour des raisons logistiques, nous n'avons pu transcrire que 19 écrits : nous les avons insérés dans l'Annexe 4.

La méthode de recueil que nous avons choisie est structurellement empirique. Une méthodologie de recueil de ce type soulève des problématiques relatives, entre autres, à la question de la cohérence des corpus rassemblés.

Un corpus se doit d'être doublement cohérent. Il lui faut en effet posséder une cohérence interne qui peut reposer sur des critères chronologiques, thématiques, de représentativité, d'homogénéité, etc. Il doit également être cohérent par rapport à la problématique ; de fait le choix des données dépend des objectifs de recherche fixés. (Cislaru et al., 2017, p. 57)

Si nous regardons de manière rétrospective les productions écrites des étudiants que nous avons recueillies, on peut constater qu'il y a, comme pour les écrits en situation de travail, un problème de cohérence interne de type thématique et linguistique. De plus, l'hétérogénéité et le nombre relativement limité des textes à notre disposition confèrent à notre recueil les caractères de corpus échantillonnés, ouverts, et non représentatifs (Mellet, 2002). Une définition de ce type nous fait hésiter sur l'emploi même du mot *corpus* et nous pousse à ajuster la visée de notre enquête, qui peut désormais être considérée comme exploratoire.

Avec un peu de recul, nous avons davantage conscience des erreurs commises pendant les recueils de données en n1 (première année de thèse). Par exemple, un recueil de données axé sur des critères linguistiques prédéfinis, précis et explicites, aurait sans doute eu l'avantage de donner plus d'homogénéité au corpus recueilli, et cela aurait pu conduire à une analyse par typologies discursives plus régulière et structurée (Bouaud et al., 1997). Notre volonté d'embrasser un large panel de genres écrits, dans une perspective visant l'exhaustivité était, sans doute, un peu naïve, en ce qui concerne les productions écrites des étudiants, mais aussi concernant les écrits en situation de travail.

6.2.2 *Bilan. Un recueil difficile mais utile à des fins exploratoires*

Les écrits rédigés par les étudiants de l'ÉNEPS en contexte académique que nous avons pu recueillir présentent une grande hétérogénéité, ce qui nous a poussé à exclure des textes non pertinents à l'égard de nos objectifs de recherche. En revanche, les 111 textes retenus pour l'analyse correspondent tout à fait à nos exigences et constituent un réservoir d'informations plutôt intéressant que nous utiliserons pour établir un diagnostic des compétences rédactionnelles des étudiants à l'entrée dans les études supérieures.

6.3 **Protocole de traitement et d'exploitation des textes recueillis en n1**

Une fois les deux enquêtes préliminaires achevées, le moment est venu de poser la focale sur les méthodes de traitement et d'analyse des données recueillies. En partant des considérations

relatives à la structure et au type de corpus de textes à notre disposition, il s'agit de définir les modalités d'exploitation possibles en fonction des objectifs de notre recherche. Ainsi, dans la première sous-section, nous décrivons les qualités et les problématiques théoriques et méthodologiques soulevées par les deux corpus. Compte tenu de leurs caractéristiques, dans la sous-section suivante, nous nous arrêtons sur les méthodes d'exploitation utiles pour élaborer des typologies textuelles et pour analyser les productions écrites des étudiants. Nous mettrons enfin en perspective nos choix avec les objectifs didactiques de notre recherche.

6.3.1 *Des recueils aux corpus : points critiques et pistes méthodologiques*

Les modalités de recueil des textes écrits réalisés pendant l'année n1 étaient encadrées par les objectifs intermédiaires de notre étude. Pour rappel, ces objectifs intermédiaires prévoient la possibilité de rassembler des productions écrites des étudiants de l'ÉNEPS et des productions écrites en situation de travail, en vue d'une comparaison générique, typologique et, en général, linguistique de ces écrits. L'enjeu consiste à repérer un éventuel décalage en termes de compétences rédactionnelles, sa nature, ses implications.

L'enjeu scientifique est bien celui de l'élaboration d'une typologie linguistique des textes recueillis. Si nous déplaçons notre attention des genres textuels, qui s'intéressent à l'objet texte dans sa globalité, possédant une unité pragmatique, sémantique et structurelle, vers les séquences textuelles, c'est-à-dire « la façon dont se constitue, à partir d'une suite d'énoncés [...] un effet de séquence », l'étude typologique présente de nouveaux points d'intérêt (Adam, 1987, p. 52). Cette approche nous permet de reconfigurer la problématique de recherche vers une dimension linguistico-cognitive en adéquation avec les objectifs intermédiaires fixés pour cette phase de l'enquête en n1.

L'objet d'étude est considéré comme un ensemble de mécanismes discursifs dont il s'agit soit de repérer l'existence et le mode d'agencement à l'intérieur d'une production discursive quelconque (texte ou énoncés aléatoires), soit de décrire le comment de leur fonctionnement, et particulièrement leur mode de production. Dans le premier cas, on étudie, par exemple, les jeux de cohérence et cohésion dans un texte, ou certains mots du discours (connecteurs, modalités). On trouve le second cas dans les travaux de certains psychocognitivistes du langage qui cherchent à décrire des parcours d'organisation discursive « down » ou « up » de réalisation des schèmes, scripts et scénarios. Dans ces deux cas, il en sort des catégories instrumentales d'analyse qui servent à repérer ou à produire des configurations discursives. (Charaudeau, 2009, p. 48-49)

Dans ce passage, on peut voir ce que Charaudeau appelle une problématique « cognitive et catégorisante » (Charaudeau, 2009, p. 48). Dans une telle perspective, les méthodes d'investigation issues de la linguistique textuelle d'un côté, et de l'analyse de discours de

l'autre, constituent les outils de référence pour mener à bien une analyse typologique des textes, y compris pour des corpus hétérogènes comme les nôtres.

Dans une telle problématique, le *corpus* n'a pas besoin d'être finalisé en fonction d'une situation de communication particulière. De ce point de vue, il peut être dit *aléatoire*, et seulement contraint par les contextes linguistiques dans lesquels apparaissent ces mécanismes. On a affaire à un corpus de cooccurrents par catégories d'opération linguistico-discursive. Appartiennent à cette problématique, des travaux dans la ligne des théories de la présupposition et du sens des mots du discours, des topoi et de l'orientation argumentative et de la pragmatique (les connecteurs, les embrayeurs et les actes de parole), ainsi que les travaux en grammaire de texte qui traite des problèmes de cohérence et cohésion textuelles. (Charaudeau, 2009, p. 49)

En effet, la nature des données qui constituent un corpus contribue grandement à façonner la problématique de recherche, et conditionne également les méthodes d'investigation. Comment faudrait-il alors envisager une étude linguistique à partir d'une problématique cognitive et catégorisante ? Quelles méthodes peuvent convenir à une telle démarche ?

6.3.2 Méthodes d'analyse : des textes professionnels aux textes des étudiants

Les outils théorico-méthodologiques de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours nous offrent la possibilité de configurer un traitement linguistique adapté aux données que nous avons recueillies. Pour rappel, d'un point de vue méthodologique, notre analyse linguistique part de l'étude des textes rédigés en situation de travail. Ainsi, dans une perspective de linguistique appliquée, les méthodes d'analyse que nous avons mises au point pour ces types de textes détermineront à leur tour les méthodes d'analyse que nous utiliserons pour les productions écrites des étudiants. Étant donné la nature linguistico-cognitive de notre problématique, c'est à partir des aspects linguistiques et communicationnels de la dimension textuelle que nous aborderons les textes professionnels à notre disposition.

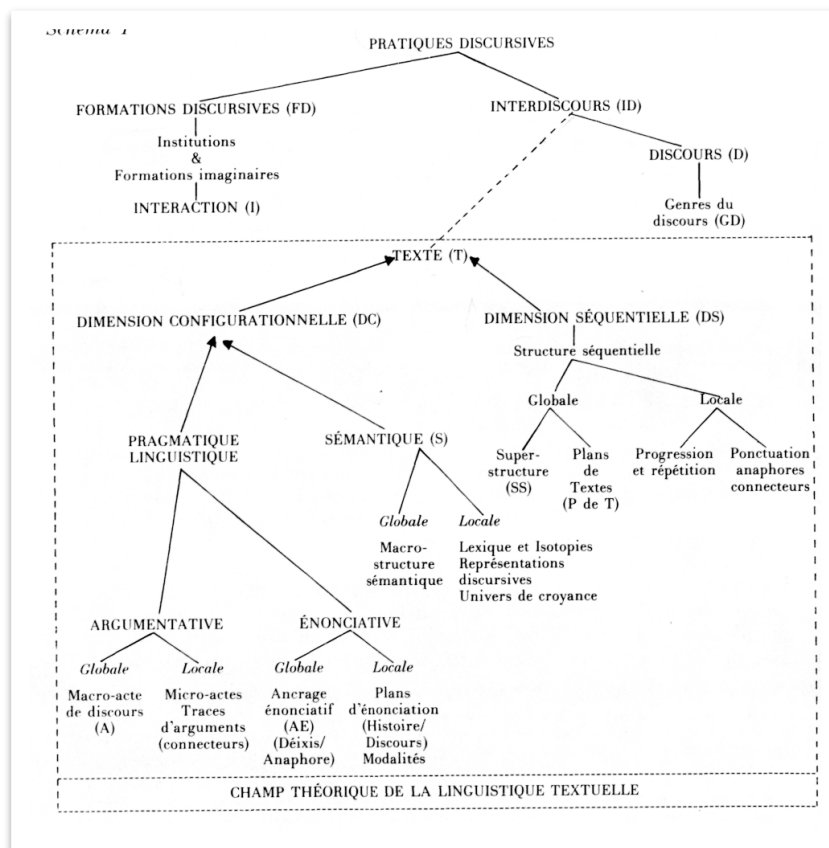
Les travaux actuels de psychologie cognitive, dans le domaine de la compréhension/production de textes, confirment que les opérations qui mènent à la séquence (ou aux textes comme suite de séquences) sont déterminées par des schémas de reconnaissance plus ou moins codés et par des règles (à préciser) d'enchaînement des suites (ou séquences) d'énoncés. Il reste au linguiste à dire s'il existe ou non des types de (micro) propositions et de séquences de micro-propositions et/ou de macro-propositions. (Adam, 2011, p. 52)

La textualité devient ainsi un sujet cognitif, à partir du moment où on prend en compte « son aptitude à produire ou à repérer des opérations d'articulation discursive » (Charaudeau, 2009, p. 49). Une approche méthodologique basée sur les typologies des séquences textuelles pour définir ensuite des typologies textuelles génériques nous permet d'exploiter nos données avec

plus d'efficacité et de limiter les manques que nous avons mis en avant dans la sous-section précédente.

Les méthodes analytiques de la pragmatique textuelle nous permettent de relier l'étude formelle des séquences textuelles décrites par Adam (2011) aux aspects situationnels et communicationnels qui caractérisent des productions textuelles authentiques comme celles qui composent nos deux corpus. La cohérence devient alors une dimension linguistique fondamentale de notre démarche analytique, tout comme la cohésion textuelle, qui se manifeste à travers les indices formels issus de la connexité et des procédés anaphoriques (Charolles, 2011). Ce sont ces outils méthodologiques qui accompagneront et compléteront l'analyse de la dimension configurationnelle des structures conventionnelles qui caractérisent les types de séquences textuelles identifiés par Adam. Ils constituent, de fait, le champ théorique de la linguistique textuelle, comme on peut le voir dans la figure 3 ci-dessous.

Figure 3 - Le champ théorique de la linguistique textuelle (Adam, 1987)



Clé de lecture : le schéma d'Adam distingue la dimension configurationnelle du texte, qui a trait, entre autres, à la référence, et la dimension séquentielle, qui a trait aux mécanismes linguistiques de connexion.

Dans la figure 3, on voit que selon Adam le texte (T) résulte d'une complémentarité, voire d'une articulation, entre dimension séquentielle et dimension configurationnelle, c'est-à-dire quand il y a passage « [...] de la séquence textuelle comme suite linéaire d'unités linguistiques (connexité) à la reconstruction de cette séquence comme un *tout* signifiant (cohésif et cohérent) » (Adam, 1987, p. 55). Dans le cadre d'une analyse linguistique des séquences textuelles, une application méthodologique fondée sur l'annotation des marques de référentialité, d'indexation, de connexité, etc. pourrait se révéler très utile dans des corpus homogènes du point de vue des types textuels (Combettes et al., 2016).

Or, le recueil de textes en situation de travail et le recueil des productions des étudiants présentent une hétérogénéité trop importante pour envisager des annotations de ce type. C'est un des risques potentiels des recueils de corpus écologiques. Les limites structurelles des corpus écrits recueillis en n1 nous poussent à envisager une analyse fondée sur une analyse qualitative des phénomènes linguistiques. Parmi les méthodes les plus adaptées à nos corpus, nous retenons l'étude de cas fondée sur l'analyse de discours, dans une perspective comparative :

Décrire / comparer des ensembles textuels, c'est s'interroger sur leurs fonctionnements en mettant en rapport formes et sens, formes et fonctions, c'est par conséquent dégager des régularités mais aussi des variabilités formelles, sémantiques, fonctionnelles, rhétoriques... Cela suppose une démarche qui part de l'observation construite d'un corpus d'abord exploratoire puis de plus en plus élaboré [...] à partir d'outils permettant de déterminer des catégories comparables ; démarche qui se poursuit par des classements, des mises en relation, des comparaisons de ces indices repérés et catégorisés ; démarche qui aboutit à une réflexion qui tente d'expliquer les raisons des variabilités, des intertextualités, des altérations discursives. (Moirand, 1992, p. 29)

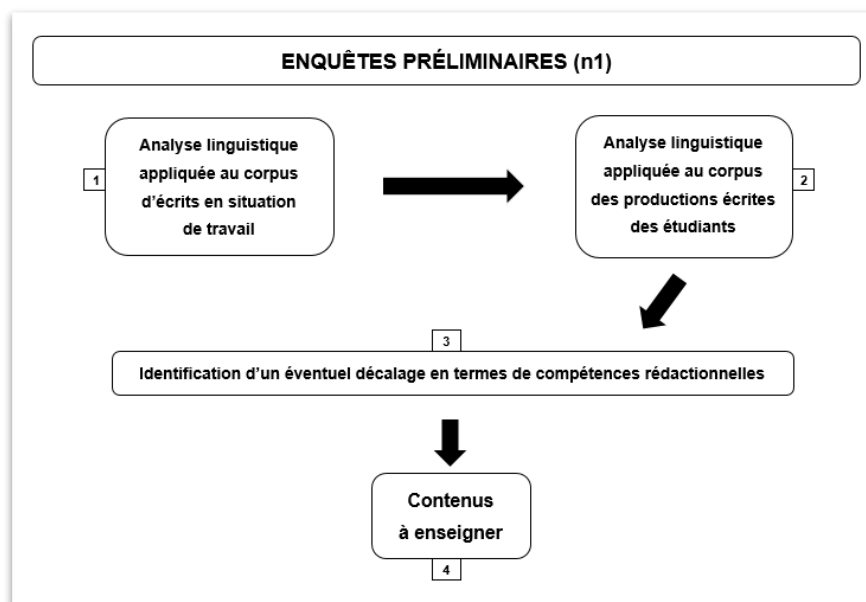
Dans une telle perspective, l'objectif consiste à identifier et à décrire dans les différents textes composant les corpus des séquences discursives, des régularités sémantiques et syntaxiques sur les plans phrastique et textuel. L'observation d'une récurrence compositionnelle de séquences textuelles pourrait révéler ainsi des structures génériques typiques, ce qui apporterait des réponses à la question de recherche posée dans cette partie de notre étude.

6.3.3 *Méthodes linguistiques et enjeux didactiques : le protocole d'analyse*

Les méthodes d'analyse linguistique décrites précédemment seront utilisées pour valider nos hypothèses de recherche et pour tenter de répondre à la deuxième problématique de notre étude, à savoir la problématique B présentée dans l'introduction de la thèse : en quoi la comparaison des attentes littéraciques des écrits en situation de travail avec les compétences à l'entrée des études permet de concevoir des contenus d'enseignements et des indicateurs de réussite ? Notre

hypothèse pour répondre à cette question coïncide avec la modélisation du protocole d'analyse que nous avons schématisé dans la figure 4 ci-dessous.

Figure 4 - Protocole d'analyse des corpus écrits en n1



Le protocole d'analyse présent dans la figure 4 se compose de 4 phases principales. L'analyse se fondant sur les outils de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours appliqués aux écrits en situation de travail (1) fournit le cadre analytique et les repères en termes de compétences rédactionnelles à acquérir par les étudiants de l'ÉNEPS à la fin de leur parcours universitaire. Nous prévoyons d'étendre ensuite ce cadre analytique aux productions écrites des étudiants (2), dans le but d'identifier un éventuel décalage entre les deux stades se situant aux extrémités (3) : l'entrée dans les études supérieures, et la fin du parcours d'études, qui coïncide avec l'entrée dans le monde du travail. Ce travail de comparaison devrait nous permettre de cerner les besoins littéraciques des étudiants à l'entrée à l'université et d'élaborer et prioriser l'ensemble des contenus à enseigner (4).

Dans une hypothèse de recherche de ce type, on comprend l'importance recouverte par les méthodes de la linguistique textuelle : l'élaboration d'une typologie des écrits en situation de travail devient un objectif de recherche intermédiaire fondamental. Pour l'atteindre, nous déclinons le protocole d'analyse en plusieurs phases intermédiaires que nous développerons dans le chapitre 10. Somme toute, l'analyse linguistique appliquée aux textes professionnels et aux productions écrites des étudiants semble bien en phase avec nos objectifs didactiques (Cappeau & Roubaud, 2018).

Dans le cadre général des enjeux que nous venons d'exposer, les données disponibles et les méthodes linguistiques appliquées à ces données déterminent les objets à enseigner. Il est question aussi de prioriser ces objets, car, comme on le verra dans les chapitres 7 et 11, les contraintes temporelles des dispositifs didactiques obligent le didacticien à effectuer des choix et à faire un tri en fonction des priorités linguistiques.

6.3.4 *Bilan. De la linguistique appliquée aux contenus à enseigner*

La mise au point de méthodes de recueil pour mener à bien une enquête préliminaire des textes en situation de travail et des productions écrites est un enjeu fondamental pour organiser des corpus de données utiles à des fins d'analyse. Nous avons vu à quel point les difficultés soulevées par les terrains d'enquête nous ont contraint à accepter des compromis de recherche et à nuancer la portée des corpus recueillis. Cependant, les données recueillies peuvent être considérées comme satisfaisantes dans un but exploratoire et se prêtent à des analyses linguistiques fines, y compris en vue de l'élaboration d'une typologie textuelle à des fins didactiques. C'est bien dans l'application d'outils d'analyse linguistiques aux productions textuelles authentiques que se situe, selon nous, le trait d'union entre linguistique appliquée et didactique de l'écrit. C'est enfin cette symbiose d'objectifs qui nous permet de configurer une approche didactique fondée sur les contenus dont nous exposerons les fondements méthodologiques dans le prochain chapitre.

Chapitre 7

Méthodologie de conception d'un dispositif expérimental en didactique des compétences rédactionnelles

Depuis sa naissance, la didactique du FLM n'a cessé de réfléchir à son statut disciplinaire et a beaucoup évolué au fil des années : le riche patrimoine de recherches et d'études sur lesquelles nous pouvons nous appuyer au tout début des années 2020 en est incontestablement la preuve (Bronckart & Schneuwly, 1991). Ainsi, durant les trente dernières années, les chercheurs ont réussi à poser les bases méthodologiques de ce que nous osons définir comme une didactique théorique du FLM.

Partons des acquis : penser le didactique, construire un dispositif didactique, ce sont des tâches qui présupposent une vision systémique, dynamique des dimensions épistémologique, culturelle, sociale, psychologique et cognitive composant l'univers du didactique (Margolinas et al., 2011). Ces cinq dimensions se mêlent sans cesse dans le cadre spécifique de la didactique de l'écriture, ce qui rend nécessaires l'identification et la description des nœuds relationnels qui tiennent ensemble les différentes facettes du système.

Le but de ce chapitre consiste à fixer, à un niveau macro-structurel, les composantes d'un système d'enseignement-apprentissage de l'écrit. En reprenant la méthode de réflexion de Chevallard (1982) à propos de la triangulation systémique *enseignant-élève-savoir*, nous essayerons de développer les singularités du système didactique des compétences rédactionnelles à travers des méthodes issues de l'ingénierie didactique.

Ce chapitre s'articule en deux grandes sections : dans la première, nous présenterons les nœuds relationnels reliant un dispositif didactique à l'environnement qui le régit ; dans la deuxième, nous poserons les bases de la logique structurelle du dispositif didactique que nous envisageons de concevoir à terme, ainsi que ses macro-étapes de planification.

7.1 Éléments pour une didactique écologique de l'écrit

Un projet didactique ressemble à la construction d'un pont. En effet, si les principes physiques régissant la structure architecturale d'un pont, tout comme ses objectifs, sont relativement stables dans le temps, les milieux où l'on construit le pont et les matériaux peuvent varier significativement. C'est bien le milieu, l'environnement, physique et social qui détermine finalement la façon de bâtir un pont. L'expression *didactique écologique* a été employée par Brassart & Gruwez pour signifier le processus de prise en compte de « l'identité socioculturelle

des enfants d'origine populaire » à propos de la didactique de la compétence de communication (Brassart & Gruwez, 1983, p. 10). Dans notre cas, le concept de *didactique écologique* mobilise, certes, la notion d'identité socioculturelle, mais en tant que marque d'une noosphère⁶⁰ donnée (Chevallard, 1985).

L'enjeu de départ pour concevoir un dispositif didactique est bien celui du décryptage de l'environnement institutionnel dans lequel il est censé évoluer. Cette entrée critique oblige le didacticien à un effort de *déconstruction didactique*, où *déconstruction* signifie démontage en unités de composition du processus de modélisation didactique, pour en cerner la nature et le fonctionnement. C'est ce à quoi nous nous livrerons tout au long de cette première section. Le but consiste à isoler les structures de base de l'environnement auquel nous sommes confronté, car ces structures influencent le processus de conception d'un dispositif didactique dit expérimental. Pour ce faire, nous commencerons par exposer les unités fondamentales, ou macro-unités, qui composent notre *environnement didactique*. Nous poursuivrons la réflexion avec une mise en perspective de ces unités avec les facteurs expérimentaux ayant trait aux enjeux stratégiques de notre étude.

7.1.1 Les macro-unités de l'environnement didactique

De manière générale, notre étude se situe dans la tendance de ce que l'on appelle l'innovation didactique. Bien connue en classe de français, l'innovation didactique est une démarche qui a connu un essor important dans les années 2010 : elle est notamment l'objet d'étude des approches en recherche-développement, en ingénierie didactique et en recherche-design (Dolz & Lacelle, 2017). Ces approches méthodologiques, que nous appellerons désormais *ouillées*, de par leur aptitude à se doter d'outils, sont orientées davantage vers les contenus d'enseignement, ou objets d'enseignement, ce qui marque un tournant par rapport aux approches sociocognitives, engagées plutôt vers les aspects pédagogiques de l'enseignement de l'écriture. En effet, dans les approches sociocognitives, il est coutume de considérer le *triangle pédagogique*⁶¹ de Houssaye (1992) comme le point de départ de la réflexion didactique, du

⁶⁰ Dans le champ philosophique, le terme *noosphère* renvoie à une « couche pensante (humaine) de la Terre, constituant un règne nouveau, un tout spécifique et organique » (CNRTL, 2005). Nous devons à Chevallard l'emploi du mot *noosphère* en didactique, pour signifier « [...] l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment — et surtout — les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle). Elle [la noosphère] apparaît comme un lieu important du processus (dit parfois externe) de transposition didactique : c'est là que s'effectuent la sélection, dans le savoir savant, d'un savoir à enseigner et sa transformation en objet d'enseignement. » (Reuter et al., 2013b, p. 143).

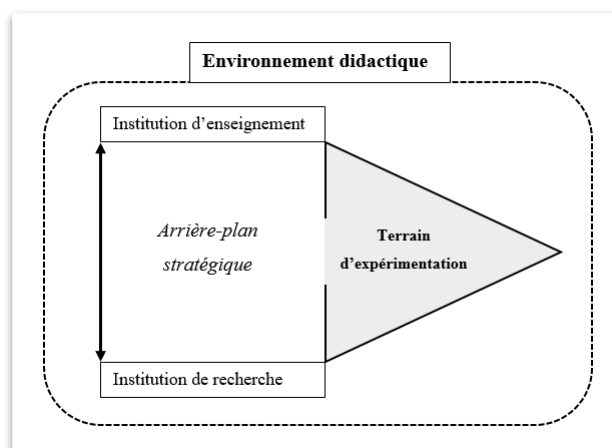
⁶¹ Pour rappel, le triangle pédagogique de Houssaye prévoit trois sommets occupés par l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Les côtés du triangle représentent les relations entre les trois sommets : la relation pédagogique unit les sommets enseignant et étudiant (former), la relation d'apprentissage relie l'étudiant au savoir (apprendre), et la relation d'enseignement unit le savoir et l'enseignant (enseigner).

moins dans son volet interventionnel et psychologique. Chevallard (1992), quant à lui, introduit une vision anthropologique de l'acte d'enseignement, où le *contrat didactique*, c'est-à-dire le contrat avec l'institution, exerce un poids très important sur l'apprentissage des contenus.

Nous avons dit que notre approche didactique place au centre de ses préoccupations les contenus d'enseignement. Or, un objet d'enseignement n'existe pas en tant que tel, dans l'absolu, mais il correspond à une élaboration socioculturelle et technique qui prend appui dans une institution donnée. Par exemple, le terme *écriture* n'évoque probablement pas exactement le même sens selon les noosphères d'un IUT, d'une faculté de Lettres classiques ou d'un cursus de neuropsychologie. Autrement dit, un contenu d'enseignement subit, dans une certaine mesure, l'influence d'un environnement institutionnel donné. Une question nous vient alors à l'esprit : quelles sont les conditions écologiques d'une démarche expérimentale en didactique de l'écriture ?

Dans la vision atomique et plastique de la didactique qu'est la nôtre, nous pensons qu'un environnement peut être déconstruit pour être compris. Pour éclairer cette position, nous proposons de décomposer les unités fondamentales qui présupposent notre cadre d'intervention, que nous appellerons désormais *environnement didactique*. Ainsi, dans notre approche méthodologique, le point de départ de la réflexion n'est pas vraiment constitué par les contenus d'enseignement, mais par les structures institutionnelles fondamentales qui rendent possible l'enseignement même de ces contenus.

Figure 5 - Modélisation de l'environnement didactique



Clé de lecture : l'environnement didactique résulte d'un agencement entre l'arrière-plan stratégique et le terrain d'expérimentation. L'arrière-plan stratégique est une composante centrale qui dérive d'une mise en perspective critique des institutions d'enseignement et de recherche.

Par la figure 5, nous postulons qu'une définition précise des composantes de l'environnement didactique est une condition préalable au développement d'une démarche didactique expérimentale. En effet, ces macro-unités socio-institutionnelles peuvent avoir une influence non négligeable sur le développement des modélisations didactiques. Dans notre cas, la démarche expérimentale d'innovation didactique est une émanation de deux institutions distinctes : d'un côté, l'ÉNEPS, que nous avons défini comme l'*institution d'enseignement*, parce qu'elle suscite l'objet de recherche à des fins de formation dans le cadre général de son projet d'établissement et, de l'autre côté, le laboratoire LIDILEM, structure de recherche partenaire choisie pour réaliser la tâche de développement scientifique des contenus. La rencontre entre l'*institution d'enseignement* et l'*institution de recherche* génère un arrière-plan stratégique, c'est-à-dire un espace de synthèse entre les valeurs socioculturelles, scientifiques et politico-économiques des deux institutions. Les trois composantes déterminent le *terrain d'expérimentation*, milieu applicatif où un protocole scientifique est adapté au public, à savoir les groupes d'étudiants de l'ÉNEPS. L'ensemble de ces quatre macro-unités, l'institution d'enseignement, l'institution de recherche et l'arrière-plan stratégique qu'elles génèrent, et le terrain d'expérimentation composent l'écosystème, l'environnement didactique, qui régit le dispositif didactique que nous sommes appelé à concevoir.

D'un point de vue méthodologique, la schématisation de l'environnement didactique proposée dans la figure 5 correspond à une approche systémique de l'innovation didactique très proche de l'ingénierie didactique ou, encore mieux, des *ingénieries didactiques*. L'environnement didactique pose aussi la question de « la transposition didactique ou de la reproductibilité de ces ingénieries. Ces phénomènes transpositifs conduisent le didacticien à s'intéresser aux conditions et contraintes qui prévalent à l'existence des systèmes didactiques et à leurs mises en œuvre effectives » (Margolinas et al., 2011, p. 10). Comment passe-t-on alors de l'environnement didactique à la transposition didactique, et puis à la phase de conception d'un dispositif ?

L'environnement didactique particulièrement favorable de notre étude nous a permis de développer une démarche didactique en deux directions : d'un côté, il s'agissait d'apporter des solutions académiquement innovantes à une problématique socioprofessionnelle telle que celle des compétences rédactionnelles et, de l'autre, nous avons pu mener une véritable réflexion épistémologique sur les pratiques de recherche en didactique de l'écrit (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004). Ce sont ces deux enjeux qui relient l'environnement didactique au processus de conception-expérimentation-évaluation de notre dispositif didactique des compétences

réactionnelles. Cette approche issue de l'ingénierie didactique comporte quatre étapes fondamentales :

1. Modélisation didactique à priori de l'objet d'enseignement.
2. Conception des projets et des dispositifs d'enseignement : planification des outils et des démarches de mise en pratique des innovations techniques.
3. Coordination technique du suivi des mises à l'épreuve des innovations et contrôle des ajustements aux obstacles des élèves ou aux difficultés du travail des enseignants.
4. Évaluation du projet et bilan *a posteriori* des avantages et des limites de l'implémentation.

(Dolz & Lacelle, 2017, p. 6)

Ce rappel en quatre points de Dolz & Lacelle représente l'ossature méthodologique globale de notre démarche didactique. En ce qui concerne le point 1, la modélisation didactique se fera autour des objets à enseigner qui découlent des enquêtes réalisées en n1, exposées dans les chapitres 5 et 6 de la thèse. Le point 4, qui concerne les méthodes de validation du projet didactique fera l'objet du chapitre 8. Nous traiterons dans les prochaines pages les points 2 et 3, qui correspondent à la planification globale de la démarche didactique et à la coordination de sa mise en œuvre et de son suivi.

7.1.2 Structure méthodologique générale de l'expérimentation didactique

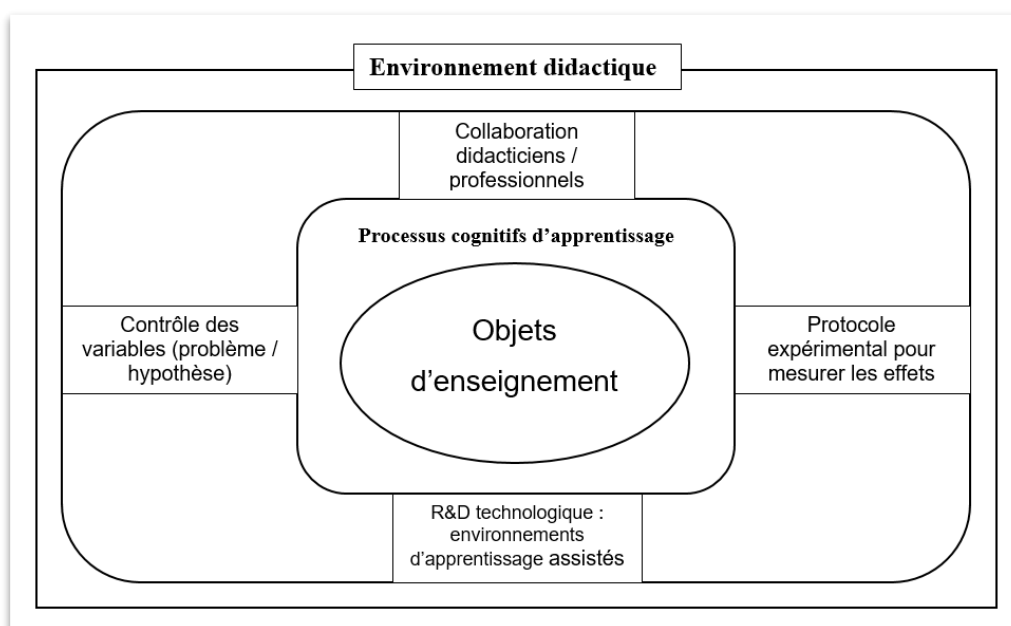
Nous le rappelons, l'environnement didactique, par le biais de la composante *terrain d'expérimentation*, détermine, voire contraint, notre démarche didactique expérimentale. Outre cet environnement particulier, d'autres facteurs participent à la nature expérimentale de notre démarche :

- la collaboration entre didacticiens et praticiens, que ce soit avec des enseignants, des formateurs ou des acteurs professionnels externes (Vinatier & Le Marec, 2018) ;
- la volonté de produire et mettre en œuvre des situations-problèmes et d'en contrôler les variables à travers une définition de questions de recherche et d'hypothèses précises (Brousseau, 1998) ;
- l'emprunt à la psychologie expérimentale et à la statistique de méthodes pour mesurer et quantifier les effets du dispositif mis en place ;

- la proposition de modèles issus de la R&D⁶² technologique pour concevoir et expérimenter des écosystèmes d'apprentissage assistés par ordinateur (Nonnon, 1993).

Les facteurs exposés ci-dessus représentent autant d'unités structurelles qui composent, avec l'environnement didactique, le fond méthodologique de notre démarche. Dans un second temps, ces macro-unités entrent en dialectique avec le tissu des micro-unités didactiques, c'est-à-dire les contenus d'enseignement qui constituent le fond épistémique de la démarche didactique. Dans la figure ci-dessous, on peut voir la représentation synoptique de la structure complète du modèle didactique que nous avons mis à l'essai.

Figure 6 - Modèle de la démarche didactique



Clé de lecture : les objets d'enseignement sont organisés selon un principe d'optimisation des processus cognitifs d'apprentissage. La mise en œuvre de ce *cluster* est structurée par quatre facteurs expérimentaux, à leur tour régis par un environnement didactique.

Le modèle didactique que nous proposons est un modèle théorico-expérimental qui a été conçu pour s'adapter aux besoins spécifiques du public de l'ÉNEPS et que nous avons pu définir en fonction des résultats des enquêtes ayant eu lieu en n1. En ce qui concerne la mise en œuvre, il tient compte de l'environnement didactique particulier et des facteurs d'expérimentation. Voici les détails pour chaque facteur expérimental.

L'environnement didactique : il s'agit de la macro-unité structurante. Concrètement, il fixe le cadre légal de l'expérimentation, à travers la maquette de l'école, et contraint

⁶² La Recherche & Développement technologique, ou R&D technologique, est une démarche en innovation issue des processus de recherche du domaine industriel.

temporellement le modèle didactique. Les exigences de la structure de recherche doivent être en adéquation avec les possibilités financières de la structure d'enseignement et avec la structure managériale et logistique du terrain d'application, l'ÉNEPS. Après négociation avec la direction de l'école, la durée de l'expérimentation couvre une période de 7 mois environ, de septembre 2018 jusqu'à début mars 2019. L'expérimentation didactique concernera deux filières de l'ÉNEPS que nous préciserons ci-après.

- a. *La collaboration entre didacticiens et professionnels* : il s'agit d'un facteur d'innovation fondamental, central, puisqu'il matérialise la nécessaire transposition entre modélisation théorique et application de terrain. En pratique, nous avons échangé avec les enseignants d'Expression communication de l'ÉNEPS et, après négociation, nous avons retenu les filières Génie Civil et Construction Durable (GCCD) et Génie Électrique et Informatique Industrielle (GEII). L'intervention didactique se fera par demi-groupes : un groupe pris en charge par le chercheur et un groupe pris en charge par l'enseignant titulaire de la matière Expression communication. Des cours prévoyant une conduite simultanée des deux acteurs sont également possibles : des échanges de pratiques constants entre chercheur et enseignant titulaire sont également à prévoir.
- b. *Contrôle des variables* : à l'échelle d'un dispositif didactique, les groupements de situations-problèmes constituent des variables expérimentales. Certaines de ces variables exercent un poids particulièrement important sur le modèle didactique et peuvent en conditionner l'efficacité ; elles feront donc l'objet de questions de recherche et d'hypothèses.
- c. *Le protocole expérimental pour mesurer les effets* : il s'agit d'un facteur structurant dans la mesure où le protocole influence d'une certaine façon l'architecture du système didactique. Ce protocole consiste en la mise en place d'un système symétrique de pré-tests et de post-tests pour les deux filières sélectionnées. Par ailleurs, les mêmes tests avaient été déjà utilisés de manière comparable par un autre chercheur pour la filière GCCD de l'ÉNEPS en n1, dans le cadre d'un autre dispositif expérimental basé sur les principes d'enseignement de la *grammaire en couleurs*⁶³ ainsi que sur un accompagnement personnalisé à la réécriture des textes. De par les similitudes des deux systèmes de tests, nous avons pu utiliser ces résultats dans le cadre d'un groupe *contraste*. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un groupe *témoin*, car nous n'avions pas le contrôle

⁶³ Ce groupe d'étudiants a été entraîné selon les principes de la grammaire en couleurs, méthode inductive qui se fonde sur l'association de couleurs aux classes des mots. Pour plus d'informations, nous renvoyons à l'article de (Laurent, 2017).

direct des variables-problèmes. Cette spécificité contribue à conférer à notre protocole méthodologique un caractère *quasi-expérimental*. Nous y reviendrons par la suite.

- d. *R&D technologique* : la durée limitée dans le temps du dispositif didactique à mettre en place nous pousse à avoir recours à des outils technologiques expérimentaux pour atteindre les objectifs préfixés. Ces outils constituent un environnement numérique que nous exploiterons pour mettre en œuvre un système d'apprentissage assisté par ordinateur. Concrètement, il comporte l'utilisation de plateformes digitales d'autoformation et de technologies de révision que nous souhaitons essayer et analyser.

Le tableau XIV ci-dessous récapitule les conditions logistiques du cadre expérimental du dispositif didactique issu du modèle que nous venons de décrire.

Tableau XIV - Structure du protocole expérimental

Progression des modules	Groupe GCCD	Groupe GCCD	Groupe GEII	Déroulement
	Groupe <i>Contraste</i> (CONT)	Groupe <i>Expérimental</i> (EXP)		
Pré-test	12/09/2017 ⁿ¹	19/09/2018 ⁿ²	22/11/2018 ⁿ²	1 séance - 2h
Séances	Du 19/09/2017 au 5/12/2017	Du 24/09/2018 au 10/12/2018	Du 26/11/2018 au 11/02/2019	10 séances – 20h
Post-test	12/12/2017	19/12/2018	20/02/2019	1 séance – 2h
Nb total étudiants ⁶⁴	22	24	17	20h/formation + 4h/tests pour chaque groupe
		41		

Clé de lecture : le groupe *Contraste*, abrégé en CONT, est composé de 22 étudiants et a réalisé le pré-test le 12 septembre 2017, pendant l'année n1, qui correspond à la première année de thèse. Ce groupe, comme les deux autres, a eu 20h de formation en présentiel et 4h de tests, mais n'a pas suivi notre parcours didactique. Le groupe *Expérimental*, abrégé en EXP, se compose des 24 étudiants du groupe GCCD et des 17 étudiants du groupe GEII. Il comporte au total 41 étudiants et a suivi notre parcours expérimental pendant l'année n2, qui correspond à la deuxième année de thèse.

Le groupe *Contraste*, qui correspond à un groupe d'étudiants de la filière ÉNEPS Génie Civil et Construction Durable (GCCD), dont nous n'avons pas la responsabilité, a réalisé un parcours didactique sur 3 mois, de septembre à décembre 2017, pendant le semestre 1 de l'année 2017-2018, ou année n1. De même, le groupe expérimental GCCD de l'année n2, présente des caractéristiques similaires et, comme pour le groupe précédent, il y a un décalage de 3 mois entre les pré-tests et les post-tests. Pour le groupe expérimental GEII de l'année n2, nous avons planifié une expérimentation légèrement décalée par rapport au groupe expérimental GCCD. L'expérimentation a commencé 2 mois plus tard mais il est à noter que le décalage entre pré-tests et post-tests est toujours de 3 mois.

⁶⁴ Le nombre des étudiants fait référence aux étudiants ayant passé les pré-tests dans les différents groupes. Il ne correspond pas au nombre d'étudiants pour lesquels nous disposons de l'intégralité des données ou ayant autorisé l'exploitation des résultats. Nous présenterons ces chiffres dans la suite de l'étude.

Le choix de décaler temporellement le travail avec les deux groupes expérimentaux répond à une exigence méthodologique bien précise : l'adaptation de notre dispositif didactique à une nouvelle filière à travers le facteur *collaboration entre didacticiens et professionnels de terrain*. Le système de dédoublement des groupes adopté par l'ÉNEPS a permis un échange systématique avec les enseignantes titulaires pour enrichir notre propre réflexion. Concrètement, cet échange a consisté en réunions régulières après chaque cours, pour mettre en évidence les points forts de la séance, les limites du dispositif, les problèmes rencontrés et les solutions possibles. Le fait de pouvoir expérimenter un même parcours didactique avec deux mois de décalage nous a donné assez de temps pour intervenir ponctuellement sur certaines situations-problèmes et pour adapter les thématiques des cours en fonction des exigences de la filière. Or, nous sommes conscient que le choix de décaler de 2 mois l'expérimentation avec la filière GEII et d'avoir modifié certaines situations-problèmes pourrait nous être reproché dans le cadre d'un protocole expérimental. Ce point mérite donc d'être éclairci.

Premièrement, le groupe expérimental GEII n'a pas eu d'enseignements d'Expression communication de septembre à novembre 2018, mois où nous avons débuté le protocole expérimental pour cette filière ; nous estimons ainsi qu'un laps de temps de 2 mois, qui comprend 15 jours de vacances, a très peu de chances d'avoir influencé les compétences rédactionnelles des étudiants. Cette idée est renforcée par la relative lenteur de l'apprentissage de l'écriture à l'âge adulte : « l'examen des performances en lecture-écriture d'adultes faibles lecteurs montre plus généralement qu'ils recourent face à l'écrit à des stratégies peu efficaces qui vont entraver les acquisitions nouvelles. » (Leclère & Le Ferrec, 2018, p. 4). Deuxièmement, les modifications que nous avons apportées à l'expérimentation avec le groupe GEII se situent à l'échelle locale des cours, et concernent des situations-problèmes périphériques. La progression de l'expérimentation n'a pas changé. Ainsi, même si le module expérimenté avec le groupe GEII diffère légèrement du module expérimenté avec la filière GCCD, les changements ne justifient pas, à notre avis, de traiter séparément les deux groupes. Au contraire, nous pensons que cette capacité d'adaptation confère à notre module didactique un caractère plastique, la *plasticité didactique*⁶⁵ du parcours étant un des objectifs à atteindre à terme.

Avant de conclure cette section de cadrage méthodologique de la démarche didactique expérimentale, il faut préciser qu'en didactique des langues, la capacité de contrôle des

⁶⁵ Par *plasticité didactique*, nous entendons l'aptitude d'un module didactique à s'adapter, à changer, en fonction des exigences des terrains, des publics et des intervenants concernés.

variables, des situations-problèmes et des hypothèses est une tâche qui échappe au déterminisme des mécanismes de cause-effet.

[...] dans le cadre d'une recherche expérimentale, tout doit pouvoir être contrôlé, vérifié, reproduit, recalculé. De plus, l'expérimentation suppose une comparaison de résultats obtenus dans des situations dont on connaît les variables et dont on en fait varier UNE pour en étudier les conséquences sur les autres. [...] compte tenu de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage due à la réalité multifactorielle qui les caractérise, ce sont plutôt des plans quasi expérimentaux qui sont mis en œuvre en sciences humaines, lorsque cette démarche est retenue. Ainsi, on choisira de ne considérer qu'un nombre limité de variables et de recueillir des données aussi explicites que possible. On constituera des groupes quasi équivalents pour faire subir à l'un d'eux l'action expérimentale et comparer ensuite les résultats obtenus avec le maximum d'objectivité. (Grosbois, 2007, p. 70-71)

Pour Claude Bernard (1813-1878), l'un des pères de la méthode expérimentale en médecine, l'expérimentateur « doit soumettre son idée à la nature et être prêt à l'abandonner, à la modifier ou à la changer, suivant ce que l'observation des phénomènes qu'il a provoqués lui enseignera. » (Bernard, 1865, p. 29-30). Les sciences physiologiques se fondent en effet sur la possibilité d'un contrôle des variables et de l'influence que ces variables ont sur la nature d'un phénomène donné. En sciences humaines, et notamment en didactique, la tâche s'avère plus complexe, à cause de la présence systématique de facteurs extérieurs et d'aléas qui interfèrent avec la nature du phénomène, mais aussi à cause du nombre très élevé de variables non observables directement et de « l'impossibilité de reproduire à l'identique une situation d'éducation [...] » (Grosbois, 2007, p. 71). Toutes ces questions sont aussi présentes dans notre protocole, que nous définirons, à partir de maintenant, comme *quasi-expérimental*.

7.1.3 *Bilan. De l'environnement didactique au protocole quasi-expérimental*

L'environnement didactique et ses composantes déterminent, nécessairement, l'action didactique et le cadre expérimental de notre démarche, inspirée par le courant de l'ingénierie didactique. C'est à partir d'une définition des composantes de l'environnement didactique que nous avons pu définir ensuite les éléments relatifs au protocole méthodologique quasi-expérimental ; cette étape est nécessaire pour cadrer la conception de notre dispositif d'enseignement des compétences rédactionnelles. Dans la prochaine section, nous allons expliciter les structures écologiques du dispositif et la manière dont nous les avons agencées pour poursuivre les objectifs que nous nous sommes fixés.

7.2 Principes d'organisation du dispositif expérimental

Nous postulons qu'entre le plan de l'analyse de l'environnement didactique et le plan de la conception didactique, il y a un niveau intermédiaire ayant trait au processus d'implémentation d'une démarche didactique sur un terrain d'expérimentation. Ce niveau intermédiaire n'est pas toujours explicitement mentionné dans les recherches issues de l'ingénierie didactique, mais il est tout de même évoqué dans certaines études. Artigue (1996), par exemple, parle d'analyse des contraintes et distingue trois dimensions :

- la dimension épistémologique associée aux caractéristiques du savoir en jeu,
- la dimension cognitive associée aux caractéristiques cognitives du public auquel s'adresse l'enseignement,
- la dimension didactique associée aux caractéristiques du fonctionnement du système d'enseignement. (Artigue & Brun, 1996, p. 252)

Les trois points évoqués par Artigue, pensés pour l'enseignement des mathématiques, doivent être adaptés au contexte spécifique de notre étude. En effet, le troisième point, qui relie dimension didactique et système d'enseignement est un point délicat dans notre étude, car il n'y a pas de système d'enseignement de l'écriture à proprement parler à l'ÉNEPS. C'est le but même de notre travail d'en construire un. Il s'agit donc d'un point prioritaire, car c'est en fonction des contraintes liées au système d'enseignement de la matière Expression communication que notre dispositif sera implémenté par le biais d'une expérimentation. C'est donc le point de départ de notre réflexion.

Nous aborderons dans cette section la manière dont nous avons organisé le dispositif de formation en fonction du terrain d'expérimentation, et notamment du système d'enseignement de la matière Expression communication. Pour ce faire, nous expliciterons la logique structurelle et organisationnelle du dispositif didactique, tout en décrivant son interaction avec le système d'enseignement déjà en place. Nous montrerons dans un second temps les principes d'organisation se situant à l'interface de la progression des contenus d'enseignement.

7.2.1 *L'implémentation du système didactique*

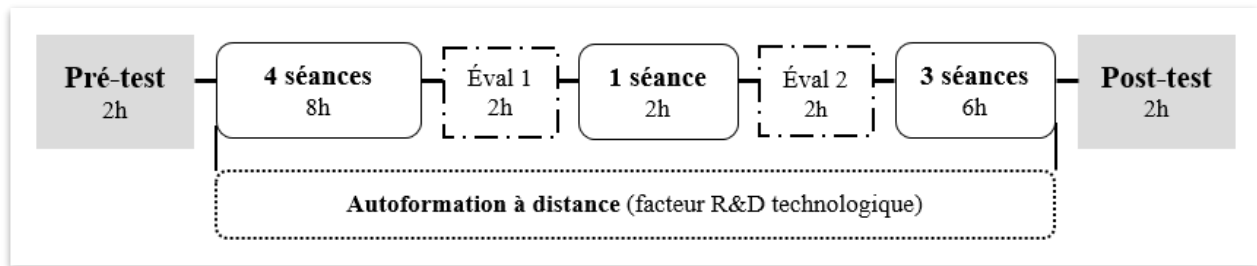
Bien que contraint par un environnement didactique précis, un dispositif didactique, de par sa substance multidimensionnelle, reste un objet dynamique et en devenir. Or, si l'idée de la plasticité didactique ressemble bien à l'image que nous avons de l'enseignement/apprentissage des compétences rédactionnelles, nous sommes conscient de l'importance d'organiser avec rigueur l'implémentation du dispositif didactique dans son environnement. Quelles sont les

contraintes du terrain d'expérimentation et du système d'enseignement dont il faut tenir compte pour permettre l'implémentation d'un dispositif didactique expérimental visant l'enseignement-apprentissage de compétences rédactionnelles ? Cette question recouvre une importance capitale pour déterminer la nature et l'efficacité de la formation proposée. Rappelons alors brièvement les enjeux liés à ces contraintes.

- Tout d'abord, le choix d'utiliser une méthode quasi-expérimentale pour contrôler certaines variables relatives aux progrès des étudiants à l'écrit doit prendre en compte la réalisation de tests. Ces tests doivent se dérouler en amont et en aval du parcours de formation et, dans notre cas, représentent au total 4 heures. Nous reviendrons de manière détaillée sur le choix et la structure des tests dans le chapitre 8.
- Le temps de formation disponible en présentiel correspond à 20h. À l'intérieur de ces 20 heures de cours, il faut tenir compte des exigences du Programme Pédagogique National (PPN) de chaque filière, qui prévoit aussi un temps dédié à la formation à la communication à l'oral.
- Une autre contrainte est liée à l'exigence d'une notation des acquis, ce qui implique des évaluations. En général, la maquette de l'IUT1 de Grenoble prévoit un minimum de deux notes par Unité d'Enseignement, et donc aussi pour le cours Expression communication.

Les premières étapes ont donc trait à la mise en adéquation du dispositif avec les contraintes du système d'enseignement. Pour implémenter correctement un dispositif didactique expérimental dans un cursus universitaire donné, il est nécessaire d'établir une collaboration étroite entre chercheur, enseignants titulaires, directeurs d'études des filières intéressées et direction de l'école. Cette phase de concertation concerne notamment les modalités de l'expérimentation, que ce soit en termes d'emploi du temps, d'évaluation ou encore de modes pédagogiques. Dans le cadre de notre expérimentation, il s'agit d'un facteur très important, car un de nos objectifs consiste à susciter l'adhésion des professionnels et leur implication dans le processus de conception du module didactique. Voici l'organisation retenue après la phase de concertation avec les différents acteurs et l'enseignante responsable du cours Expression communication pour la filière Génie Civil et Construction Durable en n2.

Figure 7 - Ossature de l'organisation didactique du dispositif



Clé de lecture : de gauche à droite, les tests encadrent les séances ; les blocs de séances sont séparés par deux évaluations. Une autoformation à distance accompagne les séances en présentiel.

Dans la figure 7 on peut observer le rôle contraignant exercé par l'environnement didactique et les facteurs expérimentaux. L'organisation diachronique du dispositif se joue essentiellement entre les mailles d'une structure qui doit tenir compte de la réalité du terrain et de la politique d'établissement. Or, même si le but consiste à reproduire les conditions réelles d'une Unité d'Enseignement (UE) prévue par la maquette de l'école, la direction de l'école nous a accordé une certaine flexibilité au niveau de la programmation des évaluations. Implémenter un module didactique en étroite collaboration avec les enseignants signifie aussi savoir faire des compromis. Par exemple, nous avons accepté de consacrer deux heures de notre progression à une évaluation portant sur certains aspects de la communication à l'oral qui faisait partie du programme que l'enseignante a l'habitude de faire, et qui possède des qualités stratégiques attestées. Cette contrainte, somme toute, raisonnable, nous a obligé à reconfigurer partiellement la progression mise au point en laboratoire en vue de l'implémentation du module expérimental dans les filières GCCD et GEII.

7.2.2 *L'organisation des contenus à enseigner*

En termes de stratégies de formation, l'organisation de la progression comporte des choix à propos des priorités d'enseignement, qui coïncident avec les hypothèses de résolution de problèmes particuliers et complexes (Cherkaoui et al., 1997). Avoir à disposition 20 heures de formation en présentiel pour développer les compétences rédactionnelles d'étudiants qui, à priori, auraient des difficultés linguistico-cognitives lors des tâches d'écriture, signifie bien penser les critères pour un maximum d'efficacité. Ainsi, afin d'optimiser le temps de formation en présentiel, nous avons envisagé la mise en place d'une autoformation à distance, ou *e-learning*, dans le cadre d'une démarche expérimentale en Recherche & Développement des technologies d'éducation.

Cette première phase d'organisation didactique des contenus à enseigner se conçoit donc à un niveau que l'on pourrait définir *logistique*, qui tient compte des exigences de l'environnement didactique et des facteurs expérimentaux, mais aussi, et surtout, à un niveau *cognitif*, qui tient compte des processus d'apprentissage. Quels sont alors les principes régissant une progression organisée des enseignements ? Pour répondre à cette question, nous avons recours au concept de *programmation didactique*, c'est-à-dire l'organisation temporelle des enseignements consubstantielle au système d'enseignement et au système didactique (Reuter et al., 2013c). La question qui se pose est celle du curriculum, c'est-à-dire l'ensemble des programmes disciplinaires spécifique à une filière donnée. Pour l'IUT1, c'est le Programme Pédagogique National de chaque filière qui oriente les choix des enseignants ; or, les principes méthodologiques de notre progression didactique se dessinent aussi en fonction des spécificités de l'apprentissage des compétences rédactionnelles.

À ce niveau, progression et programmation relèvent de cette activité centrale de l'enseignant qu'est la planification, définie par Tochon comme l'« organisation cognitive relative à l'activité de préparation des leçons » selon différentes échelles de temps (annuelle, mensuelle, hebdomadaire, journalière). Cette activité ne peut être appréhendée seulement de façon technique, comme simple distribution dans le temps de contenus d'enseignement. Concevoir et gérer une progression implique l'anticipation mais aussi l'ajustement en fonction d'une analyse de ce que font les élèves, de ce qu'ils apprennent ou n'apprennent pas. (Nonnon, 2010, p. 7-8)

Dans nos propos, la notion d'apprentissage représente le point de départ de notre réflexion méthodologique en termes de progression séquentielle. Réfléchir à la manière dont on développe des compétences rédactionnelles « engage une dimension épistémique qui repose sur une analyse des objets d'enseignement (pour discerner leurs éléments et les hiérarchiser) et sur l'appréhension de leur difficulté d'appropriation par les élèves (en fonction du développement à un âge donné) » (Nonnon, 2010, p. 11). Ainsi, dans cette phase, l'enjeu principal est bien celui de l'appréhension du développement cognitif des jeunes adultes qui forment les cohortes de l'ÉNEPS. Quels sont les principes cognitifs qui régissent le développement des compétences rédactionnelles à 18 ans⁶⁶ ?

Si nous reprenons les acquis de Berninger & Swanson (1994), les jeunes adultes auraient une maîtrise globale des différents plans qui concernent la rédaction des textes. Notre hypothèse de recherche postule que cette maîtrise est cependant déséquilibrée : c'est donc dans le sens d'une rééquilibration générale du contrôle cognitif des plans d'écriture qu'il conviendrait d'axer

⁶⁶ Pour rappel, l'âge moyen des étudiants du groupe expérimental est de 18 ans et 4 mois environ.

la progression didactique pour les étudiants de l'ÉNEPS. Il est sans doute possible de trouver des solutions à ce problème dans le modèle *princeps* de Flower & Hayes (1981). Pour rappel, Flower & Hayes proposent une modélisation tridimensionnelle de l'activité d'écriture qui se fonde sur trois tâches fondamentales ; la planification (*planning*), la formulation (*translating*) et la révision (*reviewing*) (Chanquoy & Alamargot, 2002). Ce modèle classique, uni au modèle de la mémoire à long terme de Baddeley (1990), fournit le cadrage épistémique qui structure la progression méthodologique de notre dispositif didactique.

Ce n'est pas tout. Nous savons aujourd'hui qu'un apprentissage linguistique cumulatif, qui relève d'une vision traditionnelle de l'enseignement du français, est moins performant qu'un développement spiralaire des compétences linguistiques (S.-G. Chartrand et al., 2016).

Pour l'acquisition d'un savoir nouveau, l'apprenant doit être à plusieurs reprises exposé à la rencontre d'un même objet dans différents contextes, ce qui provoque des réorganisations conceptuelles : c'est alors qu'il commence à percevoir les invariants, par-delà la diversité des faits de langue. (Chartrand, 2016, p. 87)

Ainsi, les tâches de planification, de formulation et de révision doivent s'entendre dans le cadre d'un *apprentissage en spirale* : il s'agit d'un autre principe méthodologique fondamental qui caractérise la progression de notre module en didactique des compétences rédactionnelles. Enfin, nous pensons que les principes méthodologiques de progression relevant du plan cognitif ont un sens seulement si les étudiants adhèrent spontanément au projet d'apprentissage. Dans une approche constructiviste, nous pensons qu'un travail sur le rapport à l'écriture est nécessaire et devrait intervenir lors de la phase de planification séquentielle pour permettre aux étudiants de renouveler leur regard sur les compétences rédactionnelles.

Pour résumer, les principes méthodologiques cognitif et constructiviste représentent les organisateurs censés articuler la progression des contenus pendant les 20 heures de formation en présentiel à notre disposition. Leur rôle principal est de donner une cohérence générale au parcours didactique d'apprentissage des compétences rédactionnelles. De même, ils fournissent le cadre micro-méthodologique pour la planification des 10 séances en présentiel composant notre module didactique.

7.2.3 *Principes de scénarisation des situations d'apprentissage*

À ce stade de l'étude, nous disposons désormais des principes macro-méthodologiques caractérisant notre démarche didactique et de la progression globale du parcours didactique. Dans cette sous-section, sera explicité le dernier niveau méthodologique, qui se situe à l'échelle de la programmation de l'unité *cours*. L'enjeu est celui de la scénarisation des situations

d'apprentissage impliquant les micro-unités didactiques, c'est-à-dire les contenus d'enseignement. Dans notre perspective, l'échelle micro-méthodologique en didactique de l'écriture doit tenir compte tant de la situation d'enseignement et des aspects pédagogiques associés, que des techniques d'agencement des objets à enseigner, tout en visant l'optimisation des ressources cognitives des apprenants.

S'il est vrai, comme nous l'avons annoncé, que le travail sur le rapport à l'écrit pour susciter l'adhésion des étudiants peut influencer tout le processus de développement des compétences rédactionnelles, il semble clair que chaque cours devrait tenir compte de cette dimension particulière. Certes, le rapport à l'écrit peut se travailler de différentes manières tout au long de la séquence et de la séance, mais nous pensons que le tout début de la leçon est un moment fondamental car il peut imprimer une dynamique psychologique particulière au reste du cours. C'est ce moment que nous privilégierons, systématiquement, pour travailler la relation personnelle, affective, à la tâche d'écriture, pour mettre en lumière ce que Penloup (2001) nomme le *déjà-là*. Une conception de ce type comporte également une réflexion sur le rapport entre l'enseignant et l'étudiant à propos des tâches d'écriture. Tenter de positiver, là où il y en a besoin, le rapport affectif à l'écriture, signifie dans une certaine mesure désacraliser l'écriture même, décomplexer la relation à l'erreur et se concentrer sur la bienveillance des « conditions de la mise en activité d'un sujet » (Chabanne & Bucheton, 2002a, p. 10).

Un autre aspect pédagogique qui revêt une grande importance concerne la posture de l'enseignant. Il s'agit d'un sujet particulièrement problématique, car le fait d'avoir affaire à des étudiants majeurs, des adultes, implique un équilibre dans la relation enseignant-étudiant difficile à définir. Positiver ne signifie pas mater. Selon nous, l'enseignant devrait s'efforcer de correspondre aux attentes des étudiants et adopter, dès que possible, en tout cas dans la première partie du module, une posture dite *d'accompagnement*, afin d'apporter « une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter » (Bucheton, 2016, p. 2). Cette posture, alternée avec une posture d'enseignement, pourra laisser place à une posture dite de *lâcher-prise*, capable de responsabiliser les étudiants face aux activités d'écriture et de les pousser vers l'autonomie requise par les écrits en situation de travail.

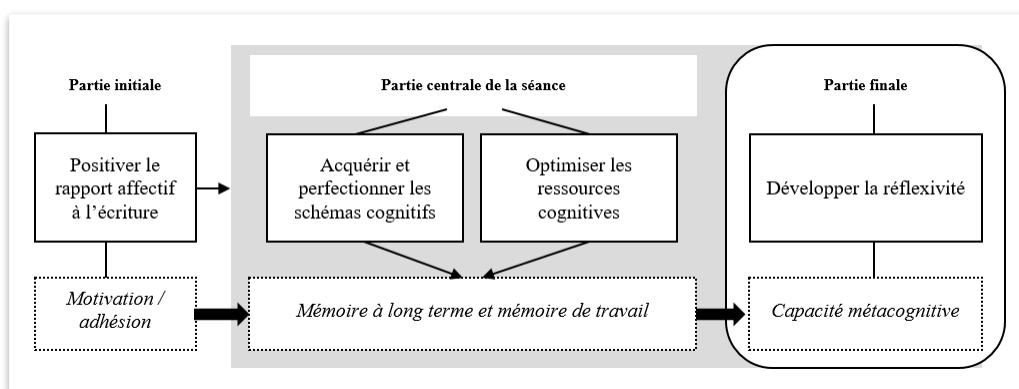
La scénarisation des situations d'apprentissage et des activités d'écriture qu'elles comportent ne sauraient pas laisser de place au hasard. L'enjeu est ici de type linguistico-cognitif. L'apprentissage des objets à même de permettre la maîtrise globale des trois plans

d'écriture mis en avant par Flower & Hayes doit tenir compte des capacités limitées de la mémoire de travail.

[...] les traitements de l'information sur lesquels les individus exercent un contrôle sont supposés nécessiter des *ressources mentales* (appelées également ressources attentionnelles). Aussi, le fonctionnement de la mémoire de travail est souvent comparé à celui d'un système de gestion de ressources mentales. (Piolat, 2004, p. 56)

Les phases de planification, formulation et révision de l'écrit sont des tâches de haut niveau non automatisables en tant que telles, puisqu'elles varient constamment en fonction de la situation d'écriture et, bien sûr, du sujet d'écriture et des connaissances que l'on possède. En revanche, il est possible de développer et entraîner « des procédures métacognitives de gestion de l'ensemble » de l'activité d'écriture (Piolat, 2004, p. 60). Or, les procédures métacognitives de contrôle du processus d'écriture sont des tâches très consommatrices de ressources cognitives. Pour développer correctement de telles procédures, il est nécessaire de faire acquérir progressivement aux étudiants de nouveaux schémas cognitifs censés enrichir les schémas à disposition dans la mémoire à long terme. Dans notre hypothèse principale, plus les schémas acquis seront précis et complexes, plus le sujet écrivant sera en mesure de repérer des schémas pour trouver des solutions à des problèmes de composition écrite. Ainsi, chaque cours doit permettre le perfectionnement des schémas rédactionnels pour augmenter la capacité de contrôle des étudiants. Dans la figure 8, nous résumons cette méthode d'apprentissage à l'échelle de l'unité *cours*.

Figure 8 - Méthode de planification de l'unité *cours*



Clé de lecture : l'unité *cours* a été partagée de manière conventionnelle en trois parties. La partie initiale présuppose un travail sur le rapport à l'écriture et influence le perfectionnement des schémas cognitifs dans la partie centrale de la séance. L'objectif de ce processus consiste à entraîner, dans la partie finale, la capacité métacognitive de l'apprenant.

Dans la figure 8, on peut observer la place centrale occupée par l'optimisation des ressources cognitives. En effet, le processus de perfectionnement des capacités de la mémoire à long terme

et de la mémoire de travail dans le cadre de l'unité séance est possible seulement à condition de ne pas épuiser les ressources cognitives dont les étudiants disposent. Pour ce faire, nous aurons recours aux méthodes de réduction de la charge cognitive inutile proposées par Chanquoy, Tricot et Sweller (2007). Nous alternerons les différentes manières de présenter les contenus pour limiter au maximum le degré d'interactivité des objets nécessaires à l'acquisition et au perfectionnement des schémas en mémoire à long terme. Par exemple, nous proposerons des activités alternant l'*effet du problème résolu*, qui consiste à proposer des exemples ou des modèles textuels réussis pour en dégager les propriétés, ou l'*effet du problème à compléter*, qui comporte des activités de résolution de problèmes à partir des schémas déjà acquis par les apprenants (cf. section 3.2). Aussi, nous ferons varier progressivement les contextes d'écriture, les genres en situation de travail et les typologies séquentielles ; de même, une fois certains schémas acquis, nous diminuerons le guidage par les consignes pour permettre aux étudiants de gagner en autonomie face à des activités d'écriture complexes. Enfin, pour les objets linguistiques, nous privilégierons systématiquement des activités contextualisées, car nous savons aujourd'hui qu'un apprentissage gagne en efficacité s'il fait l'objet de réutilisations dans des contextes d'usage familiers pour l'apprenant (Brossard, 1994).

Avant de conclure ce chapitre, nous souhaitons revenir sur la question des contenus linguistiques non prioritaires qui ne peuvent pas être abordés lors des cours en présentiel. Pour rappel, nous entendons par là tous les objets d'apprentissage dont le perfectionnement pourrait être une conséquence de l'amélioration des performances métacognitives des scripteurs. L'orthographe grammaticale pourrait être un de ces objets. En effet, il convient de le répéter, 20 heures de formation en présentiel forcent le didacticien à prioriser les objets d'apprentissage.

Nous faisons l'hypothèse que l'orthographe, tout comme le geste grapho-moteur, est une compétence déjà automatisée par des jeunes adultes. En termes de plans linguistiques, la compétence orthographique relève d'un processus d'automatisation partiel, qui requiert un contrôle moindre par rapport à une compétence comme la planification des contenus sémantico-pragmatiques (*translation*), tâche qui ne peut pas être automatisée et qui nécessite un contrôle très fort de la part du sujet écrivant. Ainsi, le plan de la correction orthographique se situe hiérarchiquement après le plan de la révision de texte, à un moment où la disponibilité de ressources cognitives est généralement basse, voire inexistante pour des scripteurs non-experts. C'est dans ce sens que nous avons défini la compétence orthographique comme une compétence non prioritaire, voire de surface, car les ressources cognitives allouées à cette compétence dépendent des ressources utilisées pendant les différentes phases du processus rédactionnel.

L'entraînement de la compétence orthographique fera donc l'objet d'une expérimentation de type Recherche et Développement technologique. En d'autres mots, nous aurons recours à une autoformation automatisée en distanciel, *e-learning*, consistant en la réalisation d'activités hebdomadaires sur une plateforme spécialisée dans l'apprentissage et le perfectionnement de l'orthographe.

7.2.4 *Bilan. La programmation didactique entre planification et scénarisation*

La notion d'environnement didactique ainsi que les facteurs expérimentaux sont autant de principes méthodologiques ayant structuré le niveau macro-méthodologique de notre approche : ils organisent le protocole quasi-expérimental et systématisent la substance psychocognitive de la progression du module didactique. En dernier lieu, au niveau micro-méthodologique, nous nous sommes penché sur la question de la planification des objets d'apprentissage au sein de l'unité *cours*. Nous avons décrit les principes structurants des séances du dispositif, tant du point de vue de la scénarisation pédagogique que du point de vue de la progression cognitive des contenus d'enseignement.

Le processus d'élaboration d'un dispositif didactique occupe une place stratégique dans l'architecture de notre étude. Enfin, dans une approche en ingénierie didactique, une autre question méthodologique semble tout aussi importante : celle de l'évaluation et de la validation du dispositif même. Dans le prochain chapitre, nous montrerons comment le protocole quasi-expérimental mis en œuvre peut fournir des éléments d'analyse à même de pouvoir apprécier les effets du parcours d'apprentissage.

Chapitre 8

Apprécier les effets d'un module en didactique de l'écriture : enjeux et méthodes

Dans le domaine de l'*Instructional Design*, la composante *Evaluation* se situe au centre du model ADDIE et constitue une forme de *feed-back* pour les différentes phases de conception d'un dispositif. (cf. section 4.1).

When a new program has been endorsed and accepted by an institution or an organization, there emerges the need for an evaluation. An instructional designer is approached to undertake this task of evaluation. It is significant for the implementing agency to realize that the achievements of the new program are aligned to the goals and purposes of the program. (Ritzhaupt, 2014)

Notre étude prévoit un objectif d'évaluation relativement simple qui peut être exprimé sous la forme d'une question : l'intervention didactique proposée est-elle à même de produire une amélioration des compétences rédactionnelles ? Pour répondre à cette question, la didactique de l'écrit peut émettre une ou plusieurs hypothèses et les vérifier par le biais d'une méthode expérimentale (Develay, 1989). Nous avons alors emprunté à la psychologie expérimentale une méthode de vérification fondée sur la mise en œuvre d'un système de pré et de post-tests, utilisé souvent pour évaluer les programmes d'intervention dans un domaine donné (Alessandri et al., 2017). Une méthode expérimentale de ce type est certainement viable à l'égard de nos objectifs, mais elle suscite une question supplémentaire qui recouvre une grande importance : dans quelle mesure les tests à notre disposition permettent-ils d'évaluer les compétences développées tout au long du dispositif expérimental ? C'est bien tout le problème des recherches issues de l'innovation didactique : l'identification de conditions d'évaluation fiables pour mesurer l'efficacité d'une intervention didactique donnée.

Dans ce chapitre, nous nous pencherons donc sur la problématique de l'évaluation de la fiabilité du dispositif didactique que nous souhaitons implémenter à l'ÉNEPS. Pour ce faire, dans un premier temps, nous exposerons nos choix en matière de test d'évaluation et nous détaillerons les données recueillies avant, durant et après l'expérimentation de notre module didactique expérimental. Nous verrons aussi comment les données écrites recueillies dans le cadre des tests peuvent former un corpus d'écrits homogène, exploitable dans le cadre d'une approche issue de la linguistique de corpus outillée (cf. sections 4.2 et 4.3). Enfin, nous précisons dans la partie finale du chapitre de quelle manière ces approches gagneraient à être complétées par des méthodes issues de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants

(désormais EEE) dans le but de représenter le plus fidèlement possible les effets d'un module d'enseignement de l'écriture.

8.1 Méthodologie du recueil de données expérimentales

Nous commençons par exposer les modalités et les méthodes mises en place pour recueillir des données écrites tout au long du dispositif didactique expérimental. L'objectif consiste à restituer de manière claire les procédures de recueil et leurs limites, la nature des données, leur nombre, leur qualité. Dans la première sous-section, nous exposerons le mode de recueil des données et les informations relatives au consentement et à l'anonymisation. Nous détaillerons la nature des corpus écrits recueillis, tout en fournissant des éléments sur les tests utilisés et les exploitations possibles⁶⁷.

8.1.1 Modalités du recueil de données en n2 : cadre institutionnel et anonymat

La mise en œuvre du protocole de recueil de données pendant la phase d'expérimentation du module didactique que nous avons conçu répond à des exigences et à des contraintes précises liées à l'environnement didactique. En effet, le recueil se situe au sein d'un système institutionnel qui détermine aussi les conditions légales et matérielles liées au recueil des données relatives aux apprenants. Pour rappel, ce sont bien les contraintes qui forment la macrostructure dans le cadre de laquelle le protocole expérimental peut avoir lieu. Pour les exposer correctement, il convient de les partager en contraintes institutionnelles et en contraintes légales.

D'emblée, la mise en place d'un protocole de recueil de corpus écrits part des contraintes et des possibilités offertes par le cadre institutionnel. Dans notre cas, le recueil se situe sous la tutelle de l'Université Grenoble Alpes et de l'ÉNEPS : il se fait en lien avec l'équipe de direction, l'équipe administrative et les enseignants de l'école ayant accepté de porter le projet avec nous. Tous ces acteurs concourent au bon déroulement du recueil de données. Ces aspects constituent la dimension logistique du recueil et interagissent avec l'institution scientifique partenaire, le LIDILEM, qui contribue à définir la logistique scientifique à la base du recueil de données. De manière concrète, les décisions institutionnelles concernant la mise en place du recueil de données ont été prises après plusieurs réunions avec tous les acteurs concernés afin de développer un consensus autour des méthodes à utiliser. Plusieurs documents de cadrage méthodologique ont été rédigés avant de parvenir à un protocole méthodologique définitif.

⁶⁷ Cette section reprend une partie de Pallanti et al. (2020).

Comme évoqué dans le chapitre précédent, décaler de deux mois environ les cours du groupe expérimental GEII a une incidence sur la gestion de la maquette de la filière qui avait été annoncée en début d'année. Ces changements ont généré une certaine insatisfaction des étudiants concernés, car il s'agissait d'un ajout d'heures supplémentaires de cours au sein d'un premier semestre plutôt exigeant. La gestion des réclamations des étudiants n'a pas été toujours facile et seule la cohésion de l'équipe professionnelle a pu garantir l'expérimentation du module et la mise en place du recueil de données dans de bonnes conditions.

Le recueil de données en n2 était soumis à des contraintes légales similaires à celles du recueil en n1, avec tout de même une différence notable : les corpus recueillis seront partagés et intégrés au corpus *Littéracie Avancée*, rassemblé au LIDILEM depuis quelques années.

Le corpus de littéracie avancée s'inscrit dans la continuité d'une pratique qui existe de longue date, celle qui consiste pour les enseignants et formateurs de langue à collecter et utiliser des productions d'apprenants. Son enjeu, à la fois linguistique et didactique, est à comprendre aussi en lien avec l'intérêt des possibilités offertes aujourd'hui par le numérique. (Jacques & Rinck, 2017, p. 2)

Le recueil, le traitement et la mise à disposition de la communauté scientifique d'un corpus d'écrits d'apprenants a fait l'objet d'une déclaration à la Commission Nationale Informatique et Liberté (CNIL), par le biais du correspondant CNIL de l'Université Grenoble Alpes. En conformité avec la loi en vigueur, la déclaration a explicité les conditions pour un consentement éclairé des personnes intéressées, la nature des données recueillies, les modalités d'anonymisation des données, les étapes de traitement et le mode de conservation desdites données.

Une fois la déclaration validée, le formulaire de consentement a été envoyé pour information via courriel aux étudiants des filières GCCD et GEII et leur a été soumis une deuxième fois au moment de notre prise de fonction. C'est à cette occasion que nous avons expliqué en détail aux étudiants les modalités de recueil et de traitement des données écrites, afin d'obtenir un consentement éclairé. L'ensemble des écrits recueillis pendant l'expérimentation du dispositif didactique a été nommé *Corpus ÉNEPS* ; il comporte deux types d'écrits : les productions écrites issues des tests et les textes rassemblés pendant les cours. Le tableau XV présente le détail des étudiants ayant consenti au recueil et au traitement de leurs données, de ceux ayant abandonné la formation avant la fin du module et de ceux ayant réalisé les tests.

Tableau XV - Détail des étudiants concernés par le recueil de données en n2

Groupe	Nb étudiants	Nb abandons	Nb refus/absence	Nb consentements
GCCD (<i>EXP</i>)	24	0	0	24
GEII (<i>EXP</i>)	17	1	4	12
CONT ⁶⁸	22	0	9	13
Total	63	1	13	49

Clé de lecture : pour la filière Génie Électrique et Informatique Industrielle (GEII), qui fait partie du groupe *Expérimental* (EXP), sur un total de 17 étudiants, 1 étudiant a abandonné la filière avant la fin du module et 4 étudiants ont refusé de participer au recueil ou n'ont pas signé le formulaire de consentement. Nous pouvons utiliser et diffuser les écrits de 12 étudiants au total.

Le tableau XV montre toute l'importance jouée par l'environnement didactique pour mener à bien un recueil de corpus académiques. En effet, malgré un engagement louable de l'institution et des acteurs professionnels, les données de 14 étudiants sur 63, soit 22,22% des étudiants, ne sont finalement pas exploitables. Si les filières du groupe *Expérimental* ont largement consenti au traitement des données, dans le groupe *Contraste*, qui n'était pas sous notre responsabilité, 9 étudiants sur 22 n'ont pas autorisé le recueil et le traitement des données.

En ce qui concerne le protocole d'anonymisation des données, deux codages distincts ont été adoptés pour les données issues des tests et pour celles issues des rituels d'écriture prévus en début de cours. Nous résumons ce système de codage dans le tableau XVI ci-dessous.

Tableau XVI - Système d'anonymisation des corpus recueillis

Groupe	Tests		Rituel
GCCD (<i>EXP</i>)	PRE-GC-**	POST-GC-**	RIT-*-GC-**
GEII (<i>EXP</i>)	PRE-GE-**	POST-GE-**	RIT-*-GE-**
EXP ⁶⁹	PRE-EXP	POST-EXP	RIT-*-EXP
CONT	PRE-CONT-**	POST-CONT-**	n/a

Clé de lecture : pour la filière Génie Civil et Construction Durable (GCCD), le codage PRE-GC-** se réfère aux données du PRE-TEST et les deux astérisques indiquent la présence du numéro identifiant de l'étudiant. Dans le code RIT-*-GC-**, le premier astérisque se réfère au numéro de séance dont l'écrit du rituel est issu.

Le système d'anonymisation des données ne se limite pas au codage des écrits. Il comprend également une anonymisation du fond linguistique des textes à travers un effacement systématique de toute information pouvant conduire à l'identification, y compris partielle, de l'identité de la personne ayant rédigé le texte (noms et prénoms, noms de lieux, références à des produits ou à des entreprises, caractéristiques physiques de personnes tierces, etc.). Dans

⁶⁸ Le groupe CONT (*Contraste*) fait référence au recueil de données en n1 et ne concerne que les données recueillies à l'issue des tests. Ces données seront exploitées dans le cadre de notre étude et elles seront incluses dans le *Corpus ÉNEPS* et dans le corpus *Littérature Avancée*.

⁶⁹ Le groupe EXP, c'est-à-dire le groupe *Expérimental*, réunit les données des groupes GCCD et GEII.

les prochaines sous-sections, nous allons motiver les choix des contenus du *Corpus ÉNEPS*, à savoir les tests et les écrits dits rituels.

8.1.2 *Le Corpus ÉNEPS : protocole expérimental et choix des tests*

La mise en place d'un protocole quasi-expérimental présuppose des moyens pour exercer un contrôle des variables expérimentales. La procédure de contrôle de ces variables prévoit la constitution de classes expérimentales, l'existence d'une séquence didactique expérimentale et des tests d'entrée et de sortie (Falardeau, 2007). Nous avons déjà énoncé la méthodologie relative aux deux premiers termes expérimentaux, à savoir la population, c'est-à-dire les groupes expérimentaux GCCD et GEII et le groupe *Contraste*, et la composition du module expérimental ; mais qu'en est-il des tests d'entrée et de sortie ?

Dans le champ de la didactique de l'écriture, surtout dans les études qui portent sur l'acquisition de l'orthographe, les tests les plus largement répandus sont des tests dits *standardisés*, ce qui a été encore récemment confirmé avec les tests menés par Direction de l'Évaluation, de la Perspective et de la Performance (DEPP) (Andreu & Steinmets, 2016). Ces tests se présentent souvent sous la forme de dictées et permettent d'obtenir des données sur la résolution de difficultés orthographiques en temps limité. Il s'agit de vérifier la capacité du scripteur à opérer des choix orthographiques de diverses natures au sein d'une structure syntaxique plus ou moins complexe et imposée (Pallanti et al., 2020). Ainsi, le scripteur sous dictée ne peut pas choisir les mots qui lui sont dictés et se trouve dans l'obligation de sélectionner en peu de temps la forme correcte. Mais que se passe-t-il en situation de production de texte ?⁷⁰

La dictée est en effet éloignée de la plupart des pratiques écrites de la vie quotidienne ordinaire. Elle se rencontre éventuellement sur de très courts fragments, lorsqu'il s'agit par exemple d'écrire une adresse ou un numéro de téléphone sous dictée, mais guère sur des textes entiers – sauf pratiques professionnelles spécifiques. On peut alors considérer que si d'un côté la dictée permet de vérifier l'acquisition d'une règle particulière, de l'autre elle ne permet pas d'évaluer le degré d'abstraction du scripteur face aux problèmes rédactionnels rencontrés en situation de production de texte (Pallanti et al., 2020). La limite principale des tests standardisés les plus répandus est représentée par l'absence de données sur des productions discursives longues, qui impliquent des fonctionnements cognitifs bien plus élaborés (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007). Si l'on sort du champ des compétences orthographiques et que l'on se situe

⁷⁰ Plusieurs passages présents dans cette sous-section sont tirés de Pallanti et al. (2020).

dans l'éventail plus large des compétences rédactionnelles, une autre méthode assez commune consiste en la reproduction d'une tâche de production de texte en entrée et en sortie de l'expérimentation. C'est ce que Falardeau (2007) met en place lors d'une expérimentation autour de la réintroduction de l'écriture d'invention dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire.

Dans le cadre de notre étude, la recherche de tests à structure standardisée s'est orientée vers la possibilité de mesurer les compétences rédactionnelles dans des domaines plus proches des exigences professionnelles des étudiants inscrits dans des filières universitaires technologiques. Boch et al. (2016) proposent un dispositif d'évaluation standardisé qui pourrait répondre à ces exigences. En effet, leur Certificat en Compétences Rédactionnelles® (CCR®) propose un ensemble de solutions permettant une évaluation de l'évolution des compétences rédactionnelles et orthographiques en situation de production de texte. Il s'agit d'une batterie de tests dont le contenu a été validé à l'aide de tests psychométriques. Sa validité a donc pu être établie.

Afin de satisfaire les besoins des différents acteurs professionnels, nous avons tenté d'articuler le point de vue du candidat avec celui du recruteur. Par conséquent, ce certificat poursuit deux objectifs :

- fournir à tout adulte francophone une évaluation fine de son niveau à l'écrit pour l'aider, d'une part, à se positionner et à se former au besoin et, d'autre part, à valoriser ses compétences en milieu professionnel ;
- fournir au recruteur et à l'employeur les moyens d'identifier les compétences à l'écrit de son personnel (actuel ou futur). (Boch et al., 2016, p. 128)

L'utilisation du CCR® au sein d'un protocole méthodologique de pré-tests et de post-tests pourrait donc nous offrir la possibilité d'observer les compétences rédactionnelles pendant une période donnée et de mesurer les effets des enseignements sur ces mêmes compétences (Pallanti et al., 2020). Le choix d'insérer une tâche de production écrite longue dans ces tests en fait un atout incontestable, d'autant plus que « la corrélation très faible que les scores obtenus dans ce domaine [de l'orthographe] entretiennent avec les scores obtenus dans les autres rubriques [CCR®] [...] rend la tâche indispensable. » (Boch et al., 2016, p. 140).

Le deuxième objectif du certificat est d'évaluer la capacité du candidat à rédiger en situation un texte argumentatif. Il s'agit pour lui, après avoir écouté un court document audio, de rendre compte par écrit et le plus fidèlement possible du point de vue exposé oralement. L'hypothèse de travail qui a guidé notre choix est fondée, ici encore, sur la nature transversale de ce type de texte (Beaudet 2005). Dans l'entreprise, tous secteurs professionnels confondus, on peut être amené à rédiger un compte rendu de réunion, un courriel retraçant un entretien téléphonique, ou toute autre tâche requérant l'exposition écrite d'un point de vue autre que le sien. Les critères d'évaluation sont ici sont de trois ordres :

1. Respecter les consignes formelles (longueur attendue, texte rédigé).
2. Produire un texte sémantiquement cohérent (présence des arguments attendus, fidélité par rapport au texte source, etc.).
3. Produire un texte syntaxiquement correct (emploi des collocations en usage ; gestion pertinente de l'anaphore, des pronoms relatifs et de la ponctuation en situation, etc.). (Boch et al., 2016, p. 131)

Le fait de pouvoir observer selon un protocole standardisé une production de texte en entrée et en sortie répond parfaitement à nos exigences expérimentales. Les gains ne s'arrêtent pas là. Le CCR[®] offre la possibilité de recueillir des données dans cinq domaines distincts, qui correspondent aux cinq rubriques du test : l'*orthographe*^{P1}, la *production écrite*^{P2}, le *lexique*^{P3} (abstrait, transversal et courant), la *syntaxe*^{P4} (phrase et texte) et la *ponctuation*^{P5}. Un sixième indicateur, nommé *degré de lucidité*, permet d'apprécier la capacité du candidat à évaluer ses propres compétences (Boch et al., 2016a). Pour toutes les raisons que nous venons d'exposer, le choix final relatif au test à utiliser dans le cadre du protocole expérimental de l'étude s'est porté sur le CCR[®]. Ce même test avait été déjà utilisé pour le groupe *Contraste* en n1 par les collègues d'Expression communication, ce qui représente un avantage considérable qui rend bien plus abouti notre protocole expérimental. Les textes recueillis au sein des pré-tests et des post-tests ont intégré le *Corpus ÉNEPS* et constituent une base de données idéale pour analyser les effets du dispositif didactique du point de vue linguistique ; nous appellerons désormais sous-corpus *Synthèses* cette partie d'écrits se référant aux tests CCR[®]. Nous résumons ci-dessous les caractéristiques des textes issus de la rubrique *Production écrite*^{P2} du CCR[®] faisant partie du sous-corpus *Synthèses* du *Corpus ÉNEPS*.

Tableau XVII - Détail des textes issus du sous-corpus *Synthèses* (*Corpus ÉNEPS*)

Groupe	Nb textes pré-test	Nb textes post-test	Nb textes	Nb approximatif mots
<i>Expérimental</i> ⁿ²	36	36	72	15.650 ≅
<i>Contraste</i> ⁿ¹	13	13	26	5.350 ≅
Total	49	49	98	21.100 ≅

Clé de lecture : le groupe *Expérimental* a produit un total de 72 textes (36 textes recueillis en pré-test et 36 textes recueillis en post-test) ; ces 72 textes comportent environ 15.650 mots.

Le sous-corpus *Synthèses* du *Corpus ÉNEPS* comporte un total de 98 textes et environ 21.100 mots. Il s'agit donc d'un corpus de petite taille qui, à l'évidence, ne peut pas être considéré comme représentatif des compétences rédactionnelles de tous les étudiants issus de BAC Pro primo-entrants dans les filières universitaires technologiques. En revanche, le sous-corpus *Synthèses* présente une homogénéité de données quasi parfaite, ce qui le rend très précieux et exploitable dans le cadre en vue d'une exploration linguistique outillée. Il est sans doute possible de le rapprocher du corpus MC4, présenté dans la section 4.3 de la thèse. Pour rappel, le corpus MC4, qui comporte environ 20.000 mots, a été utilisé comme un corpus que l'on

pourrait définir comme *pilote* pour expérimenter des modèles théoriques d’annotation et en apprécier performances et limites, avant d’élargir l’utilisation des modèles à un corpus d’envergure comme DEMOCRAT (Landragin, 2018). En termes méthodologiques, notre choix va dans la même direction que celle du corpus MC4 : nous comptons faire du sous-corpus *Synthèses* une sorte de *corpus-laboratoire*, où l’on peut essayer des modèles théoriques d’annotation et en observer atouts et limites. Nos choix méthodologiques relatifs au traitement des textes issus des CCR[®] sont détaillés dans le chapitre 12.

8.1.3 Le Corpus ÉNEPS : les écrits rituels

Le *Corpus ÉNEPS* se compose également de données écrites recueillies pendant l’expérimentation du module didactique. De fait, ce recueil ne concerne que les étudiants du groupe *Expérimental*. La progression du dispositif didactique insiste sur des moments de rédaction *libre* au début de chaque séance pour permettre aux étudiants de renouer avec l’activité d’écriture (cf. section 11.2). En pratique, ces moments d’écriture assument les contours de mini-ateliers d’écriture, et laissent les étudiants s’exprimer librement sur des thématiques à priori captivantes, sans crainte d’être notés ou jugés sous n’importe quelle forme. Par convention, nous avons appelé *rituels* ces moments récurrents d’écriture, ce qui explique le code RIT attribué à ces écrits.

En collaboration avec les enseignantes d’Expression communication avec lesquelles nous avons partagé les groupes d’étudiants, nous avons rassemblé, quand cela a été possible, les textes produits par les apprenants. Pour pouvoir comparer les textes, nous n’avons retenu qu’une partie des écrits, en fonction du nombre d’étudiants présents en classe, des thématiques et des consignes d’écriture. Le tableau XVIII expose les caractéristiques de sous-corpus *Rituels*.

Tableau XVIII - Détail des textes composant le sous-corpus *Rituels* (*Corpus ÉNEPS*)

Groupe	Nb textes cours 2	Nb textes cours 4	Nb textes cours 6	Nb textes cours 8	Nb textes	Nb approximatif mots
GCCD (<i>EXP</i>)	24	24	24	12	84	10.300 ≅
GEII (<i>EXP</i>)	14	14	14	14	56	4.100 ≅
Total	38	38	38	26	140	14.400 ≅

Clé de lecture : dans le sous-corpus *Rituels* du *Corpus ÉNEPS*, nous avons recueilli 84 textes en l’espace de 4 cours, pour un total de 10.300 environ.

Les écrits du sous-corpus *Rituels* ne peuvent pas être utilisés dans le cadre d’un contrôle des variables expérimentales, dans la mesure où les conditions de réalisation et de recueil des textes ne suivaient pas un protocole méthodologique strict. Néanmoins, malgré la taille réduite, ce sous-corpus présente une certaine homogénéité au niveau des consignes et des contenus

thématiques. Ainsi, les écrits du sous-corpus *Rituels* nous permettent de photographier de manière assez précise l'état d'avancement des compétences rédactionnelles des étudiants à différents moments de l'expérimentation du dispositif didactique, et ce, de manière progressive. Ces textes seront exploités dans le cadre d'une analyse qualitative, à travers les outils analytiques issus de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours (cf. section 11.2).

8.1.4 Principes de transcription du Corpus ÉNEPS

Une des caractéristiques fondamentales du *Corpus ÉNEPS* qui contribue à rendre les données recueillies particulièrement précieuses coïncide avec le caractère manuscrit des textes recueillis. *De facto*, le *Corpus ÉNEPS* est un corpus d'apprenants entièrement manuscrit qui comporte des textes éloignés de la norme, c'est-à-dire parfois défailants du point de vue de la norme linguistique. Récapitulons d'abord dans le tableau XIX la composition du *Corpus ÉNEPS*.

Tableau XIX - Composition globale du *Corpus ÉNEPS*

Sous-corpus	Nb textes	Nb approximatif mots	Nature textes
<i>Synthèses</i>	98	21.100 ≅	manuscrite
<i>Rituels</i>	140	14.400 ≅	manuscrite
<i>Corpus ÉNEPS</i>	238	35.500 ≅	manuscrite

Clé de lecture : le *Corpus ÉNEPS*, composé des sous-corpus *Synthèses* et *Rituels*, comporte au total 238 textes manuscrits et environ 35.500 mots. Il appartient à la catégorie des corpus non normés.

Les corpus manuscrits permettent l'observation des compétences d'écriture comportant un geste grapho-moteur, sans la médiation d'un clavier. Il s'agit d'un instantané très précis des compétences rédactionnelles à un moment donné. Un autre point positif des corpus manuscrits se traduit par la possibilité d'observer les retours des étudiants sur le texte : une perspective de génétique textuelle est donc possible (Doquet, 2013).

Les corpus manuscrits non normés posent aussi des difficultés en termes de transcription. Comment transcrire un corpus académique manuscrit ? Comment traiter les ratures, les suppressions ou les passages illisibles ? Quel codage de base peut-on utiliser pour restituer correctement les informations repérées dans les textes ? Ces questions ont accompagné notre réflexion autour du protocole de transcription et nous ont amené à faire des choix de transcription à la fois linguistiques et ergonomiques. Les choix linguistiques font référence aux aspects textuels à conserver lors de la transcription, en lien avec nos objectifs de recherche, comme par exemple le codage des paragraphes ; les choix ergonomiques concernent en revanche la conformité de nos textes aux normes de transcription prévues pour le corpus

Littéracie Avancée ayant trait à la structuration des métadonnées. Nous résumons l'ensemble de nos choix de transcription dans le tableau XX.

Tableau XX - Système de transcription utilisé pour le *Corpus ÉNEPS*

Unités annotés	Balise XML	Description
Texte	<texte>	La balise signale le début et la fin du texte.
Paragraphe	<p>	Lorsqu'il y a des sauts de ligne ou des marges de retrait, la balise indique la présence d'un paragraphe.
Ajout de mots	<ajout>	La balise signale tout ajout de mots dans le texte.
Ratures	<rat>	La balise signale la présence de mots ou de segments raturés ou effacés.
Passages incompréhensibles	<gap>xx</gap>	La balise s'applique en présence de passages incompréhensibles, illisibles.

Clé de lecture : les unités ayant fait l'objet d'une annotation lors de la transcription du *Corpus ÉNEPS* sont encadrées par des balises dont l'usage est décrit dans la colonne de droite.

Pour réaliser cette annotation lors de la transcription, nous avons choisi d'utiliser le langage informatique de balisage générique connu sous le nom d'*Extensible Markup Language*, ou XML. Nous avons donc procédé à une transcription dite iconique, qui « suppose le recours à un minimum de signes et de conventions : son intérêt réside dans sa transparence » (Elalouf & Boré, 2007). En revanche, nous n'avons pas réalisé une version normalisée de la transcription des textes, car les versions transcrites présentaient une bonne lisibilité d'ensemble.

Chaque texte est aussi porteur d'un ensemble d'informations, ou métadonnées, codées en langage XML-TEI, conformément aux usages et aux normes du corpus *Littéracie Avancée*. Les métadonnées précisent, entre autres, la date et le lieu du recueil, le code du texte, la consigne, etc. La pré-annotation des unités textuelles et des repères génétiques ne représente pas la seule annotation qui a été réalisée pour le *Corpus ÉNEPS*. En effet, nous avons pris la décision d'exploiter la relative homogénéité du corpus à travers une approche analytique issue de la linguistique de corpus, en fonction des objectifs de notre étude.

8.1.5 *Bilan. Le Corpus ÉNEPS : un corpus pilote avec un bon potentiel analytique*

Le *Corpus ÉNEPS* peut être considéré comme un corpus d'apprenants *pilote* qui se prête, de par son homogénéité, à des analyses multiples. En effet, les sous-corpus *Synthèses* et *Rituels* qui le composent peuvent faire l'objet d'une analyse linguistique outillée à travers la mise en place d'un système d'annotations manuelles, mais aussi d'une étude comparative de type qualitatif. Dans une démarche didactique s'inspirant de l'ingénierie didactique, nous pensons que ces méthodes d'analyse, que nous expliciterons en détail dans le chapitre 12 de la thèse, peuvent être utilisées dans le cadre d'une évaluation de notre dispositif didactique.

8.2 Méthodologie d'évaluation du dispositif didactique expérimental

Nous nous sommes interrogé sur la possibilité d'apprécier et de mesurer, quand c'était possible, les effets du module didactique sur les compétences rédactionnelles. Pour ce faire, nous disposons de deux types de données qui pourraient être mises en interaction pour préciser davantage la portée du dispositif : les données issues des rubriques du test CCR[®], et les données issues du *Corpus ÉNEPS*, et donc des sous-corpus *Synthèses* et *Rituels*. Les données obtenues dans le cadre des pré-tests et des post-tests représentent sans doute l'apport le plus conséquent et le plus précis d'un point de vue expérimental. Concernant la partie des données relative à la production de texte, nous pouvons mener trois types d'analyses :

- la comparaison des scores obtenus dans les pré et dans les post-tests de la rubrique Production écrite du CCR[®], en fonction des critères établis par les conceptrices du test ;
- la comparaison de productions écrites dans les pré et dans les post-tests en fonction des contenus stratégiques identifiés grâce aux enquêtes menées en n1 ;
- la comparaison des différents textes faisant partie du sous-corpus *Rituels*.

Pour identifier d'éventuelles améliorations concernant les contenus stratégiques travaillés par le biais du dispositif expérimental, nous confronterons dans un premier temps les scores obtenus par les étudiants dans les pré et dans les post-tests. Cette comparaison quantitative a été prévue pour orienter la suite des analyses. En effet, dans le but d'analyser finement les effets du dispositif expérimental sur les textes produits par les étudiants, nous aurons recours aux outils de la linguistique de corpus appliqués aux corpus d'apprenants. Enfin, pour avoir une vue d'ensemble de la perception des étudiants à propos du dispositif expérimental et de son implémentation, à la fin du parcours, nous avons soumis aux apprenants un questionnaire sur le modèle de l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants, ou EEE. Nous détaillerons ces méthodes d'évaluation didactique dans les prochaines sous-sections.

8.2.1 L'analyse linguistique outillée du Corpus ÉNEPS

Traditionnellement, pour juger l'état des compétences rédactionnelles d'un apprenant, les chercheurs et les enseignants fondent leurs analyses soit sur l'étude d'un échantillon de quelques textes, soit sur une appréciation globale des la qualité des textes. Dans notre cas, nous pensons que seule une approche linguistique rigoureuse appliquée à l'ensemble de notre corpus peut nous permettre de décrire et analyser de manière détaillée les compétences rédactionnelles des étudiants à un moment donné.

D'un point de vue méthodologique, nous avançons l'hypothèse que la linguistique de corpus outillée peut représenter un moyen pour évaluer la capacité de notre module expérimental visant l'amélioration des compétences rédactionnelles à produire les effets espérés, notamment en production de texte. Nous envisageons d'avoir recours aux outils de la linguistique de corpus, et notamment à une annotation manuelle du sous-corpus *Synthèses*. Cette annotation a l'avantage de produire des observables qui peuvent faire l'objet d'une comparaison quantitative, dont les écarts peuvent être mesurés avec précision. En effet, l'homogénéité du sous-corpus *Synthèses* nous laisse envisager la possibilité d'appliquer un système d'annotation linguistique dans le but d'une exploration automatique. Nous prévoyons donc de réaliser une annotation informatique du sous-corpus *Synthèses* en vue d'une utilisation des méthodes d'exploration issues du TAL pour réaliser des extractions spécifiques en fonction des variables linguistiques considérées comme stratégiques⁷¹.

Concernant les textes du sous-corpus *Rituels*, sans doute moins homogènes que les textes du sous-corpus *Synthèses*, ils peuvent nous donner des informations complémentaires et confirmer, éventuellement, certaines de nos hypothèses. Nous les exploiterons dans le cadre d'une analyse linguistique qualitative. En effet, les textes du sous-corpus *Rituels* nous donnent la possibilité d'observer l'évolution des compétences rédactionnelles de manière micro-diachronique, c'est-à-dire tout au long du parcours d'expérimentation du dispositif didactique. Il s'agit d'une qualité importante de ce sous-corpus, que nous comptons exploiter dans le cadre d'une étude de cas microlongitudinale. Nous reviendrons sur ce type d'études dans la section 13.2.

Avant de conclure cette sous-section, nous précisons qu'il existe un troisième type de données obtenues dans le cadre de l'expérimentation en R&D technologique. Ces données ont été générées à travers l'utilisation des plateformes de remise à niveau orthographique *Orthodidacte* et *Grammortho*. Cependant, le fait même d'avoir choisi deux plateformes utilisant des critères différents, ainsi que l'indisponibilité de données de ce type pour le groupe *Contraste*, nous amène à exclure les données générées par les plateformes *e-learning* en vue d'une évaluation de l'efficacité de notre dispositif. Nous mesurerons néanmoins l'évolution de la compétence orthographique des étudiants à travers une rubrique du test spécialement prévue à cet effet (cf. section 12.1).

⁷¹ En cas d'impatience de voir la suite, le lecteur peut se rendre directement dans la section 13.2.

8.2.2 *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE)*

Dans la sous-section précédente nous avons exposé les différentes données et méthodes utiles pour apprécier les effets du module didactique expérimental sur des compétences rédactionnelles. D'un autre point de vue, nous avons pris le soin de demander aux étudiants d'évaluer le dispositif didactique. Qu'en est-il des activités mises en place, de l'attractivité du parcours et de la capacité du dispositif à susciter l'adhésion des étudiants ? Pour répondre à ces questions et évaluer à gros grains l'ensemble des composantes didactiques et pédagogiques du dispositif expérimental, nous avons soumis aux étudiants un questionnaire de type évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE). Ce questionnaire a été distribué aux étudiants pendant les 15 dernières minutes de la dixième et dernière séance du module. L'EEE, dont l'analyse détaillée sera présentée dans le chapitre 13.3, comporte quatre grandes sections, qui correspondent aux grands secteurs du dispositif didactique pour lesquels nous souhaitons avoir l'avis des étudiants, persuadé que cela pouvait nous aider à évaluer la globalité du module expérimental.

La première section porte sur l'organisation du module et vise à comprendre, globalement, comment les étudiants déclarent percevoir l'efficacité, l'attractivité et la charge de travail demandée. La deuxième section est centrée sur les contenus du cours, notamment pour le volet compétences rédactionnelles professionnelles. La troisième section interroge la perception des étudiants à propos des outils numériques utilisés pendant le module, dans le but d'avoir un retour sur les outils technologiques mis en place. Enfin, la quatrième section du questionnaire propose aux étudiants d'autoévaluer le degré d'investissement dans la matière et la perception du niveau d'évolution après avoir suivi le module didactique expérimental.

Le questionnaire utilisé pour l'EEE fera l'objet d'une analyse quantitative basée sur la notation attribuée aux différentes questions dans le but d'estimer le degré de satisfaction déclaré par les étudiants à l'égard des différents items faisant l'objet de questions dans la grille. De plus, à la fin de chaque questionnaire trois espaces d'écriture ont été mis à disposition des étudiants pour qu'ils expriment une évaluation libre selon les points suivants : « ce que vous avez aimé », « à améliorer » et « remarques ». Une exploitation qualitative de ces remarques complétera ainsi le cadre évaluatif du dispositif didactique expérimental. L'ensemble des données relatives à l'EEE est disponible en annexe 10.

8.2.3 *Bilan. Mesurer les performances à l'écrit pour évaluer le dispositif didactique expérimental*

Apprécier et quantifier les effets de notre dispositif didactique sur les compétences rédactionnelles des étudiants constitue un enjeu central de la thèse et, en général, de la didactique de l'écriture. Nous pensons que l'adoption de méthodes d'analyse mixtes, quantitative et qualitative, garantit un bon compromis méthodologique pour analyser les effets sur les variables expérimentales. Ainsi, nous utiliserons des méthodes quantitatives pour apprécier les tendances globales dans les CCR[®] et pour mesurer les performances linguistiques dans une démarche de linguistique de corpus outillée. Les tendances mises en avant par l'analyse quantitative feront ensuite l'objet d'une vérification qualitative approfondie à travers des études de cas ponctuelles. D'ailleurs, cette dynamique méthodologique qui part de l'analyse quantitative pour aller vers l'analyse qualitative caractérise également certaines analyses menées en n1, que nous exposons à partir de la prochaine partie de la thèse.

Partie III

Enquête préliminaire : analyse des données et résultats

L'espace de construction de la didactique de l'écrit ressemble à bien des égards à un espace plastique où matière et forme se mêlent pour aboutir à un ensemble conceptuel et applicatif complexe. Dans notre schéma, la matière est rigoureusement humaine, psychique, discursive, comportementale : la forme est son expression linguistique. Il en découle que, pour élaborer le cadre conceptuel et applicatif d'un dispositif didactique, une connaissance profonde des acteurs mobilisés, les étudiants et les professionnels, est nécessaire. Il en va de même pour les formes d'expression, les textes, que ces acteurs produisent.

Nous consacrerons alors le premier chapitre des analyses à l'étude des pratiques discursives des acteurs mobilisés dans le cadre de notre recherche, notamment les étudiants. Cette étude se fera selon

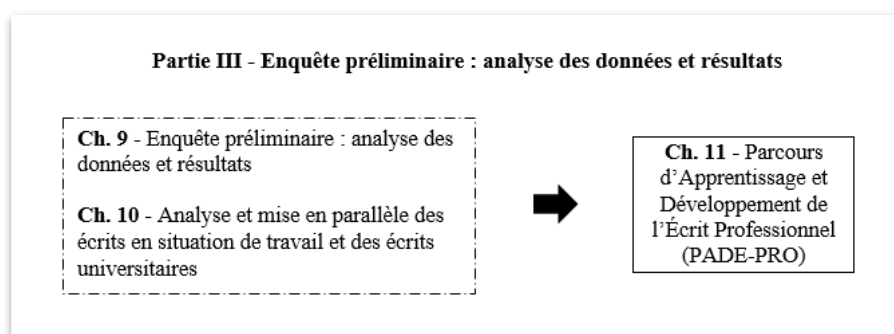
[...] une approche sociodidactique des questions « d'enseignement-apprentissage des langues » [...] qui adopte une conceptualisation sociolinguistique de son objet (« langue(s) ») et qui prend en compte autant que possible l'ensemble des dimensions sociolinguistiques – donc sociales, politiques, économiques, etc. – des situations et contextes dans lesquelles les situations didactiques s'inscrivent en tant qu'espaces sociaux non dissociés du reste du monde social. (Blanchet et al., 2014, p. 284)

Dans le deuxième chapitre d'analyse, nous nous intéresserons aux productions écrites des acteurs, professionnels et étudiants, pour en décrire les propriétés formelles dans une perspective de linguistique appliquée. Nous ne visons pas dans ce chapitre une analyse fondée sur l'universel positiviste, la *connaissance objective* de Popper (1972) ; nous nous positionnons au contraire dans le paradigme de la spécificité dialogique des situations linguistiques (Todorov, 1981).

On peut considérer que les situations de prise en compte de phénomènes langagiers en situation réelle d'usage, en lien avec des besoins particuliers, constitue un lieu d'observation tout aussi intéressant et légitime que celles qui sont concernées par la linguistique « théorique ». (Condamines & Narcy-Combes, 2015)

C'est à travers une recontextualisation des discours sur l'écriture et des formes d'écriture que nous pourrions procéder ensuite à un essai de modélisation pour un dispositif didactique de l'écriture réellement opératoire. Nous synthétisons les étapes principales de notre démarche d'analyse dans la figure 9 ci-dessous.

Figure 9 - Composition de la partie III



Clé de lecture : à gauche, les chapitres 9 et 10 développent des analyses propédeutiques à la conception et à l'expérimentation du dispositif didactique, dont les principes de construction seront exposés dans le chapitre 11.

Pour la didactique de l'écriture, le facteur temporel structure et influence nécessairement la planification d'un dispositif expérimental. La partie III de la thèse explicite les étapes ayant permis la conception du dispositif didactique. Les chapitres 9 et 10 ont comme but de mettre en résonance les données recueillies lors de la première année d'enquête (n1) à travers deux grandes phases d'analyse : l'analyse des données issues de l'observation de terrain et des entretiens avec les étudiants de l'ÉNEPS, et l'analyse des écrits en situation de travail (cf. chapitres 5 et 6). Notre objectif consiste à identifier un ensemble de variables stratégiques et d'en exploiter les synergies possibles pour concevoir un dispositif expérimental visant le développement des compétences rédactionnelles. Enfin, le chapitre 11 explicite les variables didactiques et linguistiques que nous avons retenues et montre comment les avons exploitées dans la progression du dispositif didactique, qui sera à son tour décrit dans toutes ses composantes. Cette démarche nous semble à même de représenter au mieux une didactique de l'écrit qui, « [...] obéit à la rigueur et à l'esprit critique, et s'efforce d'étudier de façon scientifique les problèmes touchant à la transmission et à l'appropriation des savoirs scolaires. » (Simard et al., 2010, p. 14).

Chapitre 9

Définition du rapport à l'écriture des étudiants

L'analyse des enquêtes de terrain menées en n1 (cf. sections 5.1 et 5.2) portant sur l'observation externe directe et les entretiens semi-directifs avec les étudiants de l'ÉNEPS vise à produire des éléments de connaissance objectifs, variés et complémentaires. Ces éléments dérivent d'une étude microsociologique des profils des étudiants ayant comme but d'élucider leur rapport à l'écriture et la complexité de leurs représentations du monde de l'écrit.

L'analyse thématique développée tout au long de ce chapitre cherchera à apporter les réponses attendues par l'enquête. Elle s'appuiera sur une méthode d'analyse mixte, où les résultats quantitatifs issus de l'analyse de contenu des entretiens seront étoffés et nuancés par des études de cas ponctuelles. Ces résultats constituent la matière première pour définir le ou, plutôt, *les* rapports à l'écriture des étudiants. Nous mettrons en perspective dans les différentes sections de ce chapitre les tendances générales relevées par l'analyse de contenus avec les passages saillants repérés dans les interviews. Lorsque cela s'avèrera nécessaire, l'analyse sera complétée par les informations recueillies pendant l'observation directe.

9.1 L'investissement de l'écriture : le rapport socio-affectif au lire-écrire

L'analyse des discours des étudiants à propos des activités de lecture et d'écriture s'inspire d'une approche en analyse de contenu fondée sur un étiquetage thématique des passages discursifs pertinents repérés dans les entretiens. Chaque passage étiqueté devient une unité de contenu, c'est-à-dire « [...] l'unité de signification à coder » (Bardin, 2018, p. 135) (cf. section 5.2).

Délimitation des unités de contenu

L'unité de contenu correspond à

[...] une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème ; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin, un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes [...].
(Bardin, 2018, p. 136)

Une unité de contenu est donc une unité de sens et c'est sur un plan strictement sémantico-thématique que s'opère la délimitation de chaque segment. Les unités de contenus ont été retenues en fonction des catégories d'analyse que nous avons explicitées dans le tableau IX (cf.

section 5.2). Pour être sélectionnée, une unité de contenu doit être reliée sémantiquement, dans le flux interactionnel de l'entretien, à une catégorie thématique donnée ; elle peut comporter quelques mots ou plusieurs énoncés. Comme indiqué en 5.2, une unité de contenu peut se rapporter à plusieurs thèmes. Prenons l'exemple suivant, où l'étudiant A-52-GM répond à la question « Quelle place accordez-vous à l'écriture dans votre futur professionnel ? » :

« Je pense que ça peut dépendre du métier de chacun mais si par exemple on est chef on va plus écrire qu'un technicien donc ça je pense ça peut dépendre l'échelle où est-ce qu'on est. » (A-52-GM)

Cette unité de contenu présente une cohérence sémantique d'ensemble et nous lui avons attribué deux étiquettes : l'étiquette *CONCEP-PRO*, car l'étudiant exprime sa propre conception de l'écriture professionnelle, et l'étiquette *VAL-ECRI*, puisqu'il exprime un certain degré de conscience à propos des valeurs de l'écriture selon le poste occupé.

Critères de codage des unités de contenu faisant l'objet d'une pondération

Notre système de codage s'inspire de l'analyse évaluative fondée sur les échelles bipolaires d'Osgood et al. (1957). L'enjeu consiste à attribuer un degré d'intensité et une orientation positive ou négative à l'unité de contenu. Ainsi, « la pondération peut correspondre à une décision prise a priori, mais elle peut aussi traduire les modalités d'expression ou l'intensité d'un élément » (Bardin, 2018, p. 142). Dans le cadre de notre analyse, l'intensité est exprimée à travers l'attribution d'un poids, qui représente les différents degrés d'intensité, aux unités de contenu.

Le but des analyses étant de comprendre le rapport psycho-affectif des étudiants à propos d'un sujet donné, la pondération se fonde aussi sur un critère qualitatif : la direction. « La direction peut être très favorable, défavorable ou neutre (éventuellement ambivalente) dans le cas d'une étude de favorabilité/défavorabilité » (Bardin, 2018, p. 143). Dans notre système de pondération nous avons inséré le symbole *plus* (+) pour signifier la tendance positive de l'unité de contenu et le symbole *moins* (-) pour signifier une tendance négative. Si l'unité de contenu est neutre, et qu'il est donc impossible de comprendre le positionnement de l'étudiant, nous avons juste attribué le poids 0 au segment. Voici les critères selon lesquels nous avons codé les unités de contenu :

- Poids 0 : l'unité de contenu ne permet pas de comprendre le positionnement de l'étudiant (mouvement antithétique des phrases, hésitations, discours ambigu, etc.).

- Poids -1 et 1 : l'unité de contenu se limite à un discours de quelques mots, non argumenté, qui permet tout de même de saisir l'orientation de l'étudiant, soit négative, soit positive.
- Poids -2 et 2 : l'unité de contenu est constituée par au moins une phrase raisonnée qui permet de situer assez clairement l'étudiant.
- Poids -3 et 3 : l'unité de contenu comporte plusieurs phrases argumentées et/ou expriment un positionnement de l'étudiant très clair.

Pour chaque noyau thématique, nous avons calculé la moyenne des valeurs attribuées aux unités de contenu relatives à chaque étudiant. Nous pouvons ainsi placer, par convention, la pondération de ces unités de contenu sur une échelle bipolaire allant de -3 à 3. Le résultat obtenu permet donc de représenter l'orientation et le positionnement d'un étudiant face à un objet thématique donné. Le résultat obtenu nous a aidé à représenter l'orientation et le positionnement d'un étudiant face à un objet thématique donné. Nous avons ensuite procédé à une vérification supplémentaire pour comprendre dans quelle mesure la moyenne obtenue correspondait à la perception d'un étudiant en contexte d'entretien et nous avons réalisé qu'il fallait nuancer l'échelle. En effet, les moyennes se situant entre $\leq +0,5$ et $\geq -0,5$, qui en général comportent des unités de contenu ambiguës ou contradictoires, ne permettent pas de positionner correctement un étudiant face à un thème donné : cet intervalle représente la zone de neutralité. Les moyennes se situant entre $< -0,5$ à ≥ -2 , ou entre $> +0,5$ et $\leq +2$, correspondent en revanche à un positionnement assez clair d'un étudiant face à une thématique donnée. Enfin, pour ce qui est des moyennes exprimant des valeurs comprises entre < -2 et ≥ -3 ou de $> +2$ et $\leq +3$, elles véhiculent à un positionnement très évident de l'étudiant face à une thématique donnée en contexte d'entretien. Voici la table de correspondance utilisée pour le système de gradation des échelles bipolaires⁷² :

- De -2 à ≥ -3 : orientation plutôt très négative
- De -0,5 à ≥ -2 : orientation plutôt négative
- De $\geq -0,5$ à $\leq +0,5$: zone de neutralité
- De +0,5 à $\leq +2$: orientation plutôt positive
- De +2 à $\leq +3$: orientation plutôt très positive

Cette échelle sera donc utilisée pour mesurer le positionnement des étudiants face à une thématique donnée (comme les sentiments évoqués par la lecture), le degré de conscience de

⁷² Cette gradation de l'échelle bipolaire ne correspond pas à celle employée par Osgood. Nous avons mis au point cette échelle après avoir effectué une mise en adéquation entre moyenne des valeurs attribuées aux unités de contenu et relecture des passages en contexte d'entretien.

tel ou tel autre enjeu (comme l'importance attribuée à l'écriture professionnelle), ou encore la perception des étudiants concernant un phénomène précis (comme la perception de l'apprentissage institutionnel). Cette échelle est mise en œuvre pour les résultats montrés dans les figures 10, 11, 12, 17, 18, 19 et 20.

Codage et calcul des scores, un exemple

Pour bien comprendre le fonctionnement de notre système de codage et de calcul des scores pour les figures mentionnées précédemment, nous proposons l'exemple de l'étudiant A-37-GE. Nous allons exposer ci-dessous les trois unités de contenu retenues pour cet étudiant à propos des sentiments associés à la lecture ; voici la première des trois unités de contenu.

« ben plutôt positives, j'aime bien lire, pas forcément des ouvrages, euh, des grands ouvrages, enfin des grands livres, euh, je dirais connus. » (A-37-GE)

La première unité de contenu correspond à la réponse de l'étudiant à la question « Pour vous, la lecture évoque-t-elle des sentiments plutôt positifs ou plutôt négatifs ? » (cf. 5.3, tableau VI, p. 147) ; nous lui avons attribué le score +2, qui coïncide avec une orientation plutôt positive. Étant donné la présence de l'énoncé « pas forcément des ouvrages [...] connus », nous avons essayé d'explorer davantage les sentiments de l'étudiant A-37-GE, en demandant des précisions.

« Oui, voilà, des grands classiques. Je lis pas trop ces choses-là, je suis plus, euh, littérature scientifique, tout ce qui se rapporte à ce qui peut rapporter de nouvelles connaissances quoi. » (A-37-GE)

La deuxième unité de contenu confirme des sentiments positifs liés à la lecture et nous lui avons attribué à nouveau le score +2. Cependant, durant l'échange, l'ambiguïté de l'énoncé « je lis pas trop ces choses-là » nous a poussé à demander d'autres précisions à l'étudiant A-37-GE, qui finit par changer de ton dans la prochaine unité sélectionnée.

« Avant c'était un peu une corvée, entre guillemets, quand on arrivait à l'école... les fameux livres de vacances qu'on devait lire. » (A-37-GE)

Si l'on contextualise cette unité de contenu et on prend en considération la forte négativité exprimée par le mot « corvée », on comprend que les sentiments associés à la lecture, notamment scolaire, sont décidément négatifs : nous avons attribué à cette unité de contenu le score -3 (orientation plutôt très négative).

Pour résumer, les trois unités de contenu sélectionnées pour l'étudiant A-37-GE à propos des sentiments liés à la lecture ont obtenu les scores +2, +2 et -3 ; la moyenne de ces scores correspond à 0,33, un score que selon notre méthode d'analyse se situe dans la zone de

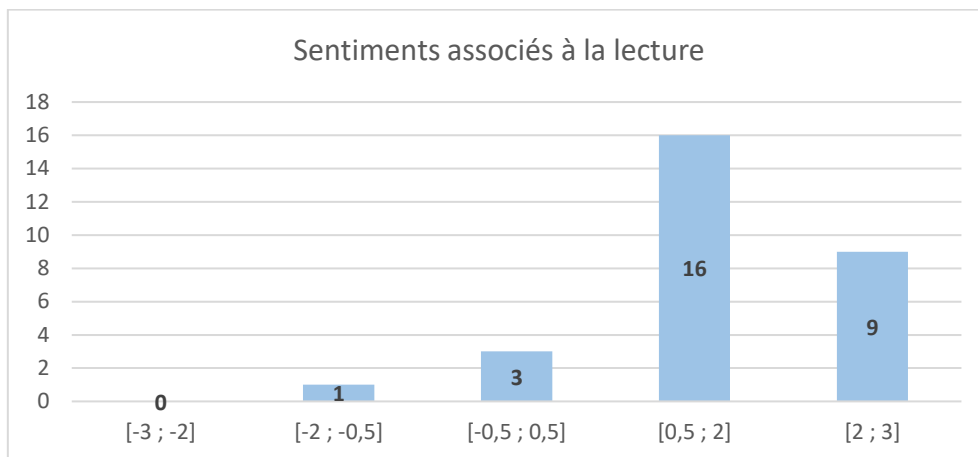
neutralité, comprise entre +0,5 et -0,5. En effet, si on lit attentivement l'entretien de l'étudiant A-37-GE, disponible intégralement dans l'annexe 11, on observe un mouvement opposé entre des énoncés où l'étudiant affirme éprouver des sentiments plutôt positifs liés à la lecture, et des énoncés qui témoignent une forte frustration liée à la lecture d'ouvrages littéraires, associés à la dimension scolaire. Ce mouvement contradictoire justifie, à notre avis, d'insérer cet étudiant dans la zone de neutralité, puisqu'on ne peut pas dire avec certitude que cet étudiant éprouve des sentiments plutôt positifs liés à la lecture, en général.

La méthode d'analyse que nous avons mise au point est loin d'être parfaite, et nous y retrouvons toute la difficulté des analyses liées à la mesure de la perception. Nous pensons néanmoins qu'elle est assez performante et qu'elle parvient à saisir de manière assez précise le positionnement d'un étudiant à l'égard des thématiques retenues. Bien que ces données quantitatives contribuent à notre connaissance du rapport à l'écriture des étudiants, il est nécessaire de les nuancer à travers des études de cas ponctuelles, pour proposer une interprétation plus fine. Nous rappelons néanmoins que l'analyse porte sur les déclarations des étudiants de l'ÉNEPS et ne peut pas être considérée comme représentative de l'ensemble des étudiants primo-entrants dans les filières technologiques.

9.1.1 *Lecture et plaisir : l'envie d'évasion, la connaissance, la liberté*

Barré-de-Miniac (2015) rappelle que l'investissement de l'écriture est une notion empruntée à la psychanalyse et se propose de réfléchir aux rapports entre affectivité et ressources cognitives consacrées à l'écriture. Dans les entretiens, nous nous sommes réservé le droit d'élargir l'enquête à la lecture, car nous pensions pouvoir mieux identifier le rapport émotionnel à l'écriture à travers une comparaison avec l'activité de lecture. Avec un peu de recul, nous pensons avoir eu une bonne intuition. La figure 10 fournit la représentation graphique des réponses de 29 étudiants à la question portant sur les sentiments évoqués par la lecture et nous donne une idée générale du rapport affectif que les étudiants nourrissent avec cette activité.

Figure 10 - Sentiments associés à l'activité de lecture déclarés par les étudiants (N=29)



Clé de lecture : chaque barre verticale bleu clair correspond au nombre d'étudiants positionnés dans l'intervalle mentionné sous la barre. Les lignes horizontales grises représentent le nombre d'étudiants se situant à l'intérieur d'un intervalle donné (ce nombre est aussi précisé à l'intérieur des barres verticales).

On peut observer dans la figure 10 que pour 9 étudiants la lecture évoque des sentiments plutôt très positifs, et que 16 étudiants associent la lecture à des sentiments plutôt positifs. Seuls 3 étudiants ont une vision émotionnellement neutre de la lecture ; un étudiant associe la lecture à des sentiments plutôt négatifs et un étudiant ne s'est pas exprimé sur ce sujet. Ainsi, pour 25 étudiants sur 29, soit 83,34% des interviewés, la lecture est associée à un sentiment positif.

Pour comprendre comment se décline ce rapport positif à la lecture, nous proposons d'analyser des passages tirés directement des interviews où les étudiants fournissent des détails à l'égard des sentiments liés à l'activité de lecture.

« Quand par exemple je lis des romans [...], ça me fait imaginer de nouveaux scénarios, de nouveaux pays, ou même de nouveaux mondes carrément fantastiques [...], et je trouve cela très positif, j'aime beaucoup. » (A-44-GE)

« Bon, si on lit, c'est pour se divertir, [...] ce n'est pas pour autre chose [...], mis à part passer le temps, [...] mais bon ça divertit surtout. » (A-21-GC)

Imaginer, se divertir, s'évader, rêver... ce sont sans doute les mots clés qui caractérisent l'imaginaire de la lecture chez la plupart des étudiants. Les œuvres fictionnelles, en stimulant l'imagination, semblent reliées à la question du voyage, à un ailleurs évoquant un sentiment de liberté, perçu généralement comme très positif.

« Si c'est quelque chose, on va dire, qui me passionne, ça va plutôt être positif quoi, donc je vais y prendre plaisir quoi : [...] ça va [me pousser] à aller un peu plus loin. Si c'est au contraire quelque chose, on va dire imposée, et qu'il faut lire parce qu'il faut le lire, ça va plutôt être de la lecture, on va dire, négative [...] : je vais pas retenir vraiment ce que je lis. » (A-47-GM)

Ce passage montre bien l'importance de choisir des thématiques proches des passions des étudiants, même si celles-ci, bien sûr, ne sont pas toujours les mêmes à l'intérieur d'un groupe. Ces remarques vont globalement dans le sens des résultats de l'enquête menée par Martine Burgos (1992) à propos de la réception en lycée professionnel du roman *Le grand cahier* d'Agota Kristof. C'est en effet la lecture libre de ce récit de guerre qui aurait permis aux étudiants de lycée professionnel de s'approprier le voyage douloureux, introspectif, d'une famille hongroise d'origine populaire (Burgos, 1992). Susciter l'adhésion à travers des lectures ou des thèmes d'écriture captivants, proches de l'imaginaire des étudiants, avec peu de règles imposées, pourrait constituer un levier pédagogique fondamental pour favoriser un apprentissage volontaire et conscient.

Dans l'imaginaire collectif des interviewés, la lecture évoque également des sentiments positifs dès lors qu'elle véhicule la connaissance, y compris dans le domaine technologique.

« Enfin, je commence à essayer de me mettre un peu à la lecture, mais vraiment dans des revues pour le moment. Et c'est sûr que c'est en train de [...] me plaire, [...] je le vois sous un autre œil en fait, un autre regard. » (A-11-GC)

« Ben, ça me donne à voir des choses que j'aime parce que quand je choisis ma lecture, je prends des trucs que j'aime, enfin, qui m'intéressent. Par exemple l'informatique. [...] En tous cas si ça m'intéresse, ça me plaît. » (A-73-RT)

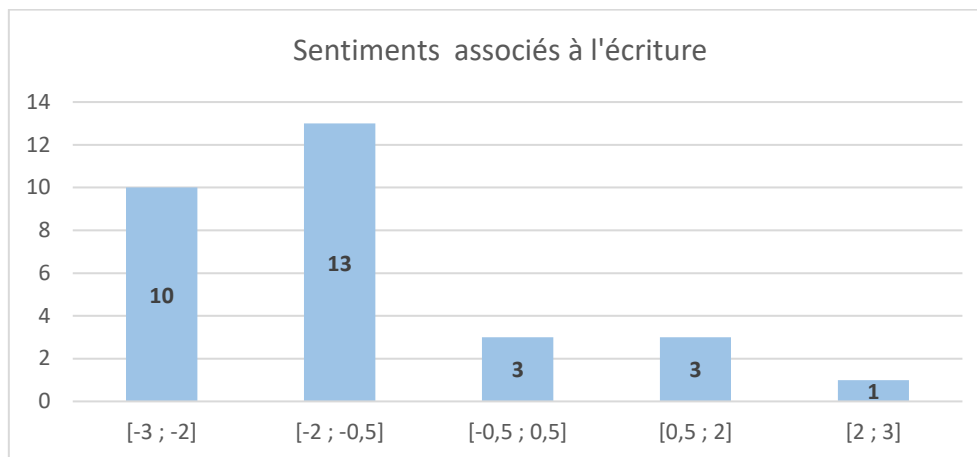
Dans les deux passages, intérêt et plaisir vont de pair. Et les sujets technologiques issus des matières de spécialité, comme l'informatique ou le bâtiment, représentent des facteurs de curiosité et de plaisir pour une grande partie des étudiants. Ainsi, l'intérêt retrouvé pour des lectures sur l'actualité technologique pourrait représenter un autre levier pédagogique stratégique pour motiver les groupes.

Somme toute, l'activité de lecture est perçue positivement par la très grande majorité des étudiants. Or, ce sentiment positif associé à la lecture, moyen d'évasion et d'apprentissage, déjà relevé par les enquêtes de Baudelot, Cartier & Détrez (1999), semble complètement disparaître lors des activités d'écriture.

9.1.2 *Inquiétante orthographe : la crainte, le jugement, la contrainte*

Au début des entretiens, nous avons demandé aux étudiants si l'écriture évoquait dans leur esprit des sentiments de crainte ou plutôt de plaisir. Voici la représentation graphique de leurs réponses.

Figure 11 - Sentiments associés à l'activité d'écriture déclarés par les étudiants (N=30)



Dans la figure 11, on peut voir que 13 étudiants déclarent éprouver des sentiments plutôt négatifs vis-à-vis de l'activité d'écriture ; des sentiments plutôt très négatifs sont évoqués par 10 étudiants. 3 étudiants ont un positionnement neutre, alors que 3 étudiants évoquent des sentiments plutôt positifs et 1 étudiant affirme ressentir des sentiments liés au plaisir à l'égard des tâches d'écriture. Globalement, 23 étudiants sur 30, soit 76,67% de notre échantillon, associent des sentiments négatifs à l'activité d'écriture.

Les résultats représentés dans la figure 11 ne devraient pas étonner : ils rejoignent les constats d'un rapport conflictuel des élèves issus des filières professionnelles avec l'activité d'écriture mis en avant par plusieurs études (Bautier, 1997; De Amaral, 2019; Guernier et al., 2017; Lahire, 1993; Le Levier, 2019; Palheta, 2012). Pour mieux comprendre les raisons d'une telle négativité autour de l'écriture, nous proposons d'analyser les discours des étudiants.

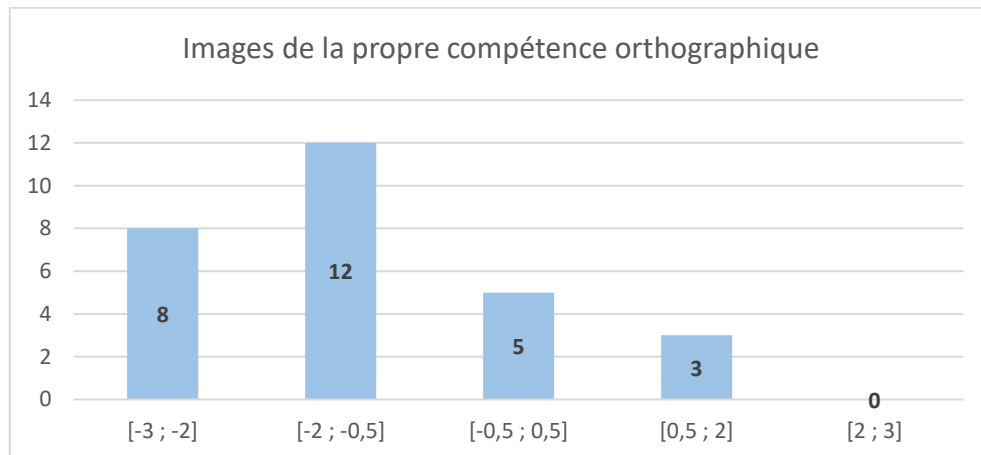
« Écriture, non, c'est pas un plaisir (rire) ; c'est pas spécialement un plaisir. Déjà, je fais énormément de fautes d'orthographe, donc quand tout le monde me reprend derrière ça devient vite agaçant. Puis [...], je trouve [que] ça se rapproche plus d'une corvée pour moi que d'un plaisir. » (A-33-GE)

« Parce que je n'aime pas forcément écrire, on va dire que je fais beaucoup de fautes, énormément, [...] ce qui fait qu'à chaque fois je suis obligé de me relire et je n'aime pas ça, parce que je [ne] les vois pas. [...] Après, quand je vois ma copie, je vois les fautes et je fais ah ! [...] C'est un peu une crainte, plus de recevoir sa copie avec les fautes que d'écrire en soi. » (A-52-GM)

Dans ces deux passages, assez représentatifs de l'ensemble des interviewés, on voit bien que la crainte de l'écriture est inspirée par la notion de *faute* d'orthographe. Il s'agit là d'un problème bien connu en didactique du français : la compétence orthographique influence l'image sociale et psychologique de l'activité d'écriture (Brissaud, 2011; Brissaud & Barré-De Miniac, 2009; Millet, 1991; Sautot, 2003). Les passages ci-dessus montrent à quel point l'écriture est

confondue avec l'orthographe, « tout se passe comme si l'orthographe empêchait de penser le texte comme une entité, comme si la question de l'écriture se résumait à "faire de l'orthographe" » (Brissaud & Barré-De Miniac, 2009). Cette assimilation troublante est confirmée par la figure 12, qui représente le positionnement émotionnel des étudiants à l'égard de la compétence orthographique.

Figure 12 - Représentations de la propre compétence orthographique selon les étudiants (N=28)



Dans la figure 12, 8 étudiants ont une image plutôt très négative de leurs compétences orthographiques et 12 étudiants en ont une image plutôt négative. En revanche, 5 étudiants se situent dans la zone de neutralité et 3 étudiants ont une vision plutôt positive de la compétence orthographique. Globalement, il est possible d'affirmer que 71,42% des étudiants associent un sentiment de négativité à leur compétence orthographique. Les propos rapportés ci-dessous vont nous aider à nuancer ce rapport négatif à la compétence orthographique.

« [...] Surtout en dictée, je n'étais pas le meilleur ; du coup je pense : me prendre toujours des mauvaises notes, sans reprendre les bases, on va dire à chaque fois, ça a peut-être joué un rôle négatif. » (A-02-GC)

« Oui, c'est la grammaire des mots, des fois, qui sont plutôt difficiles, tout ce qui est orthographe. Je sais pas, j'ai pas de bons souvenirs » (A-04-GC)

« Ah ça dépend. Je dirais de crainte parce que vu que je n'écris pas très bien, des fois on regarde comment j'écris, puis on me dit que je n'écris pas bien. Puis on se moque [...]. » (A-11-GC)

L'écriture, tantôt assimilée à la dictée, tantôt assimilée à la grammaire, est associée à un sentiment de gêne, car elle expose au jugement, voire à l'humiliation, par le biais des difficultés à orthographier ou à exécuter correctement le geste graphique. C'est en tout cas ce qui ressort des interviews : l'écriture étant une forme d'expression de soi, se moquer des compétences orthographiques revient à se moquer de la personne qui écrit. On peut avancer l'hypothèse que

s'exposer au jugement à travers l'écriture, si ce n'est pas un choix délibéré, c'est alors une imposition fort mal vécue par une grande majorité des étudiants.

« [...] En fait c'est souvent imposé : c'est des choses imposées, les textes sont imposés et du coup c'est bloquant, ça bloque. » (A-12-GC)

« C'est mitigé, ça dépend du contexte. En fait, si j'écris pour le plaisir ça sera plutôt positif, et si je dois écrire avec certaines contraintes ça sera un peu plutôt négatif, parce que quand j'ai des contraintes je sais pas trop quoi écrire. » (A-79-RT)

Ces remarques nous aident à comprendre que l'écriture est perçue par les étudiants essentiellement comme une activité scolaire. C'est sans doute la grande différence avec la lecture qui, comme nous l'avons vu, semble renvoyer plutôt à la sphère personnelle, à l'intimité du sujet. Nous avançons l'hypothèse que l'opposition entre la lecture libératrice et l'écriture contraignante vient de l'association de la première avec la liberté personnelle et de la deuxième avec la contrainte scolaire.

9.1.3 *Bilan. Des démons de l'orthographe au besoin de communiquer*

Les analyses développées tout au long de cette section montrent un rapport contrasté aux activités de lecture et d'écriture. En général, les étudiants sont fascinés par la force libératrice de l'imagination générée par la lecture libre, non scolaire, de romans et d'autres textes. Cette fascination pour le monde de l'écrit se transforme en obsession négative quand il s'agit de passer aux tâches d'écriture scolaire. Le démon de l'orthographe hante l'imaginaire scriptural des étudiants et semble les empêcher de penser l'écriture en dehors de la compétence orthographique. Il en découle une préférence pour les textes fictionnels permettant l'évasion ou l'acculturation technologique, perçus souvent comme plus libres des contraintes orthographiques. Il semble alors fondamental de se demander quelles sont les envies des étudiants, quels types d'écrits ils préfèrent rédiger, car les éléments de réponse pourraient être exploités lors de la conception de notre dispositif didactique.

9.2 **Le type d'investissement de l'écriture : envies, besoins, conseils**

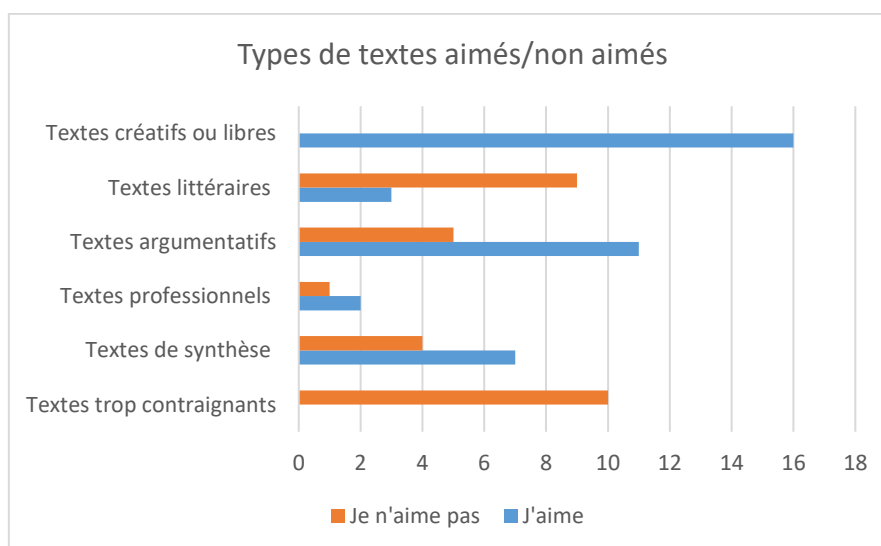
Dans le modèle à quatre dimensions de Barré-de-Miniac, le *type d'investissement* concerne « les situations ou les contextes d'écriture, ainsi que les types d'écrits associés à ces situations » (Barré-de-Miniac, 2002a, p. 31). Pour explorer cette dimension, nous avons sélectionné dans les discours des étudiants les passages se rapportant aux sous-catégories thématiques des envies (types de textes et thèmes), des besoins en langue et des conseils pour motiver les étudiants. Un même étudiant peut choisir plusieurs sous-catégories thématiques mais lorsque plusieurs

passages font référence à une même sous-catégorie thématique, nous n'avons comptabilisé qu'une seule fois la catégorie dont il était question. Par exemple, si un étudiant affirme aimer des textes créatifs dans plusieurs unités de contenu, c'est-à-dire dans plusieurs passages de l'interview, nous n'avons comptabilisé qu'une seule fois la préférence pour les textes créatifs pour cet étudiant. Cette méthode de calcul permet d'éviter la présence de résultats biaisés par la récurrence des mêmes catégories sous-thématiques dans le discours d'un même individu.

9.2.1 Créativité, liberté, méthode

La première sous-catégorie que nous présentons se réfère aux envies des étudiants en termes de types de textes et de thèmes. Nous représentons dans la figure 13 ci-dessous des catégories de réponses émergées spontanément suite à la question « quels types de textes aimes-tu rédiger ? ».

Figure 13 - Les types de textes que les étudiants aiment ou n'aiment pas rédiger (N=30)

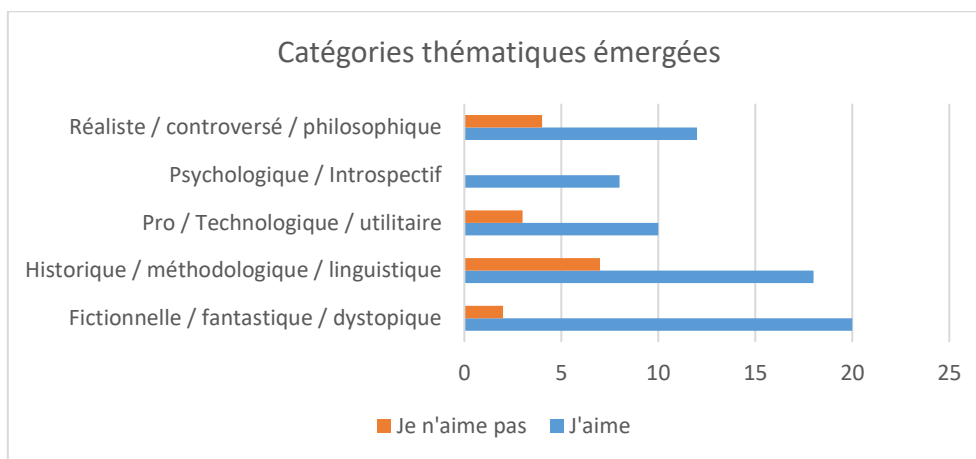


Clé de lecture : la ligne bleue indique le nombre d'étudiants ayant déclaré aimer un type de texte. En revanche, la ligne orange fait référence aux types de textes que les étudiants n'aiment pas. La figure suivante se lit de la même façon.

La figure 13 montre clairement que les étudiants préfèrent rédiger des textes créatifs ou libres, c'est-à-dire des sujets sans contraintes particulières, comme par exemple l'écriture d'invention ou des récits imaginaires. En revanche, ils rejettent complètement les écrits que nous avons nommés trop contraignants, c'est-à-dire les dictées, les réponses à des questions, les définitions mathématiques, et en général, les textes trop encadrés ou notés. Environ les deux-tiers des étudiants qui se sont exprimés déclarent aimer rédiger des textes argumentatifs (méthodes d'analyse, textes d'opinion, etc.), des textes professionnels (échanges professionnels, textes techniques) et des textes que nous avons appelés de synthèse (comptes rendus, notes de synthèse, etc.). Ils manifestent également un certain rejet pour les textes littéraires (poésie,

théâtre, prose littéraire, etc.). Afin de préciser le cadre que nous venons d’esquisser, nous avons demandé aux étudiants quelles sont les thématiques qu’ils aiment ; la figure 14 synthétise leurs réponses.

Figure 14 - Les thématiques aimées ou rejetées par les étudiants lors des activités d’écriture (N=30)



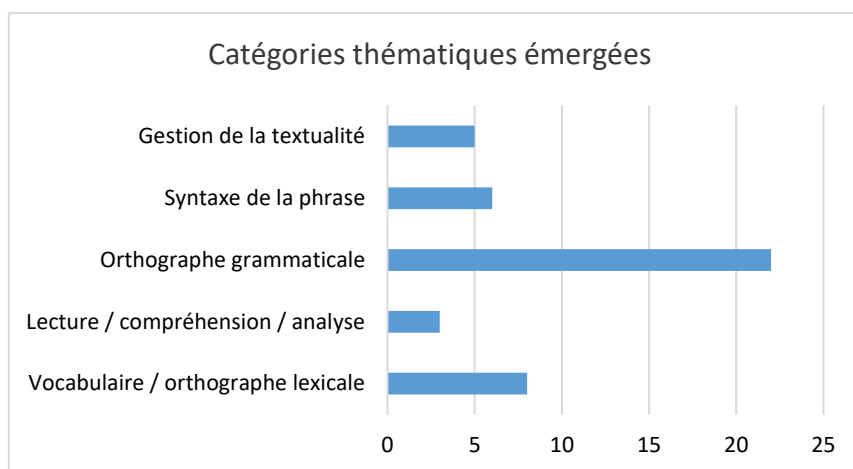
La figure 14 met en évidence une nette préférence pour les thématiques issues des genres fictionnels, comme les thèmes fantastiques, imaginaires ou dystopiques, mais aussi pour des thèmes comme l’histoire des idées, la stylistique ou l’étymologie. Des sujets comme l’actualité professionnelle et technologique, ou les controverses éthiques et scientifiques, à portée philosophique, ont également la faveur des étudiants. Dans une moindre mesure, les étudiants expriment des préférences pour des thèmes psychologiques liés à l’introspection, appartenant à des genres comme le récit autobiographique ou le journal intime. Les résultats présents dans la figure 14 recourent en partie les données recueillies par Lacôte-Gabrysiak (2015) lors d’une enquête sur les genres écrits préférés par 461 étudiants issus de différents BTS et DUT. Dans cette étude, 41% des étudiants disent lire des mangas et 30,8% affirment lire des romans de science-fiction ou de *fantasy*. Les genres qui suivent sont le roman policier, le roman contemporain, le livre pratique et le livre technique (Lacôte-Gabrysiak, 2015, p. 14). Ces résultats tendent donc à confirmer ce que nous avons dit à propos de la lecture (cf. section, figure 10, p. 216) et les résultats de la figure 14 : on peut affirmer qu’en retenant les thématiques liées à la science-fiction, aux nouveautés technologiques et à l’histoire des idées, nous avons de bonnes chances de couvrir les centres d’intérêts thématiques de la plupart des étudiants.

9.2.2 L’urgence d’une remise à niveau en orthographe

Un deuxième volet relatif au type d’investissement est lié aux besoins en langue des étudiants, c’est-à-dire les secteurs linguistiques où ils pensent avoir besoin d’une remise à niveau. Nous

avons représenté dans la figure 15 les éléments de réponse, surgis spontanément dans les discours des étudiants.

Figure 15 - Les besoins linguistiques déclarés par les étudiants (N=30)



Clé de lecture : les barres indiquent le nombre d'étudiants ayant exprimé les besoins en langue détaillés à gauche. Les deux figures suivantes se lisent de la même façon.

La figure 15 montre que l'orthographe grammaticale représente de loin le besoin linguistique le plus répandu chez les étudiants : la plupart d'entre eux pensent en effet avoir besoin d'une remise à niveau concernant l'orthographe grammaticale, avec une nette prédominance du secteur des désinences verbales (13 étudiants sur 22).

« Les temps, après des fois il y en a qui sont compliqués en langue française, du coup... je sais pas trop comment écrire, comment conjuguer, quoi mettre à la fin de mes phrases... enfin, à la fin de mes mots plutôt... les verbes et du coup ça fait un peu brouillon » (A-40-GE)

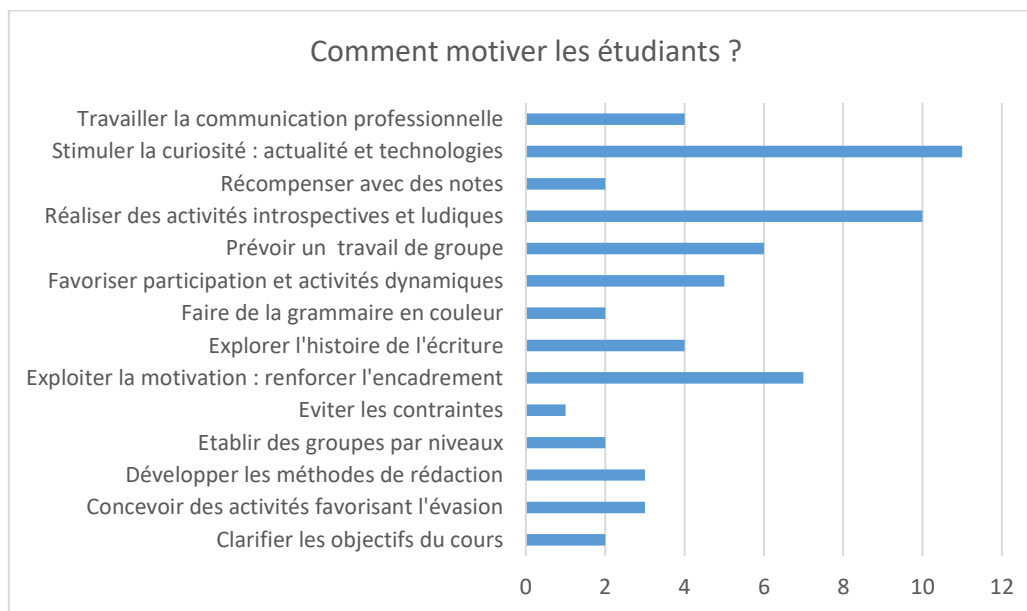
De même, 8 étudiants expriment des besoins en orthographe lexicale, notamment en ce qui concerne l'accentuation, mais aussi les mots techniques de spécialité. 6 étudiants déclarent avoir besoin d'améliorer leur syntaxe de la phrase. Sur le plan textuel, seuls 5 étudiants affirment avoir besoin de méthodes de gestion textuelle, notamment en ce qui concerne la structuration ou le style de l'argumentation, alors que 3 étudiants ont mis en avant le besoin d'améliorer leur capacité d'analyse ou de compréhension des textes.

Ce n'est pas un mystère, pour mener à bien un travail de remise à niveau en langue, il faut pouvoir compter sur des étudiants motivés et prêts à s'engager dans des activités parfois très éloignées de leurs centres d'intérêts. Dans la prochaine sous-section, nous essayerons de comprendre quels sont les facteurs pouvant stimuler et soutenir la motivation des étudiants.

9.2.3 Stimuler la motivation : un difficile équilibre entre liberté et encadrement

Lors des interviews, nous avons demandé à nos interlocuteurs s'ils avaient des conseils pour motiver leurs collègues. Nous reportons dans la figure ci-dessous une représentation synthétique des réponses des étudiants à cette question.

Figure 16 - Les conseils pour motiver les étudiants autour de l'écriture



Dans la figure 16, on observe que 11 étudiants déclarent qu'il est possible de stimuler la motivation et la curiosité autour des compétences rédactionnelles en s'appuyant sur des activités concernant l'actualité technologique. 10 étudiants expriment également une forte préférence pour les activités portant sur l'introspection, *l'histoire de soi*, la réflexion sur le parcours de vie ou sur des thèmes controversés. Nous avons déjà remarqué cet intérêt pour des thèmes liés à l'introspection et à l'éthique lors de nos séances d'observation. Par exemple, en cours d'Expression communication, beaucoup d'étudiants de la filière Réseaux et Télécommunications ont eu de vives réactions face aux propos et aux attitudes de certains *influenceurs*⁷³ (cf. annexe 5). Le fort intérêt pour le débat avait provoqué des jugements moraux de la part des étudiants à l'encontre des comportements observés dans la vidéo.

Toujours dans la figure 16, dans la catégorie *Exploiter la motivation*, 7 étudiants déclarent que leurs collègues peuvent compter sur une forte motivation de base, due à l'expérience ou à leur âge, et qu'il faut juste renforcer l'encadrement. Il pourrait s'agir de celle que Morlaix et Lambert-Le Mener (2015) appellent la « motivation intrinsèque », en référence

⁷³ Le terme *influenceurs* fait référence aux personnalités possédant un certain degré d'influence dans la sphère du Web (*blogueurs, youtubeurs, etc.*).

à la théorie de l'autodétermination, en psychologie de la motivation (Deci & Ryan, 1985). Les résultats montrent aussi que les activités de groupe sont globalement perçues comme positives pour la motivation, tout comme le fait de favoriser la participation des étudiants dans le cadre d'activités dynamiques. Encore une fois, ces déclarations semblent confirmer les notes issues des observations, où nous avons remarqué la prédisposition des étudiants de l'ÉNEPS au travail de groupe (cf. annexe 5).

De même, nous avons noté dans la conduite des trois cours d'Expression communication observés une tendance de l'enseignant au lâcher-prise qui ne semblait pas toujours favoriser la concentration des étudiants (cf. annexe 5). En revanche, l'observation réalisée en cours de Sciences des matériaux dans la filière Génie Mécanique et Productique, caractérisé par un guidage fort de l'enseignant, semblait bien convenir aux étudiants. La posture rigide de ces derniers et la tendance à former naturellement des groupes d'échange que nous avons observés en cours semblaient correspondre à l'encadrement ferme mais équilibré de l'enseignant. Un climat général de confiance et de concentration avait alors permis de travailler avec efficacité tout au long des deux heures de cours. Certes, nous n'avons observé qu'une seule séance dédiée aux matières de spécialité, ce qui limite la portée de notre analyse. Néanmoins, le décalage en termes d'encadrement entre cours d'Expressions communication et Sciences des matériaux relevé lors des observations trouve une confirmation indirecte dans les interviews, quand nous avons demandé aux étudiants s'ils aimaient la matière Expression communication.

« Oui, je l'aime bien [le cours d'Expression], peut-être pas pour la bonne raison, mais je l'aime bien, parce que en fait ça change des autres cours. C'est-à-dire que c'est vachement libre, je ne sais même pas trop le but de ce cours, mais c'est vrai qu'on est vachement plus libre, on est vachement... voilà, ça change, c'est moins... on se prend moins la tête. On a presque l'impression que c'est moins sérieux, c'est plus facile d'avoir des notes raisonnables ; du coup, ouais, c'est plus un relâchement quoi en fait. » (A-77-RT)

Ce type de ressenti à propos du cours Expression communication est plutôt répandu au sein des étudiants interviewés. En général, les étudiants prennent du plaisir dans cette matière car ils se sentent libres de s'exprimer, de parler de soi. Par contre, le fait que l'étudiant A-77-RT a du mal à identifier le but du cours suggère qu'un excès de liberté peut provoquer du relâchement chez les apprenants.

« C'est... comment dire, ce n'est pas de la détente, mais il y a quand même un certain plaisir dans cette matière. Nous avons des matières... de la physique, des mathématiques, de l'électronique, et là, tout à coup, nous avons un cours

d'expression communication où on fait découvrir des choses aux autres, où on découvre des choses, où l'on s'exprime. » (A-40-GE)

Les étudiants sont visiblement à l'aise en cours d'Expression communication. Cela pourrait expliquer l'habitude récurrente de poser les sacs sur les tables, geste décontracté non observé en cours de Sciences des matériaux (cf. annexe 5). L'extrait ci-dessus (A-40-GE) montre bien comment une partie des étudiants associent le plaisir éprouvé en cours d'Expression communication à une fonction de connaissance de soi et des autres, impression qui rejoint les données de la figure 16, qui affiche la préférence des étudiants pour des activités liées à l'introspection psychologique. Or, ce sentiment de relâchement, d'absence de contrôle, influence aussi le jugement envers le cours d'Expression communication lui-même, perçu comme « moins sérieux », « plus facile ».

« J'ai découvert de nouveaux aspects, comme par exemple les présentations orales. C'est aussi de la communication, mais du coup c'est la communication orale. Là aussi j'avais beaucoup de mal, et du coup le fait qu'on fasse des cours sur comment s'améliorer en communication orale ça m'a beaucoup aidé, et j'apprécie et de plus en plus. Je vois l'intérêt du français et c'est un cercle vertueux ; maintenant, ça change mon avis mais en bien. » (A-29-GE)

Le travail sur la communication orale agit de manière positive sur la perception de la langue française chez les étudiants, ce qui contribue sans doute au sentiment de *légèreté* éprouvé en cours d'Expression communication.

Les fiches d'observation présentes dans l'annexe 5 mettent en avant la relative difficulté des enseignantes d'Expression communication lors de la mise en route du cours, phase plutôt bruyante où les étudiants tendent à prendre du temps avant de se mettre au travail. Les étudiants diffèrent le moment de sortir les stylos et hésitent à ouvrir leurs cahiers ; nombre d'entre eux ne prennent pas de notes. Or, nous avons observé un comportement opposé en cours de Sciences des matériaux, où les étudiants, dès leur entrée en classe, ouvrent les cahiers et consultent les TP de manière presque automatique, avec une prise de notes constante tout au long des deux heures de cours (cf. annexe 5).

Tant dans les déclarations des étudiants que dans les séances d'observation, on retrouve donc ce besoin d'équilibre entre encadrement et liberté d'expression. Un dernier indicateur qui nous semble important pour stimuler la motivation des étudiants est sans nul doute l'extrême attention que l'on porte à la relation entre enseignants et étudiants. Bien qu'un cadre relationnel apaisé soit présent en cours de Sciences des matériaux, c'est notamment en cours d'Expression communication que le rapport de confiance entre enseignante et apprenants semble le plus

abouti (cf. annexe 4). Ce rapport privilégié témoigne de l'importance des aspects pédagogiques dans la construction d'un cadre de travail agréable, vécu de manière positive par la plupart des étudiants.

« Je suis très timide et l'expression communication peut aider à parler avec un professeur sans forcément être jugé sur ce qu'on dit. Et c'est plutôt pas mal » (A-52-GM)

Dans de nombreux entretiens, les étudiants mettent en avant l'ouverture d'esprit des enseignants et la capacité du cours d'Expression communication à débrider les capacités communicatives à l'oral. Le travail sur les compétences communicatives, réalisé sous un angle globalement empathique, aurait le grand mérite de décomplexer les étudiants, de les rendre davantage conscients de l'importance de la langue en milieu universitaire et professionnel et, en général, de développer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiants (Bandura et al., 2015). D'ailleurs, l'extrait ci-dessous montre à quel point les étudiants portent une grande attention aux aspects communicatifs de la langue ; il s'agit d'un facteur de motivation dont il faudrait sans doute tenir compte.

« Je trouve ça [le cours d'Expression] très intéressant parce que ça permet quand même de... Enfin, pour moi la communication c'est très très important, peu importe le secteur professionnel, même si dans certains il y a quand même une importance un peu plus élevée. Mais non, sérieux... non, non c'est franchement... c'est très intéressant parce qu'on apprend quand même pas mal de choses pour l'insertion professionnelle, ouais, tout simplement. » (A-25-GE)

Pour conclure, les éléments d'analyse que nous avons rassemblés dans cette sous-section nous poussent à voir dans le comportement des étudiants pendant les premiers mois d'université une véritable recherche d'équilibre entre nécessité d'encadrement et liberté d'expression. Cette quête semble se nourrir à la fois de la bienveillance du rapport affectif avec les enseignants mais aussi d'un besoin de cadre de référence pour atteindre progressivement l'autonomie académique attendue à partir du deuxième semestre.

9.2.4 *Bilan. Le subtil équilibre entre liberté expressive et besoin d'encadrement*

L'expression de soi est un levier important pour aider les étudiants à reconstruire un rapport positif à l'écriture. Limiter les contraintes d'écriture et favoriser l'écriture réflexive sur l'actualité technologique et professionnelle sont autant d'aspects à intégrer à notre démarche didactique. Néanmoins, la plupart des étudiants manifestent aussi un besoin d'encadrement bienveillant de la part des enseignants, conséquence probable d'un sentiment d'insécurité linguistique qu'il faut dépasser pour atteindre l'autonomie espérée.

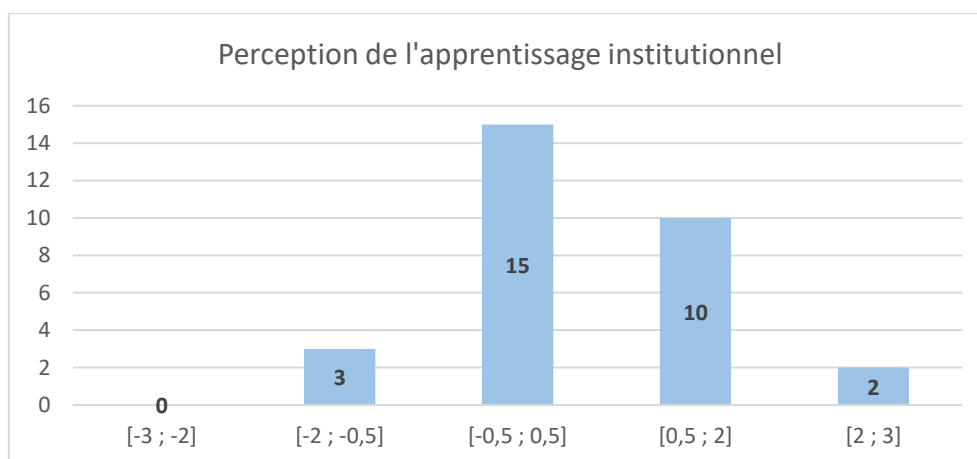
9.3 Conceptions de l'apprentissage, opinions, attitudes

Les étudiants ont montré une prise de distance par rapport au cours Expression communication. Il semble alors intéressant d'exploiter ce recul pour explorer la dimension que Barré-de-Miniac associe à l'univers des conceptions de l'apprentissage de l'écriture. À cette dimension, nous ajoutons les opinions et les attitudes des interviewés face à leurs propres pratiques d'écriture, ce qui nous permet d'enrichir notre connaissance des capacités métacognitives des étudiants.

9.3.1 Une vision ambivalente de l'apprentissage institutionnel

Nous nous sommes intéressé dans cette sous-section à la question de l'apprentissage institutionnel de l'écriture, c'est-à-dire l'apprentissage des compétences d'écriture dans le cadre des institutions scolaire et académique. Ainsi, nous avons tenté de reproduire graphiquement dans la figure 17 la perception de l'apprentissage institutionnel de l'écriture émergée pendant les entretiens avec les étudiants.

Figure 17 - Perception de l'apprentissage de l'écriture scolaire et académique (N=30)



La lecture de la figure 17 suggère que 12 étudiants ont une vision plutôt positive (10 étudiants) ou très positive (2 étudiants) de l'apprentissage de l'écriture scolaire. 15 étudiants assument une position plutôt neutre face à cette question et seuls 3 étudiants ont une vision plutôt négative de l'apprentissage de l'écriture. Selon les déclarations des étudiants, il est donc possible d'affirmer que 27 étudiants, soit 90% des étudiants interviewés, n'ont pas une vision négative de l'apprentissage de l'écriture scolaire. Or, malgré une perception globalement positive de l'apprentissage du lire-écrire au primaire, ces résultats méritent d'être nuancés. En effet, nous avons remarqué dans de très nombreux commentaires une vision profondément négative de l'apprentissage de l'écriture et, en général, de la langue, au collège.

« Au collège non, c'était vraiment la période où je crois que je détestais le plus. Après, quand j'ai grandi, l'écriture... en fait là où ça me dérange pas l'écriture c'est souvent dans les inventions, enfin dans les écritures d'inventions » (A-02-GC)

Comme confirmé par l'étude, entre autres, de Jellab (2005), le collège est vécu par une partie des futurs lycéens professionnels comme une période liée à l'échec scolaire, une véritable « machine à broyer les élèves » (Jellab, 2005), ce qui impacte inévitablement la perception de cette période-charnière.

« Au collège euh moi je trouvais qu'on abordait tout de suite, par exemple, des trucs plus compliqués, alors que des fois on n'a pas les bases. Et moi je remarquais que dans ma classe il y en a beaucoup comme moi qui faisaient beaucoup de fautes d'orthographe, des syntaxes pas forcément bonnes, mais on continuait quand même à avancer, alors qu'il n'y a pas les fondements quoi. Du coup je trouvais ça pas forcément bien. » (A-44-GE)

Chez une bonne partie des étudiants interviewés, l'apprentissage de l'écriture au collège est assimilé à l'apprentissage de la langue et se caractérise par un sentiment de négativité associé à une accumulation progressive des lacunes en grammaire. Cette tendance à juger l'écriture à l'aune de critères linguistico-formels que nous avons relevée chez les bacheliers professionnels a été documentée par Guernier et al. (2017, p. 173), qui constatent que, face au texte, « [...] les élèves de troisième mettent en avant la qualité de l'argumentation, ceux de section professionnelle celle de la langue ». Or, s'il est vrai que la période critique coïncide avec le collège, car c'est à ce moment que les apprenants affirment se rendre compte de l'accumulation des difficultés à l'écrit, il faut dire que les étudiants ne pointent pas du doigt directement l'institution scolaire. En effet, dans nombre de commentaires, les interviewés ont plutôt tendance à assumer la responsabilité de ce manque d'apprentissage, notamment à cause de leur comportement. En revanche, le lycée professionnel représente, selon beaucoup de remarques, le lieu où l'on renoue avec l'apprentissage des compétences littéraires.

« Au collège, je pense, c'est le fait [qu'on] nous prenait moins au sérieux, [le fait] qu'on soit plus jeune et que quand on nous demandait surtout pour la lecture... c'était des corvées. On nous obligeait à lire des livres alors qu'au lycée on avait un professeur sympathique qui nous parlait comme si on était son ami et il nous proposait des livres : il nous a jamais obligé à en lire un. Puis du coup je me suis dit, pourquoi pas, je vais essayer, de toute façon on a de l'argent gratuit sur la carte m'ra qui est dédiée à acheter des livres, donc autant en profiter. Et vu que j'avais du temps au lycée, j'ai commencé à lire et j'ai trouvé ça sympathique. » (A-33-GE)

On voit dans les déclarations de A-33-GE que le rapport au lire-écrire s'améliore nettement au lycée professionnel, moment où l'on passe d'une figure de l'enseignant qui impose des

« corvées » au professeur « sympathique ». Ce changement de perception de l'enseignement du français est présent dans le discours de plusieurs étudiants et semble correspondre au changement de posture de l'apprenant : on passe de l'apprenant qui *subit* l'enseignement à l'apprenant qui *choisit* son destin. Certes, on précise souvent que l'enseignement des compétences rédactionnelles a très peu de place au lycée professionnel mais une pédagogie axée davantage sur les questions de communication professionnelle a le mérite de positiver le rapport à l'écriture des lycéens.

« Au lycée, oui, c'est bien à partir de là où ça a changé, où du coup, euh ça, enfin, donc c'est la période, enfin... la période où j'ai vraiment pu lire beaucoup de mangas et euh... donc où je me suis vraiment mis, euh... enfin, du coup, à commencer à apprécier le fait, euh... ouais le fait de lire et écrire »
(A-04-GC)

Le passage de A-04-GC est représentatif de l'opinion de la très grande majorité des étudiants de l'ÉNEPS. En effet, l'apprentissage du lire-écrire au lycée professionnel connaît une sorte de *renaissance* associée à une liberté retrouvée en lien avec le monde de l'écrit. Les données issues de nos interviews, si elles ne sont pas en contradiction avec des études menées sur le rapport à l'écrit des lycéens professionnels (Brissaud & Barré-De Miniac, 2009; Guernier et al., 2017), se démarquent par la présence d'une positivité récurrente associée à la période du lycée professionnel.

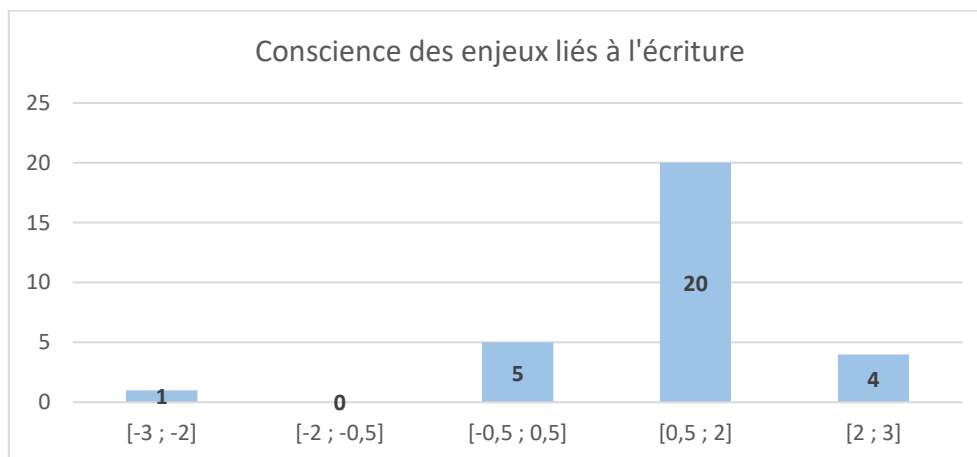
Nous suggérons deux hypothèses pour expliquer ce phénomène. Premièrement, les étudiants de l'ÉNEPS ont été sélectionnés à l'échelle nationale, ce qui veut dire qu'ils sont des bacheliers professionnels ayant obtenu de très bons résultats au baccalauréat professionnel, et qui ont donc évolué au sein d'un environnement propice à la réussite. Deuxièmement, le fait même de pouvoir fréquenter une école comme l'ÉNEPS est une preuve que le lycée professionnel a rempli sa fonction et a même ouvert aux étudiants de nouvelles possibilités d'études. Quoi qu'il en soit, les étudiants interviewés ne pointent pas du doigt l'institution scolaire dans son ensemble et certains estiment avoir été la cause de leurs propres maux au collège.

9.3.2 *Une conscience généralisées des enjeux stratégiques liés à l'écriture*

Les étudiants interviewés ont su fournir un regard rétrospectif lucide et précis sur leurs parcours scolaires. En effet, entre la fin du collège et le début du lycée professionnel, une prise de conscience soudaine semble les avoir mis face à un choix existentiel concernant leur futur. Les aspects ludiques et légers de la vie au lycée laissent désormais la place à l'envie de prendre en

main son destin : ce choix quasi-kierkegaardien⁷⁴ a aussi changé la façon des étudiants d’approcher le monde du lire-écrire. Dans le tableau ci-dessous, nous avons essayé de représenter graphiquement l’importance attribuée à l’écriture quelques mois après leur entrée à l’ÉNEPS.

Figure 18 - Degré de conscience estimé des enjeux liés à la compétence rédactionnelle (N=30)

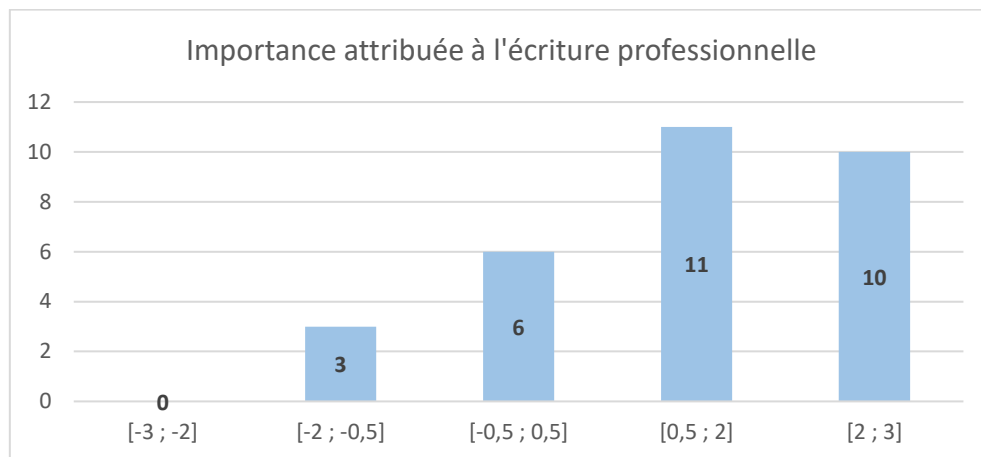


Dans la figure 18, 20 étudiants semblent avoir conscience de l’importance de l’écriture et 4 étudiants sont très sensibles aux enjeux liés à cette activité : ces déclarations nous laissent donc penser que la majorité des apprenants, et plus précisément 80% d’entre eux, possèdent un niveau de conscience élevé des enjeux socioculturels liés à l’écriture. Seuls 5 étudiants, soit 16,67% des personnes interviewées, n’ont pas une vision claire de l’importance de l’écriture ; un seul étudiant déclare ne pas attribuer de l’importance à l’écriture.

Pour mieux comprendre la teneur de la prise de conscience des enjeux liée à l’écriture, nous avons aussi demandé aux étudiants quelle importance ils attribuaient à l’écriture professionnelle. Les résultats sont représentés dans la figure 19.

⁷⁴ L’ouvrage *Aut-Aut*, ou *Enten-Eller* en danois, a été publié par Kierkegaard en 1843. Le philosophe danois y oppose deux stades existentiels de la vie : le stade *esthétique*, caractérisé par l’hédonisme mondain, éloigné des valeurs morales, et le stade *éthique*, basé sur la responsabilité et les valeurs éthiques supérieures (Kierkegaard, 1848).

Figure 19 - Importance attribuée à l'écriture professionnelle (N=30)



La figure 19 montre à quel point les étudiants connaissent l'importance recouverte par l'écriture dans les différents contextes professionnels. 10 étudiants attribuent une grande importance à l'écriture professionnelle et 11 étudiants déclarent attribuer de l'importance aux compétences rédactionnelles en situation de travail. Si 6 étudiants semblent ne pas avoir une vision claire à ce propos, seuls 3 étudiants ne se représentent pas bien l'importance que peut avoir l'écriture dans leur secteur professionnel. Ainsi, on peut affirmer que 70% des étudiants semblent conscients des enjeux de l'écriture en situation de travail.

Globalement, les figures 18 et 19 tendent à confirmer ce changement de posture face à l'écriture qui a débuté au lycée et montrent des capacités de réflexion très développées à propos des enjeux liés aux compétences rédactionnelles. Il est intéressant de creuser les propos des étudiants et de préciser d'où vient l'importance attribuée au lire-écrire.

« J'ai connu des gens qui étaient dans des familles très très aisées et moi j'ai toujours été dans une famille un peu plus dans la classe moyenne tout ça. Et quand j'allais forcément voir mes amis, parler avec leurs parents, on n'avait pas du tout le même vocabulaire. Et je trouvais ça intéressant. » (A-68-RT)

« Oui, du coup, comme je disais, [...] c'est certains profs de français qui m'ont [...] mis face à cette réalité. [...] Que si je savais pas lire et écrire, enfin si je prenais pas ça au sérieux, déjà, niveau avenir, ça allait être compliqué, parce que les gens regardent beaucoup notre façon d'écrire. » (A-40-GE)

Ces deux extraits sont assez représentatifs des discours de l'ensemble des étudiants interviewés et montrent une conscience développée des enjeux sociaux liés à l'écriture. Les étudiants semblent conscients que l'écriture est bel et bien un facteur de distinction sociale, une compétence qui distinguerait les classes sociales aisées des classes sociales moyennes-basses (Bourdieu, 1979). Les deux passages reproduisent des représentations sociales qui tendent à voir dans la maîtrise de l'écrit « [...] le sésame de l'accession au pouvoir et au savoir » (Halté

& Petitjean, 1980, p. 6). En deuxième lieu, on affirme à plusieurs reprises que des compétences littéraires défaillantes peuvent convoquer la question du jugement social, ce qui pourrait bloquer ou compromettre le futur professionnel. Dans les entretiens, l'attention glisse progressivement du côté de l'image que l'on renvoie à travers l'écriture.

« Le problème des réseaux sociaux c'est que quand un message est posté, il peut être interprété de plusieurs façons. Et quand les [...] personnes vont réagir à leur interprétation... [...] en fait, ça m'énerve, parce que d'autres personnes vont pas l'interpréter pareil. Puis ça va créer, entre guillemets, des tensions pour rien et des choses qui sont pas à leur place (A-77-RT)

La notion de réception d'un message est souvent indirectement évoquée par les étudiants. Elle rejoint la question du jugement, mais elle va plus loin dans la mesure où nombre d'apprenants semblent conscients qu'une communication écrite non soignée peut entraîner des tensions sociales. Les passages comme celui que nous venons de citer révèlent *Les connaissances ignorées* des étudiants (Penloup, 2007), c'est-à-dire le bagage « [...] de connaissances, de savoir-faire, de méthodes (pour reprendre le terme de l'ethnométhodologie) acquises dans leur expérience extrascolaire » (Nonnon, 2008, p. 204). La démarche didactique peut donc s'appuyer sur ces connaissances pour optimiser les temps d'apprentissage. Dans d'autres passages, les étudiants mettent aussi en avant les aspects cognitifs liés à l'activité d'écriture, car de bonnes pratiques rédactionnelles faciliteraient la compréhension du travail et aideraient à se rappeler les différentes tâches de manière plus efficace. Bien rédiger devient alors une condition importante pour la réussite universitaire et professionnelle.

« Un bureau d'études ou un bureau d'architectes, ou chez un maître d'œuvres, ou tous ceux qui sont amenés à surveiller des chantiers, à animer des réunions... Et qui dit réunion de chantier dit compte-rendu à la fin qu'il faut envoyer à toutes les entreprises, et moi [...] les chefs d'entreprises chez qui je travaillais pendant mon stage m'ont déjà laissé faire des comptes rendus de réunions de chantier entiers. » (A-21-GC)

« [Que pensez-vous d'une formation à l'écriture professionnelle ?] Ah oui, grandement, ah ouais, je pense que c'est [...] surtout dans les métiers comme on a nous, où on aura sûrement des responsabilités, on aura [...] beaucoup de comptes rendus à faire. Ouais, je pense que c'est vraiment intéressant d'apprendre à faire ça bien, et comme ça notre travail il sera forcément mieux, on sera valorisé. Donc ouais, non, moi je pense que c'est très important, ça peut être vachement bien à faire. » (A-44-GE)

De manière quasi systématique, à chaque fois que nous avons évoqué la possibilité d'une formation à la rédaction professionnelle, les étudiants se sont montrés très réceptifs et ont fourni de nombreux détails sur l'importance des compétences rédactionnelles dans le cadre professionnel. L'étude menée par Barré-de-Miniac sur les pratiques d'écriture des lycéens de

17 à 21 ans parvenait déjà à ce constat pour les étudiants de BTS et relevait que « l'écriture professionnelle, quant à elle, fait l'objet d'une analyse poussée, au niveau des sentiments différenciés en fonction des écrits concernés, ainsi qu'au niveau des enjeux » (Barré-de-Miniac, 2002b, p. 164).

Dans les deux passages, ces étudiants évoquent la pratique d'écriture comme un acte de responsabilité et d'aide à la prise de décision (le compte rendu pour le chef d'entreprise). Cette conception de l'écriture professionnelle rejoint celle mise en avant par Bouquet (2009) à propos des travailleurs du secteur médico-social, qui voient dans l'écriture des « actes importants [qui] aboutissent à une décision institutionnelle, administrative ou judiciaire, [qui] permettent d'instruire des dossiers et de prendre des décisions » (Bouquet, 2009, p. 87). Si des exceptions existent, nous remarquons tout de même dans le discours des étudiants une conscience développée des enjeux professionnels liés aux pratiques d'écriture. Ici encore, il s'agit sans doute d'un aspect à prendre en compte au moment de la conception de notre dispositif didactique des compétences rédactionnelles.

9.3.3 *Bilan. La distinction sociale et le pouvoir de l'écrit*

L'analyse des interviews a mis en exergue une importante capacité méta-réflexive des étudiants à propos des enjeux socioprofessionnels liés à l'écriture. Nous avons repéré une grande lucidité dans le discours de beaucoup d'étudiants quant à l'écriture professionnelle et nous avons retenu qu'une formation à la communication écrite professionnelle est très certainement perçue comme valorisante par l'ensemble des apprenants interviewés. L'envie de changer son statut et le sentiment de revanche sociale sont aussi présents chez une partie des étudiants et représentent des facteurs de motivation à ne pas négliger.

9.4 **Modes d'investissement et pratiques d'écriture**

Nous explorons dans cette dernière sous-section l'analyse des discours des étudiants à propos de leurs propres pratiques d'écriture. L'objectif consiste à élaborer des catégories d'analyse pour mieux comprendre « les éléments clé pour un apprentissage systématique et explicite d'un positionnement adapté aux différents types de discours » (Barré-De Miniac, 2015, p. 38). Nous aurons recours à une méthode d'analyse mixte, avec une exception pour la catégorie *Prise de notes*, pour laquelle nous avons adopté une méthode analytique quantitative.

9.4.1 *Des pratiques d'écriture modestes et hétérogènes*

Notre enquête sur les pratiques d'écriture des étudiants de l'ÉNEPS a comme point de départ les pratiques d'écriture en cours, toutes matières confondues. Ainsi, pendant l'entretien, nous

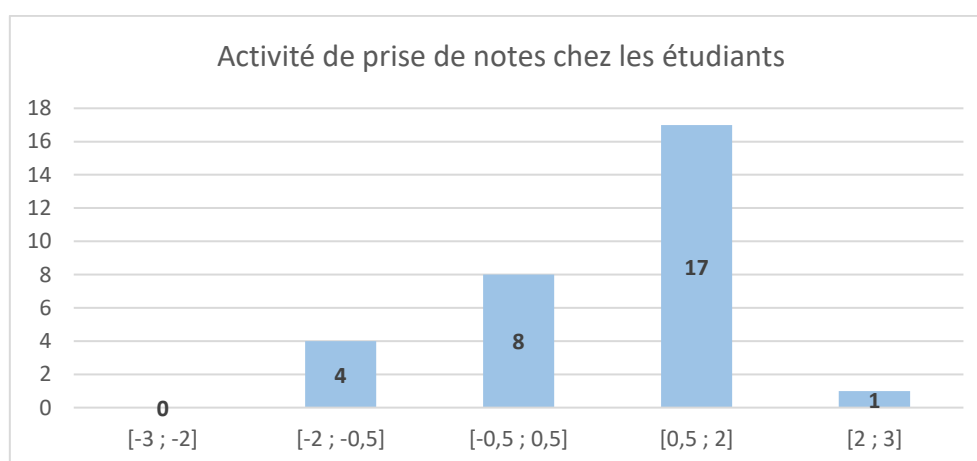
avons demandé systématiquement aux étudiants s'ils prenaient des notes en cours et pour quelles raisons. En effet, les moments où les étudiants s'expriment à propos de la prise de notes sont riches de détails qu'il convient d'analyser de près ; c'est le cas par exemple, des deux extraits ci-dessous.

« Je prends des notes parce qu'il y a des choses que je ne pourrais pas retenir au premier abord, ou [que] je n'ai pas forcément compris [...], ou alors que j'ai compris mais que je [ne] m'en souviendrai pas forcément. [...] C'est pour [...] en avoir une trace, pour s'en souvenir plus tard, pour relire quelque chose et ré-comprendre quelque chose que j'aurais oublié. » (A-15-GC)

« Il suffit que nous n'avons pas trop suivi le cours, que après, quand on veut relire son cours, on comprend pas forcément pourquoi on avait mis cette abréviation ou cette partie de phrase, alors que quand on met la phrase on sait concrètement de quoi on parle. » (A-36-GE)

Les deux étudiants parlent de manière très lucide et positive des enjeux liés à la prise de notes, ce qui justifie, selon nous, d'attribuer aux deux unités de contenu ci-dessus la valeur +3. Le discours de A-15-GC contient les trois objectifs fondamentaux de la prise de notes : la matérialisation d'une trace discursive, la fonction mnémonique et le rôle *catalyseur* pour l'apprentissage (Boch, 2000). Le deuxième étudiant (A-36-GE) produit une réflexion très intéressante sur la méthode de la prise de notes. Selon cet apprenant, des notes rédigées faciliteraient la compréhension, alors qu'une inflation de schémas et de symboles ne garantirait pas le même résultat. Nous proposons dans la figure 20 une représentation d'ensemble concernant les pratiques de prise de notes.

Figure 20 - Résultats des pratiques de prise de notes (N=30)



On voit dans la figure 20 que les étudiants qui déclarent prendre des notes, tout en étant capables d'exprimer de manière consciente les enjeux liés à cette activité, sont assez nombreux. En effet, 17 étudiants déclarent pratiquer assez régulièrement la prise de notes et sont plutôt conscients

des enjeux qui s'y relient ; 1 étudiant affirme avoir constamment recours à la prise de notes, tout en ayant une vision claire des avantages qu'elle comporte. Au total, 60% des étudiants affirment avoir recours à la prise de notes et sont globalement conscients des enjeux liés à cette activité. On peut tout de même constater qu'environ un tiers des étudiants n'a pas la même vision de la prise de notes : 8 étudiants se situent dans la zone de neutralité et n'ont qu'une vision partielle des enjeux de la prise de notes, alors que 4 étudiants déclarent ne pas la pratiquer et ne semblent pas conscients des enjeux qu'elle comporte.

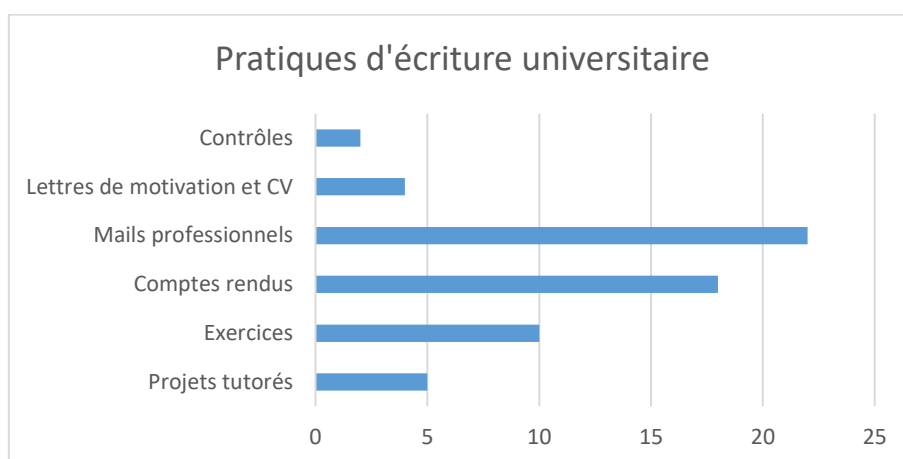
Globalement, les discours des étudiants sont caractérisés par une grande maturité et une conscience de l'importance que l'activité de prise de notes recouvre en termes d'apprentissage et de réussite académique. Ces discours se relient à tout un ensemble de remarques qui concernent les photocopiés distribués en classe. Les étudiants ont une vision plutôt critique des photocopiés, car ils auraient une influence négative sur l'activité de prise de notes.

« [La distribution de photocopiés est-ce une bonne pratique ?] [...] Moi je pense pas, parce que du coup, comme je vous ai dit avant, [...] j'apprends par la prise de notes, du coup, [...] ça me frustre un peu parce que je suis obligé de le reprendre et de passer plus de temps dessus parce que je l'ai pas rédigé, je n'ai pas réfléchi [...] » (A-18-GC)

Il s'agit d'une remarque partagée par plusieurs étudiants : les photocopiés entraînent une absence de prise de notes ou une prise de notes par abréviations jugée contre-productive pour l'apprentissage. Les déclarations de l'étudiant A-18-GC trouvent un écho dans les travaux d'Annie Piolat (2010) à propos de la manière dont les rédacteurs débutants, en l'occurrence des collégiens, prennent des notes. En effet, la chercheuse montre que ces scripteurs « font le choix du respect des normes écrites [...] et de préserver ces conventions plus que d'accélérer l'écriture par des procédés abrégatifs et l'usage d'un style télégraphique » (Piolat, 2010, p. 60). Enfin, bien que des études comme celle de Mangiante et Parpette (2011) considèrent le photocopié comme une méthode prometteuse pour améliorer la capacité à suivre des cours magistraux pour des étudiants allophones, il n'en demeure pas moins que certaines déclarations des étudiants de l'ÉNEPS nous donnent matière à réfléchir aux limites de cette pratique pour les scripteurs moins experts.

En dehors de la prise de notes, nous avons questionné les étudiants sur leurs pratiques d'écriture dans le cadre académique, en cours et en dehors des cours. La figure 21 synthétise ce que les étudiants ont répondu lors des interviews à propos des pratiques universitaires.

Figure 21 - Pratiques d'écriture universitaire déclarées par les étudiants (N=30)

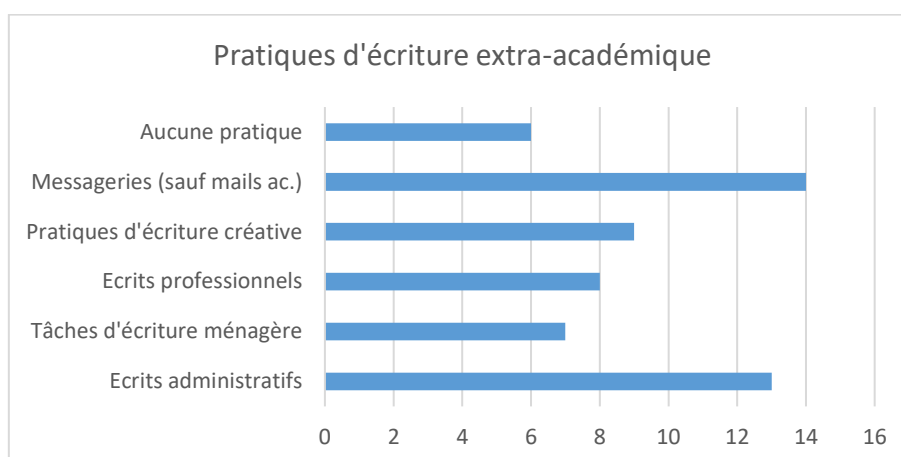


On observe dans la figure 21 que 22 étudiants, soit 73,34% des étudiants, déclarent rédiger des mails professionnels et 18 étudiants, soit 60% des étudiants, affirment rédiger des comptes rendus de travaux professionnels (TP). Seuls 10 apprenants rappellent une activité de rédaction pendant la réalisation d'exercices à la maison, alors que 5 étudiants disent mobiliser les compétences rédactionnelles dans le cadre des projets tutorés. Enfin, 2 étudiants déclarent rédiger pendant des contrôles et seuls 4 étudiants rédigeraient des lettres de motivation ou des CV.

Bien que la plupart des étudiants aient conscience de rédiger des mails ou des comptes rendus, il n'en reste pas moins que la grande majorité d'entre eux semblent donner moins d'importance aux pratiques d'écriture dans le cadre d'exercices, de contrôles, de CV ou de lettres de motivation, ou encore de projets professionnels personnels. On peut sans doute en déduire que les étudiants interviewés ont une vision plutôt limitée des pratiques d'écriture académiques, reléguées à la sphère communicationnelle des écrits de synthèse (comptes rendus, notes, etc.). Par ailleurs, nos observations de terrain ont mis en avant des pratiques de prise de notes en cours très hétérogènes, sensation confirmée par une gestion bancale du matériel d'écriture dans les cours d'Expression communication. C'est notamment le cas de la filière Réseaux et Télécommunication, où la plupart des étudiants n'avaient pas de cahier et n'avaient pas sorti de stylo jusqu'à la fin du cours Expression communication (cf. annexe 4).

Qu'en est-il en revanche des pratiques d'écriture en dehors de l'université ? Nous avons questionné les étudiants à ce propos ; les résultats ont été synthétisés dans la figure 22.

Figure 22 - Pratiques d'écriture extra-universitaire déclarées par les étudiants (N=30)



Un peu moins de la moitié des étudiants déclarent écrire régulièrement, c'est-à-dire tous les jours, sur des applications de messagerie⁷⁵ (portable ou ordinateur). 13 étudiants affirment rédiger des courriels administratifs (banque, poste, institutions autres que l'université, etc.). Seuls 8 étudiants affirment rédiger de temps en temps des écrits professionnels en dehors de l'université (entreprises, blogs, etc.), et 7 étudiants disent avoir recours à l'écriture pour des tâches ménagères (notes de rappel, listes de courses). Enfin, 9 étudiants sur 30 déclarent des pratiques d'écriture créative (lettres, journal intime, chansons, bandes dessinées, etc.), alors que 6 étudiants, soit un cinquième des participants à l'enquête, affirment n'avoir aucune pratique d'écriture en dehors de l'université.

Les résultats présentés dans la figure 22 précisent ceux de la figure 21 : moins de la moitié des étudiants déclarent rédiger quelque chose au quotidien. Ces résultats font écho à l'étude de Brissaud et Barré-de-Miniac (2009) : les auteures, après avoir mené une enquête sur les pratiques d'écriture extrascolaire dans une classe de lycéens professionnels, constatent des pratiques très hétérogènes, avec une partie des élèves qui déclarent n'écrire rien en dehors des devoirs. Dans notre enquête, les pratiques d'écriture extrascolaire coïncident essentiellement avec l'écriture dans des messageries instantanées (portable ou ordinateur) ou, plus rarement, avec la rédaction de messages en réponse à des contraintes administratives.

« Non, j'écris assez peu de... Enfin, j'ai assez peu d'administratif à remplir et à faire en général. Si j'ai quelque chose à faire comme ça, je vais regarder, même si c'est moi qui y fais, je vais regarder avec ma mère, avec mes parents. » (A-15-GC)

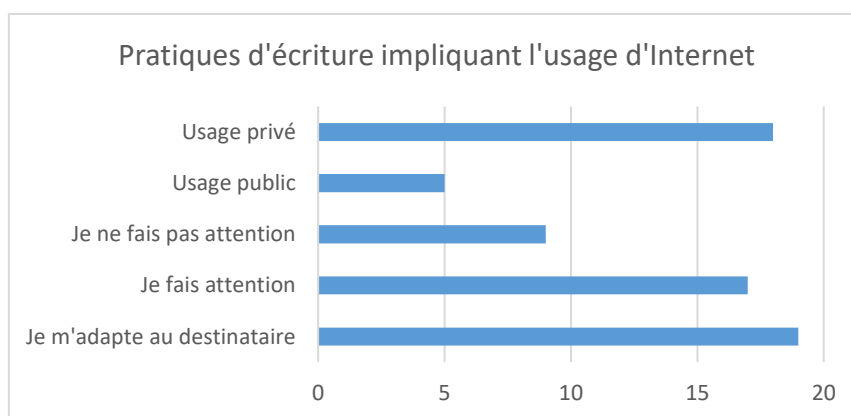
⁷⁵ Pour la catégorie Messageries, nous avons exclu les mails échangés dans le cadre académique, déjà pris en compte dans la figure 21.

Ce commentaire peut être considéré comme emblématique de la relation aux pratiques écrites des étudiants : la rédaction en dehors de l'université est rare et a lieu en cas de nécessité. Néanmoins, on peut relever la présence d'une très grande hétérogénéité de pratiques d'écriture au sein du groupe d'étudiants interviewés. En vue d'une exploitation didactique des données de terrain, il s'agit certainement d'une caractéristique dont il faut tenir compte. Quoi qu'il en soit, nous pouvons affirmer que les pratiques rédactionnelles liées à l'usage d'Internet sont de loin les pratiques d'écriture les plus répandues. C'est pour cette raison que nous avons souhaité creuser davantage la teneur de ces pratiques dans la partie finale de notre guide d'entretien.

9.4.2 *Internet et messageries instantanées : les avatars des littéracies numériques ?*

Les dernières minutes de nos entretiens avec les étudiants étaient dédiées aux usages de l'écrit sur Internet, et notamment au rapport avec les réseaux sociaux et les messageries instantanées. Par messagerie instantanée, nous faisons référence aux applications d'échange de messages en temps réel. Pratique autrefois réservée au service d'échange de SMS via portable, les messageries instantanées sur smartphone ou ordinateur, où l'on peut échanger à l'écrit en temps réel, ont désormais supplanté les SMS chez les nouvelles générations. Quelle est donc la relation des étudiants de l'ÉNEPS aux plateformes championnes de l'écrit sur Internet, comme Facebook, à travers les applications Messenger ou Whats'App, ou encore Twitter, TikTok, etc. ? Dans la figure 23, nous synthétisons les tendances principales qui se dégagent des entretiens.

Figure 23 - Pratiques d'écriture liées à l'usage d'Internet (messageries, réseaux sociaux) (N=30)



Les deux premières lignes de la figure 23 indiquent le type d'usage de l'écrit dans les réseaux sociaux ou dans les messageries instantanées. 18 étudiants sur 30 déclarent échanger couramment des messages privés avec une ou plusieurs personnes ; seuls 5 étudiants affirment

rédigé des messages publics, c'est-à-dire qui peuvent être lus en dehors d'un cercle privé, sur des réseaux sociaux comme Facebook, Twitter ou Instagram. Les trois lignes suivantes de la figure 23 font référence au degré d'attention réservé aux pratiques d'écriture à l'ère d'internet. Si 9 étudiants déclarent ne pas faire attention à la qualité de l'écrit quand ils rédigent sur les réseaux sociaux ou sur les messageries instantanées, il y a 17 étudiants, soit 56,67% des interviewés, qui affirment le contraire. De plus, 19 étudiants, soit 63,34% des apprenants, déclarent adapter leurs messages en fonction des destinataires, notamment au sein des messageries instantanées. Les étudiants seraient-ils hantés par l'écrit sur Internet ?

« Ah oui, énormément, ouais, déjà dans la composition. Enfin, moi [...], peu importe le message, que ce soit par exemple sur Messenger, je mets toujours des virgules, des points. [...] Enfin, points un peu moins parce que je trouve ça fait un peu strict quoi, [...] mais toujours des virgules. Enfin, voilà, je soigne vraiment l'aspect même rédactionnel : quand il va y avoir un saut de ligne, je vais le faire ; quand ça va être [...] une autre partie, je vais sauter une ligne. Enfin voilà, je fais vraiment très attention. » (A-25-GE)

« Il y a différents niveaux de pression que j'ai... Quand je suis avec des amis qui sont plutôt bons en français, j'aurai plus la pression pour écrire un message de qualité, sans fautes d'orthographe, et comme il faut. [...] Si je suis avec des amis qui ont moins de connaissances, du coup, là, je sais que même si je fais quelques fautes, ils les verront pas, donc j'ai moins de pression. » (A-29-GE)

La précision des réponses des étudiants à propos de leur usage de l'écriture sur les messageries instantanées peut surprendre. Si l'on sait aujourd'hui grâce au *Baromètre du numérique* réalisé par le Crédoc pour le Conseil Général de l'Économie que les pratiques littéraciques sur Internet profitent aux scripteurs hautement diplômés et nuisent aux scripteurs peu qualifiés ou sans diplômes (Brice et al., 2015), il est indéniable que l'écrit sur les messageries instantanées a modifié le rapport à l'écriture de beaucoup de scripteurs (Perret & Massart-Laluc, 2013). La figure 23 met en avant à quel point l'écriture sur Internet pour les étudiants de l'ÉNEPS semble être une pratique essentiellement privée, qui se déroule lors d'échanges entre deux personnes ou au sein de cercles restreints ; une nette majorité des étudiants prêtent une grande attention à l'écriture de messages et affirment s'adapter au niveau, voire à la classe sociale d'appartenance présumée de leurs destinataires.

« [...] Je trouve, ouais, que c'est un reflet de sa personnalité, en mode elle fait des fautes d'orthographe, elle doit pas être très sérieuse ou très bonne à l'école [...]. » (A-12-GC)

« Ah oui oui, [...] je vois beaucoup les fautes. [...] C'est vrai que ça m'arrive beaucoup de voir... beaucoup de personnes font des fautes, en fait, et ça se voit. [...] Je trouve que ça rend un message moins crédible. » (A-58-RT)

Dans ces deux commentaires, on voit bien les motivations profondes qui poussent les étudiants à faire attention à leurs usages de l'écriture : elles sont *grosso modo* les mêmes que celles qui inspirent leur crainte face à l'activité d'écriture synthétisées dans la figure 11, à savoir la peur d'être mal jugé et la stigmatisation de l'orthographe. Nos données font écho à l'étude de Marcoccia (2012) sur le rapport à la norme écrite inspirée par le forum *Ados.fr*. En effet, nous retrouvons dans plusieurs passages de nos entretiens les deux camps relevés par Marcoccia dans son étude, à savoir « [...] ceux qui défendent une norme scripturale numérique déviante par rapport à l'écrit standard et ceux, apparemment plus nombreux, qui défendent l'écrit standard comme registre garantissant l'efficacité de l'écrit numérique » (Marcoccia, 2012, p. 167). En outre, les étudiants interviewés tendent à reproduire les stéréotypes socioculturels qu'ils avaient eux-mêmes subis à l'époque du collège, en formulant ce que Bourgain appelle « un jugement de valeur » sur les écrits d'autrui à partir de la norme scolaire. (Bourgain, 1990, p. 83)

Enfin, les entretiens montrent toute la modestie et l'hétérogénéité des pratiques d'écriture des étudiants, dans le cadre académique comme dans le cadre extra-académique, y compris dans les pratiques à l'ère d'Internet. Or, nous avons été frappé par la capacité métacognitive des étudiants à parler des valeurs socioculturelles attribuées à l'écriture lors des échanges sur les messageries instantanées. Cette capacité mérite certainement un approfondissement.

9.4.3 *Bilan. La conscience et la pratique : deux indicateurs en contradiction*

Si le discours sur les enjeux de l'écriture laisse entendre qu'il y a une conscience développée de l'importance de cette activité, les pratiques d'écriture ne suivent pas. En effet, la majorité des individus interviewés ne pratiquent pas, ou pratiquent peu, l'écriture au quotidien. Il y a là une contradiction de fond probablement liée, encore une fois, au sentiment d'insécurité linguistique qui bloque le passage d'un discours positif sur l'écriture en dehors du contexte institutionnel à sa pratique effective. Cet aspect d'insécurité est particulièrement évident quand on aborde l'écriture sur les réseaux sociaux ou sur les messageries instantanées : la pratique de l'écrit sur Internet ne semble pas décomplexer le rapport à la norme mais, au contraire, accentue un phénomène de repli scriptural.

9.5 Bilan de l'analyse des entretiens et de l'observation de terrain

Tout au long de notre étude, nous nous sommes demandé dans quelle mesure il était possible de profiler le rapport à l'écriture des étudiants. Malgré une certaine hétérogénéité dans les profils des étudiants, l'analyse des entretiens et les observations de terrain ont mis en avant des

motifs récurrents, comme par exemple la négativité associée aux activités liées à l'écrit ou à l'orthographe. Nous avons donc traité les différents motifs récurrents, ou noyaux de sens, pour établir des variables psycho-socio-linguistiques qui peuvent nourrir la conception d'un dispositif en didactique de l'écriture. Nous les résumons dans le tableau XXI ci-dessous.

Tableau XXI - Fiche de synthèse des variables d'enseignement émergées après les analyses

Motifs récurrents	Variable d'enseignement	Objectifs didactiques
Vision positive des activités de lecture et préférence pour des thèmes liés au fantastique, aux technologies, à la science fiction	Thématiques d'enseignement liées aux univers technologique, professionnel et fantastique	Rendre les parcours de formation à l'écrit attractif d'un point de vue thématique
Vision négative de l'écriture, associée à l'orthographe : stigmatisation de la contrainte et crainte du jugement	Activités d'écriture non notées et consignes peu contraignantes	Amener les étudiants à voir positivement l'activité d'écriture et rendre ludique l'apprentissage de l'orthographe
Préférence pour des textes créatifs, argumentatifs ou de synthèse ayant un lien avec des thématiques fictionnelles, technologiques et psychologiques	Activités d'écriture portant sur des textes descriptifs et argumentatifs où l'on exprime un point de vue sur l'actualité	Stimuler les apprentissages à travers des écrits réflexifs
Conscience généralisée des enjeux liés à l'écriture professionnelle	Activités de mise en situation relatives au contexte professionnel	Sensibiliser les étudiants aux codes de l'écriture professionnelle
Besoins d'encadrement méthodologique lors de l'apprentissage linguistique	Mise en place de rituels et cadrage ferme des phases d'enseignement	Responsabiliser et rassurer les étudiants pour qu'ils atteignent le niveau d'autonomie attendu
Pratiques d'écriture scolaire et extrascolaire très limitées, faible activité de prise de notes	Multiplication des moments d'écriture et travail sur la prise de notes	Stimuler la production d'écrits intermédiaires
Vision mitigée de l'écriture numérique sur les réseaux et conscience développée des enjeux socioprofessionnels de l'écriture	Activité d'écriture collective mais recours limité aux environnements numériques	Améliorer les performances à l'écrit lors des échanges de groupe et favoriser la prise d'initiative

Le tableau XXI fait le point sur les variables d'enseignement identifiées et sur les objectifs didactiques qui en découlent. De ce fait, il s'agit d'un outil précieux qu'il conviendra de mobiliser lors de la conception des différentes composantes du module en didactique de l'écriture. La synthèse contenue dans le tableau XXI fixe le cadre sociocognitif du dispositif didactique, mais qu'en est-il des objets linguistiques à didactiser ? Le prochain chapitre entend apporter une réponse à cette question.

Chapitre 10

Analyse et mise en parallèle des écrits en situation de travail et des écrits universitaires

À propos du passage de l'écriture heuristique à l'écriture professionnelle, Céline Beaudet et Véronique Rey se posent la question suivante : « comment enseigner aux étudiants universitaires à s'approprier à la fois l'écriture d'apprentissage et l'écriture professionnelle ? » (Beaudet & Rey, 2012, p. 172). Cette question est aussi cruciale pour notre étude. Pour y répondre, il est nécessaire de bien connaître à la fois ce que les étudiants savent faire à l'université et ce que les étudiants devraient savoir faire à l'entrée dans le métier. En effet, pour concevoir un dispositif didactique universitaire visant l'acquisition des codes de l'écrit professionnel, une connaissance des pratiques langagières et des genres écrits circulant dans les communautés discursives qui seront intégrées par les étudiants, et donc des « typologie[s] culturelle[s] active[s] » propres à ces milieux, semble fondamentale (Beacco, 1992, p. 12). Ce n'est qu'à travers une mise en perspective des attentes littéraires des professionnels d'un secteur donné avec les compétences rédactionnelles et langagières des étudiants que l'on peut identifier des stratégies didactiques adaptées et, sans doute, efficaces.

Dans ce chapitre, pour aborder l'univers des compétences rédactionnelles dans le secteur Production, nous proposons d'emblée une réflexion autour des compétences rédactionnelles attendues par les professionnels avec lesquels nous avons pu échanger. Ces attentes peuvent nous aider à poser la focale sur les domaines linguistiques prioritaires et à fournir des lignes-guide pour l'analyse des écrits professionnels et académiques recueillis en n1. C'est à partir de l'analyse du corpus d'écrits professionnels à notre disposition que nous essaierons de décrire et de classer les écrits en situation de travail, afin d'établir une typologie générique (Adam et al., 2004; Beacco, 2004). Nous mènerons ensuite une étude linguistique des productions écrites des étudiants rassemblées en n1 pour dresser un diagnostic de leurs compétences à l'écrit. Enfin, nous comparerons les productions écrites des étudiants avec les différents textes professionnels pour comprendre s'il existe un décalage en termes d'attentes linguistiques ; les résultats de cette comparaison nourriront la progression des contenus du module en didactique de l'écriture que nous décrirons dans le chapitre 11.

10.1 Les attentes des professionnels rencontrés (secteur Production)

Aborder l'univers des pratiques écrites en situation de travail signifie, avant tout, aborder les pratiques du « travail réel » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 301). Quelles sont les compétences rédactionnelles attendues d'un étudiant ayant terminé un parcours universitaire dans des filières technologiques ? Nous avons posé cette question directement aux professionnels que nous avons pu rencontrer lors de la phase de recueil des textes en situation de travail en n1 (cf. section 6.1)⁷⁶. Nous proposons quelques témoignages ayant comme but d'orienter notre analyse des pratiques écrites des professionnels du secteur Production.

10.1.1 Analyse des témoignages recueillis

Le premier témoignage que nous soumettons à l'attention du lecteur est issu d'une conversation avec le directeur général de l'entreprise *Intelligence informatique*, société faisant partie de la branche industrielle Réseaux et des Télécommunications.

« J'ai une expérience de 30 ans dans ce métier, je suis un vieux. Je m'occupe maintenant du développement commercial mais j'ai été moi-même un technicien. Depuis 30 ans, j'ai assisté à une baisse de l'efficacité de l'écriture dans le monde professionnel. Il existe deux types de difficultés majeures. Une difficulté d'ordre syntaxique et orthographique ; cela est un problème, mais ça n'empêche pas aux spécialistes de la technique de travailler, sauf, bien sûr, pour les commerciaux. Il y a aussi une difficulté à se mettre à l'écrit, à structurer et à suivre un plan. Mes ingénieurs se débrouillent très bien avec les questions techniques mais ils ont des difficultés au niveau de l'expression écrite. » (Nicolas, *Intelligence informatique*)

Selon le Directeur général d'*Intelligence informatique*, l'orthographe et la syntaxe sont importantes surtout pour les commerciaux, c'est-à-dire les professionnels qui échangent régulièrement avec les clients lors du processus de vente. Or, si la compétence orthographique est importante aussi pour les techniciens, d'éventuelles imprécisions n'empêcheraient pas la compréhension d'un message lors d'un échange en interne. Ce qui est vraiment pénalisant selon notre interlocuteur, c'est la difficulté à « suivre et à structurer un plan », « l'expression écrite ».

Victor, Directeur de pôle de l'entreprise *Les bâtiments*, spécialisée dans le secteur du BTP, semble partager indirectement le point de vue de son collègue d'*Intelligence informatique* ; voici un extrait de notre conversation avec Victor.

Les techniciens peuvent produire des comptes rendus de visite ou de chantier : il s'agit de rapports d'observation. Il y a beaucoup d'échanges mail, des correspondances professionnelles. Nous rédigeons également

⁷⁶ Pour rappel, l'enquête menée en n1 nous a permis de rencontrer 9 professionnels issus de 6 entreprises du secteur Production (cf. section 6.1, tableau X, p. 160).

des rapports réglementaires, à forte valeur juridique. Mais aussi des rapports d'activité, de coordination de normes sécuritaires. Ces écrits sont très formels, il y a des règles bien précises. Selon moi, dans la plupart des cas, il y a des fautes d'inattention : la relecture n'est pas menée correctement. Un document professionnel bien fait est clair et concis : je demande par exemple à mes employés de se mettre à la place d'un client qui ne connaît pas notre jargon (« modalité client ») : on doit être capable de comprendre sans difficulté n'importe quel texte. (Victor, *Les bâtiments*)

Pour Victor, les écrits échangés en situation de travail sont des écrits « à forte valeur juridique, de type règlementaire ». L'aspect qu'il faut vraiment soigner est donc la compréhensibilité du texte : on s'attend à ce qu'un professionnel produise des écrits « clairs et concis » pour que l'interlocuteur soit « capable de comprendre sans difficulté n'importe quel texte ». Les compétences communicationnelles semblent donc fondamentales.

Un troisième extrait, tiré d'un échange avec un chef de projet de la société Electric H., nous a fourni des indications sur la logique des échanges écrits dans le secteur de l'industrie électrique.

Le [genre] rapport doit être clair et facile d'accès. Je dois pouvoir retrouver rapidement les parties qui m'intéressent. Il se caractérise par le concept de *business interlocutor* : rapidité de lecture, clarté, structure typique. On doit éviter toute ambiguïté et tout embarras linguistique. Et je reviens ici au début de notre conversation, là où je vous ai parlé d'adaptabilité : ici, il s'agit d'adaptabilité linguistique à l'environnement, il faut être capable de reformuler une même information selon la personne qu'on a en face. C'est donc une structure par *process* : il faut connaître la façon de travailler, les fonctionnements, les *process* de l'entreprise. (Hamid, Electric H.)

Dans ce troisième extrait, Hamid parle d'un genre écrit qu'il nomme rapport, ou reporting dans la suite de la conversation. Il évoque aussi le concept de « business interlocutor », qui semble faire écho à la « modalité client » citée par Victor. Toujours selon Hamid, la capacité à reformuler en fonction du destinataire de l'information est primordiale en milieu professionnel.

10.1.2 *Bilan. Quelle analyse pour quelle didactique ?*

Les trois passages cités sont très précieux d'un point de vue linguistique et sociolinguistique. En effet, bien qu'en nombre limité, ces témoignages nous aident à préciser les compétences rédactionnelles attendues à l'entrée dans le métier. Les trois acteurs professionnels mettent l'accent sur les aspects communicationnels des textes : la clarté semble être le mot clé, accompagné par la rapidité d'accès aux informations, car l'interlocuteur ne doit pas avoir de mal à comprendre le contenu du message. La question du destinataire et de la mise à distance face au texte produit paraît fondamentale : quand on parle d'écriture professionnelle, les aspects

textuels et communicationnels semblent donc prioritaires (Beaudet & Rey, 2012). L'analyse linguistique et le classement des écrits professionnels recueillis en n1 qui seront développés dans la prochaine section se doivent de tenir compte de ces considérations.

10.2 Analyse typologique des écrits professionnels

En 2005, Jean-Michel Adam, répondant aux questions de la rédaction de *Recherches*, affirmait qu'une entreprise de classement des types de textes en didactique du français était une opération dépassée (Adam, 2005). Au contraire, dans la perspective qui est la nôtre, nous pensons qu'une typologie des écrits professionnels est plus que jamais fondamentale en didactique du français. Cette assertion repose sur deux arguments majeurs : la nécessité de stabiliser l'univers entropique des écrits en situation de travail pour en comprendre le fonctionnement, et le besoin d'avoir des repères linguistiques formels sur lesquels s'appuyer dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écriture professionnelle. La constitution d'une typologie des textes professionnels répond donc à des exigences essentiellement didactiques.

L'élaboration d'une typologie implique une réflexion sur les objectifs du classement. En ce qui concerne notre étude, il ne s'agit pas d'élaborer une typologie théorique des écrits professionnels capable de prendre en compte tous les aspects et les variations de ces types d'écrits. Notre objectif consiste à élaborer une typologie linguistique des écrits en situation de travail suffisamment étoffée et opératoire pour appuyer une didactique de l'écriture dans les filières universitaires technologiques.

Une typologie linguistique de ce type peut être considérée comme une tentative de simplification des multiples types de textes qui circulent dans le monde du travail, et notamment dans certaines entreprises issues du secteur Production. Loin de nous l'idée de vouloir imposer un classement typologique strict, fermé ou, encore pire, dogmatique : notre démarche est volontairement simplificatrice et, en tant que telle, ontologiquement perfectible. La typologie s'appuiera sur les acquis des principales théories linguistiques ainsi que sur les outils réflexifs et pratiques ayant déjà servi dans d'autres recherches aux objectifs similaires. Néanmoins, là où il en sera besoin, nous nous réservons le droit de construire des outils d'analyse spécifiques : leur processus d'élaboration sera systématiquement détaillé.

10.2.1 Classer les écrits en situation de travail : quels critères ?

Toute tentative de classement typologique présuppose l'existence de critères pour catégoriser les textes. En linguistique, il est possible de repérer trois grandes tendances théoriques : les typologies textuelles fondées sur des critères cognitifs et représentationnels avec comme

référence, entre autres, les travaux de Werlich (1976) ou de Longacre (1976), les typologies textuelles fondées sur des critères fonctionnels – ou communicationnels –, comme celles de Grosse (1976) ou de Isenberg (1984), et les typologies textuelles que l'on peut appeler formalistes, inspirés par la grammaire des textes. Ces dernières pointent le manque de rigueur des approches précédentes et proposent des typologies fondées sur des critères linguistico-formels. À ce propos, on peut citer Douglas Biber qui, dès les années 1970-1980, travaille sur un projet de classement des types de textes à partir d'un modèle à cinq dimensions capable de combiner critères lexicaux et critères syntaxiques (Biber, 1989).

The present study uses a new approach to identify the salient linguistic text types of English. The typology developed here is based on sets of syntactic and lexical features that cooccur frequently in texts, rather than assuming sets of features defined on a priori functional grounds. These feature sets, the 'dimensions' of variation, are identified empirically by multivariate quantitative methods, and the linguistic characteristics of any given text can be specified precisely with respect to each dimension. (Biber, 1989, p. 5)

L'étude de Biber s'appuie sur les techniques de la linguistique de corpus et se situe dans une perspective computationnelle plutôt éloignée de la logique des typologies fonctionnelles traditionnelles. En effet, la typologie de Biber part des propriétés linguistiques formelles des textes, notamment la fréquence des cooccurrences sélectionnées, pour ensuite caractériser ces mêmes unités linguistiques avec des valeurs fonctionnelles. Biber a le mérite de mettre au centre de sa typologie des critères rigoureusement linguistiques, à savoir les données observables issues de l'analyse des occurrences générées par un corpus de 481 textes et par 67 traits linguistiques (par exemple, les catégories grammaticales, comme la place des adverbes ou les modaux, ou encore la nominalisation, les phrases coordonnées, etc.). La recherche de Biber aboutit à l'identification de huit *text types* distincts, et montre que les types de textes ne sont pas en contradiction avec les genres textuels ; bien au contraire, comme soutenu aussi par Anna Trosborg (1997), les types traversent les genres qui, quant à eux, se fondent sur des bases théoriques différentes (Biber, 1989). Cependant, une question s'impose : la récurrence d'un nombre limité de traits lexico-syntaxiques peut-elle vraiment déterminer les propriétés d'un type de texte ? La réponse à cette question se trouve probablement dans l'histoire de la linguistique textuelle.

Les typologies issues des grammaires de texte ont cédé progressivement la place aux instances de la pragmatique qui, tout au long des années 1970-1980, reprend les acquis des typologies fonctionnelles pour les nuancer et les rendre davantage opératoires à travers une réactualisation de la notion de discours et de la situation d'énonciation (Adam, 2005). Ces

typologies peuvent être définies comme *situationnelles* car, comme rappelé par Schneuwly (1987), elles reposent sur une description précise du contexte énonciatif, sans pour autant proposer des critères typologiques stables. Les descriptions des textes axées sur la dimension socio-interactionniste sont également les seules, à notre connaissance, qui se sont occupées explicitement des écrits en contexte de travail. Dans ce champ d'études, les travaux de Bronckart (2000) sont parmi les plus intéressants mais, tout comme les recherches d'Adam (2005), tendent à faire éclater le concept de typologie textuelle au bénéfice de descriptions linguistiques et extralinguistiques beaucoup trop ouvertes pour être exploitées dans le domaine de l'enseignement de l'écriture.

Finalement, nous avons la sensation qu'aucune des approches typologiques mentionnées n'est finalement opératoire en vue d'une catégorisation des écrits professionnels que nous avons à disposition. En revanche, les différentes tendances théoriques évoquées plus haut nous ont laissé un patrimoine important d'outils d'investigation que nous nous proposons de mobiliser. Quels critères de classement devrions-nous alors adopter pour parvenir à une typologie textuelle simple, efficace et opératoire à des fins d'enseignement ? Dans le passage ci-dessous, on évoque explicitement l'intérêt de réaliser une typologie de textes pour l'enseignement, car « les typologies textuelles constituent des outils indispensables pour analyser les écrits produits ou déterminer les contraintes d'écrits à produire » (Mas et al., 1994, p. 77).

Devant la multitude des typologies, il n'y a que l'embarras du choix pour le didacticien. Il faut donc d'emblée essayer de donner quelques critères qui peuvent le guider. Trois critères permettent de faire un tri provisoire. Le choix définitif doit ensuite se faire selon des objectifs concrets poursuivis à un moment donné de l'enseignement :

- 1 La typologie doit comprendre un nombre pas trop élevé de types que l'élève peut apprendre et maîtriser assez facilement.
- 2 Les types introduits doivent être relativement facilement repérables. La base de typologisation et les critères d'assignation d'un texte donné à un type particulier doivent pouvoir être appliqués aisément en utilisant des critères extralinguistiques ou linguistiques.
- 3 La connaissance des types de textes doit apporter des informations nouvelles et pertinentes sur le fonctionnement des textes : utilisation d'unités linguistiques particulières, structure textuelle, rapport au contexte, normes sociales à appliquer. (Schneuwly, 1987, p. 58)

Les trois critères énoncés par Schneuwly vont désormais guider nos premiers pas dans le processus d'élaboration de la typologie. La première opération à mettre en place concerne le tri des textes à disposition. Si l'on suit les conseils de Schneuwly, « ce sont donc les objectifs

concrets qui permettront de choisir plus concrètement la typologie utile » (Schneuwly, 1987, p. 59). Nous pensons qu'il n'y a rien de plus concret que la pratique d'écriture même qui se matérialise dans un texte donné. Une approche praxéologique, qui part des pratiques réelles des travailleurs du secteur, semble alors pertinente. Le premier tri que nous nous proposons de mettre en place se rapproche de la vision socio-interactionnelle des écrits en situation de travail de Bronckart (2000) : quelles sont les catégories génériques ou typologiques utilisées par les professionnels du secteur Production lorsqu'ils se réfèrent aux textes produits ou échangés ? Pour réaliser les premiers regroupements de textes, nous nous appuyerons désormais sur les praxis d'écriture en contexte de travail.

Se pose ensuite la question de la façon d'affiner la catégorisation des textes triés selon une perspective praxéologique. D'emblée, nous excluons la possibilité de procéder à une analyse formelle s'appuyant sur des méthodes d'analyse computationnelle, sur le modèle de Biber : les modalités de constitution de notre corpus d'écrits professionnels ne répondent pas pleinement aux exigences de cohérence et d'exhaustivité qu'une opération de ce type présuppose. Quel type d'analyse pourrait nous permettre d'affiner une typologie textuelle basée sur des critères praxéologiques ? Nous l'avons vu au début de cette sous-section, les critères privilégiés par la linguistique pragmatique sont probablement les seuls à jouir d'un certain consensus jusqu'à nos jours. Le deuxième stade du classement typologique relève donc des indices pragmatiques des textes et de leur inscription dans une situation d'énonciation donnée. Pour cette analyse, nous nous référons notamment aux études de Benveniste (1966), de Hempfer (1977), de Searle (1969) et de Ducrot (1984).

Pour comprendre le fonctionnement linguistique des textes produit par Schneuwly (1987), un stade d'analyse supplémentaire s'impose. En effet, l'analyse praxéologique et pragmatique des textes est une opération nécessaire, mais elle ne permet pas une description fine des mécanismes linguistiques intrinsèques des écrits en situation de travail. Nous proposons d'intégrer dans notre démarche une perspective linguistique visant la production de modélisations. Si Adam (2005), comme nous l'avons vu au tout début du chapitre, relativise l'intérêt de définir des typologies textuelles, il met néanmoins à disposition des outils d'analyse particulièrement intéressants à l'égard des écrits en situation de travail. Paradoxalement, c'est bien la théorie des séquences prototypiques textuelles d'Adam que nous estimons à même de compléter notre typologie des textes professionnels (Adam, 2011). Nous nous appuyerons donc sur les outils de la linguistique textuelle développés par Adam dans le sillage de Van Dijk

(1973), afin d'exploiter tout le potentiel des prototypes séquentiels pour parvenir à une typologie séquentielle des textes en situation de travail.

On peut ajouter que la démarche analytique qui part de la prise en compte des pratiques discursives en situation de travail pour aller vers les indices pragmatiques des textes, et explorer ensuite leur structure compositionnelle, se situe clairement dans une direction descendante : elle part des critères extralinguistiques, contextuels, pour expliciter progressivement la mécanique interne des textes. Par exemple, les traits relatifs à l'implication ou au principe de coopération recouvrent une importance particulière (H. P. Grice, 1979). Certes, on peut raisonnablement douter de l'effective adéquation entre critères extralinguistiques et traits linguistiques, mais il vaut sans doute la peine de faire un essai en ce sens. Enfin, nous pensons que la mise à l'épreuve d'une analyse typologique de ce type peut garantir la production d'un nombre limité de variables textuelles exploitables dans le cadre d'une formation à la rédaction des écrits professionnels.

10.2.2 Phase 1 du tri : pratiques langagières et praxis

Les échanges écrits en situation de travail ont-ils une raison d'être en dehors du contexte professionnel ? Dans notre perspective, cette question est tout simplement cruciale, car elle motive la logique descendante à la base de notre entreprise de typologisation des textes recueillis en n1. Laurent Filliettaz et Jean-Paul Bronckart (2000) se sont précocement penchés sur les aspects praxéologiques des discours en situation de travail et identifient dans la *situation* de travail, dans l'*action* et dans les *discours* autant de facteurs fondamentaux pour comprendre les pratiques discursives en milieu professionnel. Si l'on suit cette logique, nous ne pouvons que répondre négativement à la question posée au début de ce paragraphe. En effet, le contexte professionnel est une donnée structurante des échanges écrits en milieu de travail qui, à la différence d'autres pratiques écrites (pratiques écrites artistiques, personnelles, quotidiennes, etc.), ne peuvent pas se concevoir en dehors des communautés discursives professionnelles concernées (Filliettaz, 2006) : la pratique professionnelle, la praxis, est une condition *sine qua non* pour parler de textualité en milieu professionnel.

Le premier principe de regroupement des textes professionnels recueillis en n1 repose sur les praxis en contexte de travail. Comment les professionnels du secteur Production nomment-ils les écrits et les contenus produits et échangés dans le cadre de leur activité professionnelle ? Cette question guide la première phase du processus d'analyse.

Méthode et processus analytique

Notre démarche analytique s'inspire des techniques de l'Analyse du Discours à Entrée Lexicale, abrégée en A.D.E.L. (Marcellesi, 1976; Née & Veniard, 2012). En particulier, pour cette phase de tri, nous retenons une analyse empirique relevant d'une « sémantique praxéologique, prédicative et anthropologique [...] ; le sens doit être considéré dans sa dimension prédicative, autrement dit le mot est dépassé par l'énoncé » (Née & Veniard, 2012, p. 25). Notre approche, issue de la sémantique lexicale, s'appuie sur les relations langue-discours et lexique-texte, mais elle tend à s'affranchir des analyses formelles paradigmatiques pour établir un sens au niveau de l'énoncé et, en général, des comportements discursifs (Cusin-Berche, 1998).

L'analyse part des écrits recueillis en n1, exposés dans le tableau XII (cf. section 6.1, p. 163). Pour rappel, ce recueil est basé sur des critères spatio-temporels inhérents aux modalités d'envoi des écrits. Dans un premier temps, nous avons vérifié la présence de titres explicitement attribués aux textes par les professionnels (*CR, compte rendu, rapport, etc.*) ; les titres peuvent être considérés comme des indices lexicaux prioritaires. Ensuite, pour compléter ce premier stade d'analyse, nous avons relevé les indices lexicaux explicitement présents dans le corps de texte des écrits à notre disposition et nous avons attribué à chaque texte ou à chaque groupe de textes des étiquettes lexicales. Nous avons retenus les mots utilisés pour nommer les situations d'échange (ex. *demande*), les verbes qui indiquent des procédures (ex. *trouver, envoyer*), ou encore les mots qui encadrent thématiquement le contexte des informations échangées (ex. *fournisseur, obligation*). Les écrits qui ne comportent pas d'indices lexicaux pertinents ont été classés par analogie, en fonction du contexte de communication et d'énonciation.

En général, les indices lexicaux ont été retenus en fonction de leur poids sur les enchaînements discursifs et en fonction de leur récurrence dans les écrits ou groupes d'écrits analysés. Par exemple, dans un énoncé comme « Suite à notre conversation téléphonique de ce matin, je vous confirme que suite à un mouvement de grève parmi nos techniciens pour les journées du 1^{er} au 4 décembre inclus [...] », nous avons retenu les mots *conversation* et *suite* car, d'un point de vue lexico-sémantique, ils encadrent (*conversation*) et situent (*suite*) l'échange écrit.

Résultats de la phase de tri n. 1

Nous exposons dans le tableau XXII les résultats de la première phase de tri. En guise de rappel, pour les documents pour lesquels la mention du titre n'est pas disponible (*n.d.*, pour *non disponible*), nous les avons insérés par analogie dans les groupements des textes ayant un titre

lorsqu'ils présentaient les mêmes caractéristiques lexicales. Si cette opération n'était pas possible, nous avons laissé la mention *non disponible*.

Tableau XXII - Résultats du tri n. 1 (critères de l'A.D.E.L.)

Code	Nb	Indices lexicaux retenus (lemmes)	Types nommés
CR	4	Compte rendu (CR), réunion, constater, trouver, intervenir, envoyer, résultats, pratique, demande, management, vérifier, assurer, équipes, facturation, commande, débriefing, explications.	Compte rendu
RT	3	Programme, technique, présentation, donnée, besoin, contraintes, annexe, fiche, objet, renseignement, liste, document, disposition, mission, dossier, enjeux, projet, organisation, méthodologie, démarche, engagement, politique.	Rapport Technique
NS	2	Note, interne, obligation, (se) conformer, appliquer, consigne, nécessaire.	Note
M	1	Déterminer, montage, essai, cause, liste, interprétation, résultat, conclusion.	n.d.
APS	1	Projet, sommaire, proposition, description, questions, technique, étude.	Avant Projet Sommaire
ET	1	Etude, présentation, besoin, montage, bilan, synthèse, conclusion.	Etude de faisabilité
CC	1	Cahier, clause, technique, description, objet, texte, règlementaire, norme, essai, généralité, vérification, prescription, travail, option.	CCTP
RA	10	Question, argument, suivi, discussion, récapitulatif, retour, info, échange, suite, client, mémoire, rappel, analyse, conclusion, précision, contenu, lieu, mission, montant, intervention.	n.d.
CSC	110	Rapport, planning, échange, information, conversation, intervention, instruction, relance, suivre, suite, gérer, organiser, mail, récapitulatif, commande, produit, facturation, communiquer, demande, envoyer, fournisseur, confirmation, téléphonique, offre, mission, contenu, client, dossier, proposition.	n.d.
L	2	Référence, liste, affaires, dossier, organiser.	n.d.

Clé de lecture : les 4 textes contresignés avec le code CR comportent des éléments lexicaux récurrents communs, comme par exemple les lemmes *compte rendu*, *réunion*, *intervenir*, *constater*, etc. Ces textes ont été nommés explicitement *compte rendu* par les professionnels qui les ont rédigés.

La première phase du tri nous a permis d'identifier 10 regroupements principaux. Dans le tableau XXII on peut observer que les textes comportant les codes M, APS, ET et CC sont séparée par une bordure inférieure rouge. En effet, bien que ces quatre regroupements aient été séparés à cause de leurs différents titres (sauf pour le regroupement M, où le titre n'était pas disponible), l'analyse sémantique lexicale nous a permis de relever une forte proximité entre ces textes.

Bien que la première phase du tri se soit révélée utile, elle demeure, en même temps, trop vague à des fins d'enseignement. En effet, les seuls indices lexicaux nous donnent une idée globale des types de textes mais ils sont insuffisants pour réaliser une typologie fine des textes en situation de travail. Des analyses supplémentaires sont donc nécessaires.

10.2.3 Phase 2 du tri : situation d'énonciation et indices pragmatiques

Les pratiques discursives en situation de travail se situent dans un cadre communicatif règlementé et codifié (Filliettaz & Bronckart, 2005) ; elles présupposent des rapports de pouvoir

et convoquent « des personnes jouant sur une gamme d'identités, manipulant des objets, conduisant des actions et prenant des décisions en même temps qu'elles entrent dans des processus de communication » (Boutet et al., 1995, p. 14). Toutes ces variables jouent un rôle fondamental : pouvons-nous faire abstraction des variables contextuelles et communicatives dans une entreprise de typologisation à visée pédagogique et didactique des textes professionnels ? Nous pensons que non. La deuxième phase du tri vise donc à affiner le premier regroupement en utilisant des filtres linguistiques socio-communicationnels.

Selon Schneuwly (1987) et Branca-Rosoff (1999), les typologies textuelles inspirées par la théorie de l'énonciation de Benveniste sont parmi les plus répandues. Schneuwly cite notamment la définition de situation d'énonciation de Hempfer (1977), qui se fonde sur le quintuplet « locuteur, interlocuteur, temps de l'énonciation, espace, relation » (Schneuwly, 1987, p. 57). Étant donné les caractéristiques spatio-temporelles particulières de notre recueil de données en n1 et les exigences d'anonymat des personnes concernées, l'analyse des critères *espace et temps de l'énonciation* n'est pas possible⁷⁷. Selon Schneuwly, la prise en compte de la relation entre locuteur et interlocuteur (R), qui recoupe l'intention communicative, exprimée en termes de symétrie relationnelle, est bel et bien un facteur fondamental pour définir correctement la situation d'énonciation. Nous ajoutons que cette variable est d'autant plus importante pour le milieu professionnel auquel nous nous intéressons, caractérisé par un contexte social et des conventions plutôt rigides.

De même, la fonction communicative des types de textes est absolument centrale pour mettre en place une didactique efficace de l'écrit professionnel (Rinck & Sitri, 2012). Ducrot, cité par Habert, affirme que « la langue comporte, à titre irréductible, tout un catalogue de rapports interhumains, toute une panoplie de rôles que le locuteur peut se choisir pour lui-même et imposer au destinataire. » (Habert, 1982, p. 204). C'est donc dans ce que Ducrot définit comme l'activité illocutoire que nous pouvons repérer des indices rigoureusement pragmatiques pour compléter et mieux définir la situation d'énonciation lors de la deuxième phase de tri (Ducrot, 1984). Pour identifier l'*activité illocutoire dominante* dans un texte donné, nous nous sommes inspiré de la taxinomie des actes de langage proposée par Searle (1975). Il convient de préciser que l'affectation des textes à une typologie d'actes illocutoires dominants découle d'un traitement d'ensemble, syncrétique, des écrits. Bien que ce traitement ne puisse

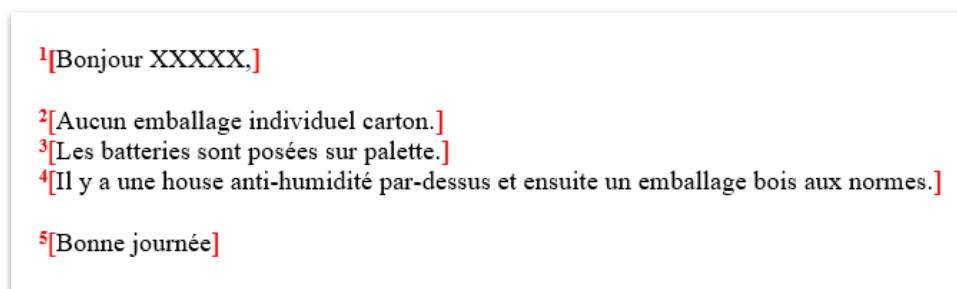
⁷⁷ Inclure le critère *espace* signifierait préciser le nom et le site d'implantation des personnes impliquées dans l'échange, ce qui est en contradiction avec notre protocole d'anonymisation. Concernant le *temps de l'énonciation*, l'analyse ne semble pas pertinente, car les partenaires de l'enquête ont envoyé les écrits par blocs et l'identification du moment de l'énonciation serait forcément imprécise.

pas être considéré comme exhaustif, il a néanmoins le mérite de dessiner les lignes directrices de l'analyse pragmatique. Nous illustrons maintenant, à travers des exemples, la façon dont nous avons analysé les différents textes du corpus.

Méthode et processus analytique

Dans les écrits à notre disposition, les actes illocutoires dits *expressifs* et ceux dits *déclaratifs*, s'ils ne sont pas complètement absents, représentent tout de même une minorité parmi les actes illocutoires au sein des écrits en situation de travail. En général, ceux-ci semblent plutôt dominés par des actes illocutoires dits *assertifs*. Chez Searle, l'acte de langage dit *représentatif*, de type *assertif*, vise à « engager l'orateur (à des degrés divers) [...] à la vérité de la proposition exprimée »⁷⁸ (Searle, 1975, p. 354). Pour rappel, ces actes de langage correspondent aux actes illocutoires dits *expositifs* chez Austin (1975). Cette catégorie d'actes illocutoires est massivement composée par des énoncés de type *constatif*, qui ont tendance à représenter le monde, c'est-à-dire, dans notre cas, à fournir un état des lieux des situations professionnelles (Austin, 1975). Le texte X-CSC-IN-9, reproduit intégralement ci-dessous, est un bon exemple de texte à dominante assertive.

Figure 24 - Reproduction du texte X-CSC-IN-9



1[Bonjour XXXXX,]
2[Aucun emballage individuel carton.]
3[Les batteries sont posées sur palette.]
4[Il y a une housse anti-humidité par-dessus et ensuite un emballage bois aux normes.]
5[Bonne journée]

Clé de lecture : les différents énoncés se trouvent entre crochets et ont été numérotés de manière progressive. Nous y ferons référence en utilisant un chiffre entre deux crochets (ex. : [1]).

Le texte de la figure 24 comporte uniquement des actes illocutoires de type assertif, qui engagent le destinataire à accepter la véracité des propos tenus par l'énonciateur. Le message est typologiquement pur, car il ne comporte que des énoncés de type constatif : les énoncés [2], [3] et [4] fournissent des informations à propos de l'état d'une commande lors d'un échange interne à l'entreprise. Le cas du texte X-CSC-IN-4, reproduit dans la figure 25, est en revanche bien différent.

⁷⁸ Il s'agit de notre traduction.

Figure 25 - Reproduction du texte X-CSC-IN-4

¹[Bonjour XXXXXX,]
²[La référence XXXXXXXXXXXX est gérée uniquement à la demande et le délai standard est de 40 jours ouverts donc ce que tu demandes (livraison vendredi matin GRAND MAXIMUM) est impossible.]³[merci d'en informer le client dans un premier temps.]
⁴[Je vais escalader au planning pour essayer d'améliorer et je te tiendrai au courant.]
⁵[Cdt]

La figure 25 propose un texte comportant trois types d'actes illocutoires distincts : un énoncé assertif [2], un énoncé directif [3], qui pousse l'interlocuteur à accomplir un acte, et un énoncé commissif [4], où l'énonciateur s'engage à faire une action. Ce texte peut être considéré comme représentatif de l'hétérogénéité qui caractérise le groupe d'écrits correspondant au code CSC (tableau XXII). Ces textes, qui coïncident avec des échanges mails entre services de communication d'une même entreprise ou avec des interlocuteurs externes, c'est-à-dire avec des clients, se démarquent des autres textes recueillis par une forte tendance dialogale. En effet, les marques énonciatives de ces textes semblent traduire à l'écrit les codes de la conversation professionnelle, ce qui nous a poussé à les insérer dans une autre catégorie typologique.

Dans la figure 26, il est possible d'observer l'extrait d'un compte rendu professionnel assez emblématique d'une catégorie énonciative particulière : les infinitifs jussifs.

Figure 26 - Reproduction partielle du texte X-CR-1

- ¹[Coté design :]
 - ²[2 solutions sont à l'étude, **Voir ppt en PJ, solution 1 & 2**]
 - ³[@Personne1 Prière de passer l'XX concernant les modifications boîtier d'arc pour permettre au XXXXXXXX de lancer l'outil correspondant,]

- ⁴[Coté Industriel & Usine :]
 - ⁵[XXXXXX doit lancer les cotations outils des deux design proposés par Xxx @Personne 2 & @Personne 3]
 - ⁶[Prière de relancer XXXXXX afin qu'elle prenne en compte dans ses cotations, les problématiques de maintien en position des pinoches B1/B2,]
 - ⁷[Problématique de logistique PCBA : Comment XXXXXX PEL peut-elle garantir la bonne logistique des Pinoches sans détérioration ? vers XXX et XXX,]

L'extrait reproduit dans la figure 26 a été tiré d'un texte intitulé par le rédacteur même *compte rendu de réunion*. L'analyse de l'extrait n'est pas aisée, de par la présence de verbes non conjugués à valeur injonctive, comme dans les énoncés [2] et [6]. Searle (1975) classait ces actes illocutoires dans une catégorie à part ; Leech (2016), de son côté, suit la même logique :

Commissive verbs, which form a relatively small class, resemble directive verbs in having non-indicative complementizers (*that*-clauses and infinitive clauses), which necessarily have posterior time reference (*ie* time reference later than of the main verb). There is therefore a case for merging the directive and commissive verbs into one « superclass ». (Leech, 2016, p. 206)

L'affirmation de Leech selon laquelle il y a lieu de classer les actes illocutoires directifs et commissifs contenus dans des phrases infinitives dans une classe illocutoire autre paraît en effet raisonnable. Ces infinitifs à valeur injonctive ont déjà été étudiés dans le cadre des recherches sur les genres procéduraux, comme les notices techniques ou les recettes, où l'on a pu établir l'intention illocutoire majoritairement directive de ces formes verbales (Garcia-Debanc, 2001; Manno, 2009).

Cependant, le cas du compte rendu de réunion, et sans doute celui du compte rendu en général est différent, car la valeur directive des actes illocutoires ne peut pas être établie avec certitude à cause d'une sorte d'effet de mise en abîme qui permet à un individu de rapporter la parole d'autrui lors d'une réunion, mais aussi sa propre parole. Prenons le début de l'énoncé [6] dans la figure 26 : « Prière de relancer XXXXX afin qu'elle prenne en compte [...] » ; comment savoir avec certitude s'il s'agit d'un acte illocutoire directif ou d'un acte illocutoire commissif ? Tant la modalisation introduite par le mot *prière* que l'infinitif jussif *relancer*, à son tour inséré dans un syntagme prépositionnel introduit par *de*, ne permettent pas de répondre à la question. La typologie du compte rendu semble donc bien cristalliser les limites applicatives du modèle searlien déjà mises en avant, entre autres, par Recanati (1979), et nous contraint à ajuster notre modèle d'analyse : nous parlerons désormais d'actes illocutoires injonctifs, sans spécifier ultérieurement leur nature.

L'ambiguïté des infinitifs à valeur injonctive caractérisant les comptes rendus n'apparaît pas dans d'autres textes, où la modalisation globale et les indices d'énonciation permettent de discerner la valeur directive des infinitifs. En voici un exemple.

Figure 27 - Reproduction partielle du texte Z-R-1

¹[A fin juin, nous avons dépassé le nombre d'accidents avec arrêt de l'année complète 2017 et le taux de gravité est supérieur : 14 accidents avec arrêt (+ 250 jours).]
²[Cette situation est préoccupante.] ³[Nous devons réagir.]
⁴[Dans chaque accident de travail, outre le drame qu'il représente pour notre collaborateur victime, notre responsabilité est engagée.]
⁵[De manière pratique, je vous demande de renforcer vos actions de management en matière de sécurité, notamment avec les points ci-dessous :]
- ⁶[Vérifier que vos collaborateurs possèdent et utilisent les EPI adéquates]
- ⁷[Assurer le planning des visites sécurité (1/3 des effectifs visités par an)]
- ⁸[Renforcer vos actes managériaux visant à souligner la nécessité de préparer les missions avant intervention] ⁹[(prise de connaissance des plans de prévention et des conditions particulières d'intervention)]

Dans le texte inséré dans la figure 27, le mode personnel présent dans l'énoncé [5], exprimé par le segment « je vous demande », permet de bien cerner la valeur directive des infinitifs jussifs présents dans les énoncés [6], [7] et [8], qui engagent les destinataires à avoir des comportements bien précis suite à la lecture du texte. Les énoncés directifs sont également dominants dans la *Note de Service X-NS-IN*, typologie caractérisée par une forte modalité injonctive (cf. annexe 3).

En revanche, le texte Z-RT-2, dont nous reproduisons un extrait ci-dessous, paraît emblématique de la catégorie des textes à dominante illocutoire assertivo-commissive, probablement la catégorie typique la plus répandue au sein des écrits en situation de travail.

Figure 28 - Reproduction d'un extrait du texte Z-RT-2

¹[Chaque projet ayant son propre contexte, les attentes du client peuvent aller au-delà du cadre minimum réglementaire même si celui est enrichi des spécificités développées par XXXXXX XXXXX.]
²[Nos moyens méthodologiques décrits plus loin sont adaptés pour intégrer toutes les demandes exprimées pour ces opérations, quelle qu'en soit leurs natures.]
³[En conception amont, nous pouvons assurer une assistance technique à la Maitrise d'Œuvre pour établir toutes les notices exigées au niveau du dépôt de permis de construire et nous rédigeons des rapports préalables, afin de signaler au plus tôt les points à traiter.]
⁴[En fin de phase de conception, nous procédons à un suivi des avis du RICT, afin de permettre la mise au point des marchés des entreprises, le plus précisément possible.]

L'extrait reproduit dans la figure 28, tiré d'un écrit de travail comportant 27 pages et nommé *Mission de contrôle technique*, fait alterner massivement des énoncés assertifs et commissifs. En effet, dans l'énoncé [1], l'énonciateur engage la véracité de son propos à l'égard du destinataire du message, sans que celui-ci puisse, dans l'absolu, la remettre en cause. En revanche, dans l'énoncé [4], nous sommes bien face à un acte commissif, car l'énonciateur

s'engage dans une démarche de suivi à l'égard du destinataire tout en instaurant une relation discursive symétrique, c'est-à-dire non directive.

Les cinq exemples que nous avons analysés ont comme but d'explicitier le processus analytique mis en place pendant dans la deuxième phase de tri. Somme toute, les écrits en situation de travail sont caractérisés par une tension évidente entre actes illocutoires assertifs, commissifs et directifs. La forte présence d'une modalisation injonctive, attestée par la présence d'infinitifs jussifs et d'énoncés averbaux injonctifs, peut être considérée également comme un trait distinctif des textes professionnels. On pourrait maintenant se questionner sur l'effective correspondance de ces catégories génériques basées sur des critères communicationnels avec des typologies professionnelles bien précises.

10.2.4 Résultats de la phase de tri n. 2

L'analyse systématique des actes illocutoires dominants des textes de notre corpus d'écrits professionnels nous a permis de réaliser un nouveau groupement typologique en fonction des quatre critères : l'énonciateur, le destinataire, la relation, l'activité illocutoire dominante. Le tableau XXIII synthétise les résultats de ce deuxième classement.

Tableau XXIII - Synthèse des typologies illocutoires dominantes dans les textes professionnels

Code	Nb	Énonciateur	Destinataire	Relation	Activité illocutoire dominante
CR	4	Service technique	Direction et partenaires	asymétrique	Assertive, injonctive
RT	3	Maitre d'ouvrage, assistant	Client	symétrique	Assertive, commissive
NS	2	Ressources humaines	Opérateurs internes	asymétrique	Directive
M	1	Service technique	Direction, responsable projet	asymétrique	Assertive, commissive
APS	1	Maitre d'ouvrage, architecte	Client	symétrique	Assertive, commissive
ET	1	Maitre d'ouvrage	Client	symétrique	Assertive, commissive
CC	1	Maitre d'ouvrage, architecte	Client	symétrique	Assertive, commissive
RA	10	Direction, responsable projets	Direction, responsable projets, technicien	mixte	Assertive, directive, commissive
CSC-IN	76	Opérateurs internes	Opérateurs internes	symétrique	Hybride, à dominante dialogale
CSC-EX	34	Opérateurs internes	Opérateurs externes (clients)	symétrique	
L	2	Opérateurs internes	Direction et opérateurs externes	asymétrique	Assertive

Dans le tableau XXIII, les critères *énonciateur*, *destinataire* et *relation* définissent les propriétés principales de la situation d'énonciation. Cette étape nous permet de préciser les groupes de textes identifiés après la première phase de tri, qui passent de 10 à 11 ; elle nous donne également une vision globale du fonctionnement énonciatif et pragmatique des écrits pris en examen.

Même si des tentatives de classement typologique peuvent d'ores et déjà avoir lieu, nous ne disposons que d'un nombre trop limité d'indications linguistiques utiles à des fins linguistico-didactiques. Pour pallier ce manque, nous proposons un niveau d'analyse ultérieur capable de mettre en lumière les propriétés compositionnelles des textes, étape qui nous permettra de décrire leur fonctionnement, comme préconisé par Schneuwly (1987).

10.2.5 Phase de tri n.3 : analyse des séquences textuelles

Les réflexions d'Adam sur les types de textes et sur les séquences textuelles sont particulièrement utiles pour décrire la structure compositionnelle des écrits en situation de travail. En réélaborant les acquis de la grammaire transphrastique de Coseriu (2007) et de la théorie des phrases de Van Dijk (1973), Adam parvient à identifier cinq séquences prototypiques : le prototype de la séquence descriptive, de la séquence narrative, de la séquence argumentative, de la séquence explicative et de la séquence dialogale (Adam, 2011). C'est à l'aune de ces séquences prototypiques que nous proposons une analyse fondée sur des modélisations séquentielles⁷⁹ des textes professionnels recueillis en n1.

Méthode et processus analytique

L'objectif de l'analyse séquentielle consiste à repérer des régularités compositionnelles des textes de notre corpus pour construire une typologie pragmatico-compositionnelle à même d'être exploitée en didactique de l'écriture. Pour illustrer le processus analytique que nous avons appliqué à notre corpus, nous nous appuyerons sur un échantillon de quatre textes choisis en fonction du nombre de variations séquentielles et du degré de représentativité estimé à l'égard des 11 groupements qui ont émergé après les phases de tri n.1 et n.2.

La première modélisation séquentielle illustrée dans la figure 29 porte sur le texte X-CSC-IN-6, représentatif des groupes de textes CSC-IN et CSC-EX, caractérisés par une importante hybridation illocutoire et une évidente tendance dialogale.

⁷⁹ Par modélisation des séquences textuelles, ou modélisation séquentielle, nous faisons référence à une schématisation des séquences textuelles.

Figure 29 - Modélisation séquentielle du texte X-CSC-IN-6



Clé de lecture : la figure se lit de haut en bas et de gauche à droite. Dans la partie de gauche, nous avons reproduit le texte analysé ; à droite, nous avons inséré la modélisation séquentielle correspondante. Chaque séquence textuelle comporte une accolade à laquelle est rattachée une étiquette avec le numéro (*SQ1*) et le type (*Descriptive*) de séquence. Les lignes pointillées horizontales ont été employées pour isoler les conventions de politesse ou les opérations de cadrage formel, que nous n'avons pas considérées comme des séquences prototypiques. Dans le texte à gauche, en rouge, nous avons réalisé un découpage par énoncés, encadrés et numérotés de manière progressive. Les trois figures qui suivent se lisent de la même façon.

Le texte modélisé dans la figure 29 est un texte qui comporte deux séquences prototypiques : une séquence descriptive (SQ1), qui coïncide avec un énoncé assertif, et une séquence dialogale (SQ2), qui correspond à une interrogative directe (énoncé [3]). Des conventions de politesse très succinctes encadrent le texte. L'ancrage référentiel, constitué par le syntagme « cet article » dans l'énoncé [2] donne lieu à une reprise littérale et anaphorique (*qui*) dans l'énoncé [3], ce qui garantit une certaine continuité référentielle (Glikman et al., 2014). Le nom propre anonymisé présent dans l'énoncé [1], et la convention de politesse finale, *merci*, semblent situer le contenu au sein d'un échange écrit reproduisant une conversation orale, typique des séquences dialogales. Adam (2011), à propos du texte dialogal, se questionne sur la nature polygérée des séquences composant cette catégorie.

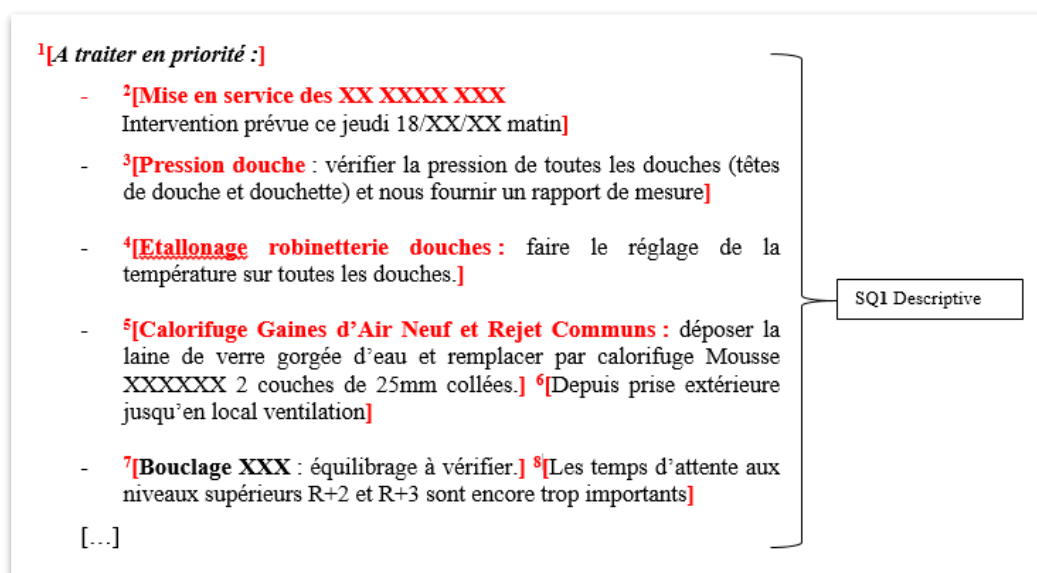
On peut donc se demander si un texte dialogal n'est pas une suite hiérarchisée de séquences appelées échanges. Se pose alors la question de savoir si cette séquence-échange est l'unité constituante du texte dialogal au même titre que les séquences d'un conte sont les unités constituantes de ce genre narratif particulier et s'il importe que cette forme de mise en texte soit polygérée (interventions de plusieurs sujets) – les intervenants successifs étant, qu'ils le veuillent ou non, engagés dans la co-construction d'un texte unique. (Adam, 2011, p. 216)

Dans notre corpus, la conversation écrite professionnelle consiste en une alternance de blocs séquentiels monogérés qui comportent des séquences dialogales et d'autres types de séquences et qui utilisent essentiellement les mails comme support de communication. Ce n'est que dans la recombinaison progressive de ce que l'on appelle le *fil de discussion* que l'on peut retrouver le caractère polygéré typique de la conversation orale et des séquences-échange. Dans notre corpus, cette typologie d'écrit professionnel inclut un grand nombre de textes et représente

probablement le genre discursif le plus répandu en communication électronique professionnelle, de par le fait qu'il « se situe entre trois usages : la conversation en face à face, la correspondance traditionnelle et la correspondance d'entreprise » (Labbé & Marcoccia, 2005). En général, nous pouvons affirmer que les textes appartenant à cette catégorie à dominante dialogale sont caractérisés par un important degré de variation séquentielle et par un très haut degré de *responsivité active*, souvent exprimée par les opérations de politesse ou de cadrage formel situées à la fin des textes (énoncé [4]) (Bakhtine & Todorov, 1984).

À l'opposé, nous proposons dans la figure 30 un extrait qui, contrairement à la conversation professionnelle électronique, présente un très faible degré de responsivité active : le compte rendu.

Figure 30 - Modélisation séquentielle d'un extrait du texte Y-CR-1



Dans la figure 30, l'extrait tiré du texte Y-CR-1, explicitement nommé compte rendu de réunion par l'auteur, est constitué par une seule séquence descriptive (SQ1) se déployant du début jusqu'à la fin du texte. L'utilisation de listes, ou de tableaux, comme dans le cas du texte Y-C-2 (cf. annexe 3), favorise la présence d'actes illocutoires assertifs (énoncé [2]) et injonctifs (énoncés [1], [3], [4], [5], [7]). Peu étudié en linguistique textuelle, le compte rendu est souvent considéré comme un texte informatif caractérisé essentiellement par une fonction référentielle à visée objectivante (Recource & Slama, 1985).

L'émetteur doit rendre parfaitement compréhensible pour un destinataire déterminé, les faits ou les idées qui sont l'objet du compte-rendu ; il doit comprendre l'information, la hiérarchiser et, au besoin, choisir. Il ne faut pas tout dire et il faut dire en fonction du référent et du destinataire.

Comme tout écrit visant à l'objectivité, le compte-rendu est le lieu d'une tension entre l'objectivité et l'interprétation. (Recource & Slama, 1985, p. 29)

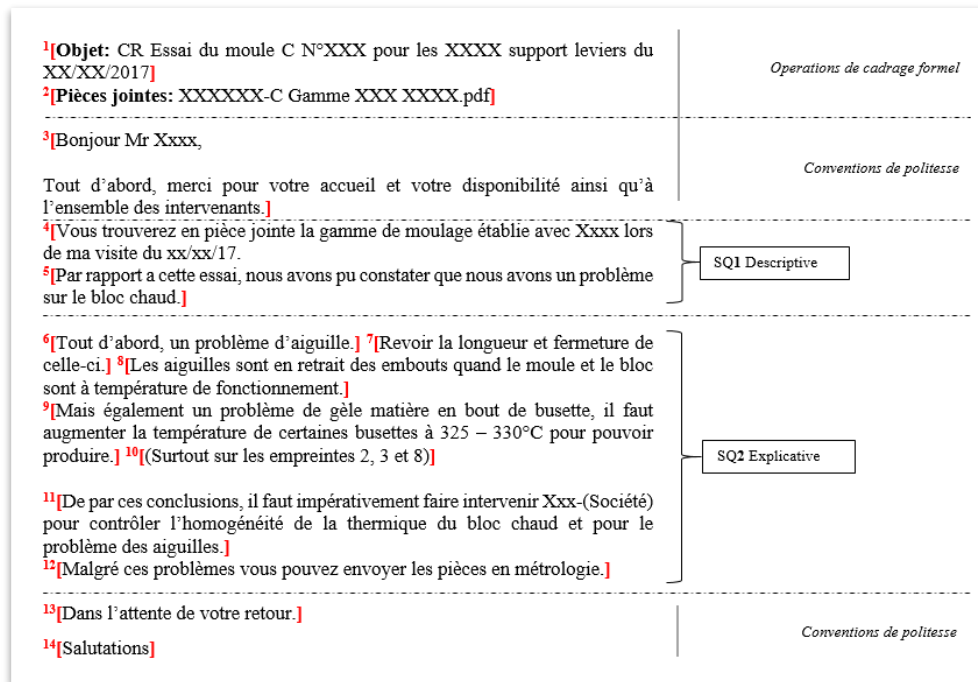
Selon notre analyse, le compte rendu est surtout composé de séquences textuelles descriptives rattachées à un noyau référentiel initial, le titre ou l'objet, qui traduisent une opération de thématization ou de pré-thématisation (Adam, 2011). Les séquences descriptives peuvent recouvrir diverses fonctions et peuvent subir différentes formes d'aspectualisation ; dans l'extrait reporté dans la figure 30, on peut voir la présence d'une variation particulière, la description procédurale, qui se matérialise à travers l'emploi des infinitifs jussifs (exemples : énoncé [3], *vérifier* ; énoncé [4], *faire*, etc.).

Rinck et Sitri (2012b), à partir d'une analyse de leur corpus de comptes rendus, font aussi remarquer l'importance recouverte par la fonction et le statut de l'émetteur et du destinataire à l'égard de l'institution :

Ces distinctions d'ordre pragmatique et socio-institutionnelles sont alors à corréler avec les variations observées dans les formes prises par les comptes-rendus (fidélité aux propos vs synthèse des discours tenus) et notamment dans le choix des formes de discours rapporté pris dans une acception large du discours autre, et dans leurs degrés de marquage (formes avec autonymie, qu'il s'agisse de discours direct ou d'îlots textuels, formes reformulantes, types de « verbes introducteurs », etc.) [...] (Rinck & Sitri, 2012b, p. 4)

À la lumière de ces considérations, l'apparente simplicité textuelle du compte rendu professionnel est sans doute trompeuse et cache un très grand nombre de variations d'ordre pragmatique, énonciatif et compositionnel. Pour ce qui est de l'extrait contenu dans la figure 30, en termes sémantico-référentiels, l'accessibilité référentielle est garantie au niveau de la séquence, mais aussi au niveau global, à travers le syntagme prépositionnel « à traiter en priorité », qui a pour fonction d'indexer les différentes séquences (Combettes et al., 2016). Le texte reproduit intégralement dans la figure 31 est un exemple parfait de la complexité du compte rendu ou, du moins, ce que l'on suppose être un compte rendu.

Figure 31 - Modélisation séquentielle du texte X-CR-2



La modélisation séquentielle contenue dans la figure 31 s’appuie sur un texte identifié par l’auteur comme étant un compte rendu. En effet, lors des opérations de cadrage formel qui introduisent le texte, on peut lire dans l’objet l’abréviation *CR*, qui se réfère généralement au compte rendu. Le texte, encadré par des conventions de politesse, comporte une séquence descriptive (SQ1) et une séquence explicative (SQ2) ; les séquences textuelles explicatives étant absentes dans les autres comptes rendus de notre corpus, un approfondissement est nécessaire.

Adam (2011) met en garde sur les risques de confusion entre texte explicatif et texte expositif, et invite à ne pas les identifier comme des textes informatifs. L’auteur précise que le texte explicatif possède une portée argumentative et tend vers une conclusion, caractéristiques absentes dans le texte informatif. Quelles sont alors les propriétés d’une séquence textuelle explicative ?

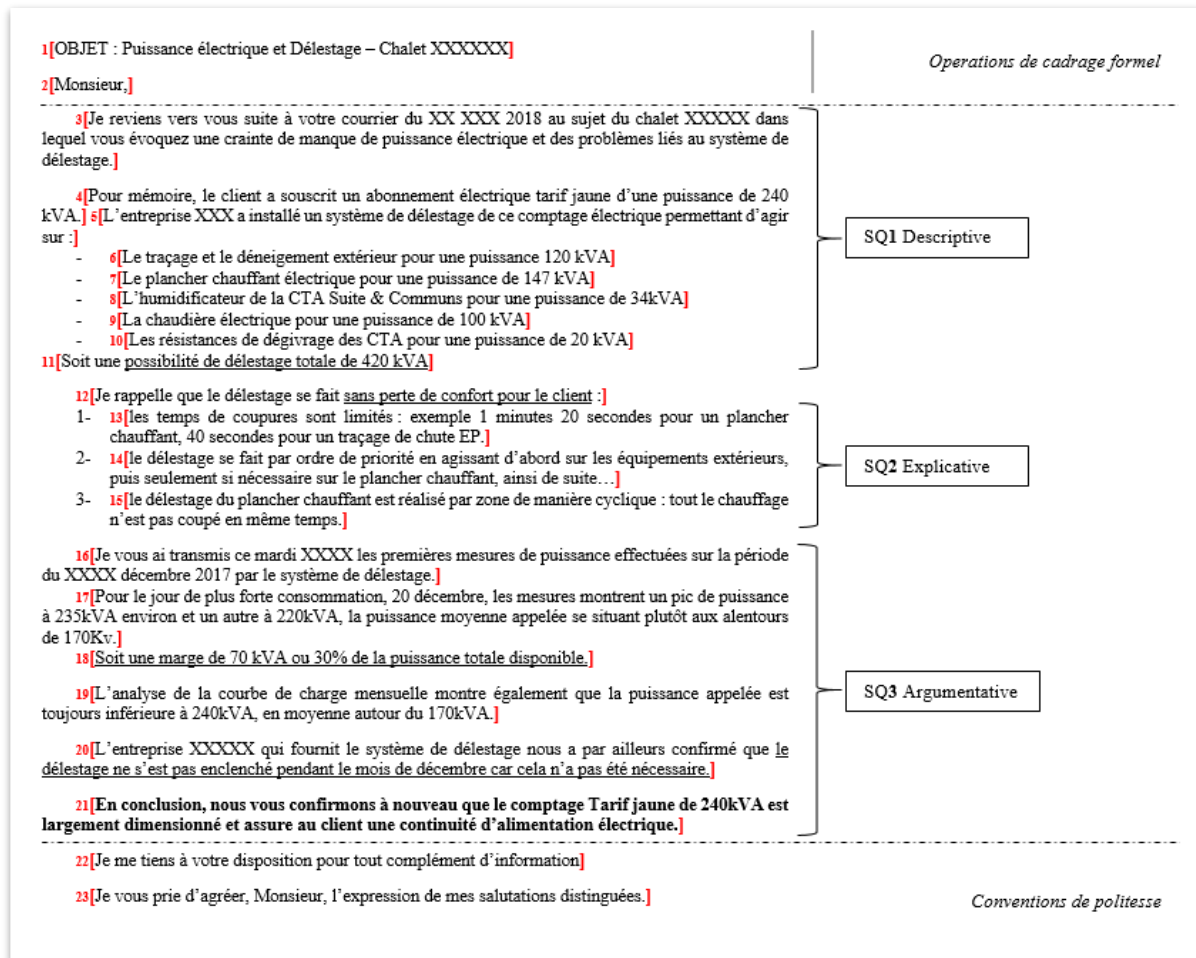
Pour Jean-Blaise Grize, la « structure générale d’une séquence explicative » (1990 :107) est la suivante : un premier opérateur [POURQUOI] fait passer d’une schématisation initiale S-i, qui présente un objet complexe (O-i), à une schématisation S-q, qui fait problème (objet problématique O-q), puis un second opérateur [PARCE QUE] permet de passer de S-q à une schématisation explicative S-e (O-e). (Adam, 2011, p. 196)

Si nous reprenons et adaptons dans une certaine mesure les propos de Grize cités par Adam, nous pouvons dire que les énoncés [6], [7] et [8] dans la figure 31 correspondent à la schématisation initiale (S-i) qui présente l’objet complexe O-i introduit par l’énoncé [6]

(« problème sur le bloc chaud ») qui, d'ailleurs, conclut la séquence descriptive (SQ1). On pourrait s'attendre maintenant à ce que l'énoncé [9] explicite l'opérateur [POURQUOI] et permette le passage vers un objet problématique (O-q). Or, la forme elliptique averbale de la première proposition de l'énoncé [9], introduit par la conjonction de coordination *mais* suivie par le connecteur *également* rend ce repérage très complexe. Ce n'est qu'à travers un effort cognitif considérable que l'on peut reconstruire l'opérateur [PORQUOI] : « Pourquoi le problème gel matière en bout de busette cause un problème sur le bloc chaud ? ». Cette reconstruction, certes, hypothétique, permet de passer à l'opérateur [PARCE QUE] dans la deuxième proposition de l'énoncé [9]. En effet, la modalisation injonctive introduite par *il faut* et l'emploi de la préposition *pour* suivie par la double construction infinitive *pouvoir produire*, dépourvue de complément d'objet direct, permettent à ce syntagme prépositionnel d'expliquer la raison de l'objet problématique O-q. Par ailleurs, les constructions prépositionnelles de ce type, « difficilement réductibles à un sens de base stable », sont plutôt répandues dans les écrits en situation de travail (Riegel et al., 2015, p. 644). Enfin, l'énoncé [11] prolonge la schématisation explicative de l'énoncé [9] et, à travers le segment *de par ces conclusions*, rend visible la tendance conclusive des séquences explicatives.

La modélisation séquentielle dans la figure 31 suggère que le texte X-CR-2 correspond à un type, voire à un sous-type particulier de compte rendu. On pourrait même se demander si ce texte n'appartient pas à une autre catégorie typologique. L'analyse séquentielle montre donc les limites du tri n.1, fondé sur des critères praxéologiques, et du tri n.2, basé sur des critères pragmatiques, et permet d'identifier des catégories et des sous-catégories textuelles autrement difficilement identifiables. Nous proposons maintenant l'analyse d'un dernier texte, reproduit intégralement ci-dessous dans la figure 32, qui semble présenter des points de contact avec le texte analysé dans la figure 31.

Figure 32 - Modélisation séquentielle du texte X-CR-2

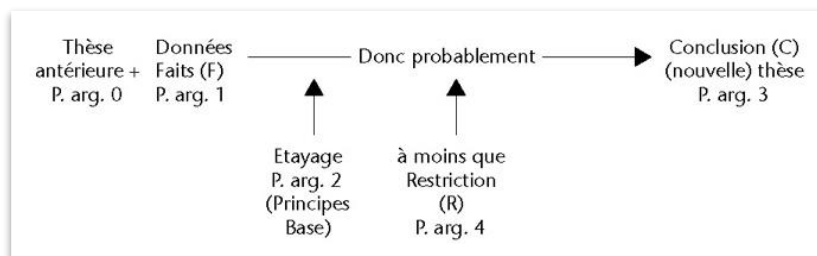


La figure 32 propose la modélisation séquentielle d'un texte n'ayant pas été explicitement intitulé et nommé par l'auteur. Le texte s'ouvre avec des opérations de cadrage formel et se termine avec des conventions de politesse typiques des écrits professionnels exprimant une relation socioprofessionnelle quasi-symétrique de type *maitre d'ouvrage-client* (emploi du vouvoiement, présence du *nous* dans les énoncés [20] et [21], tournure impersonnelle des énoncés). L'analyse a relevé une séquence textuelle descriptive en ouverture de texte (SQ1), avec pour fonction de situer l'échange dans l'historique de la relation avec le client, une séquence textuelle explicative atypique (SQ2), qui exprime tout de même une tension entre les opérateurs [POURQUOI] et [PARCE QUE], et une séquence textuelle argumentative (SQ3), qui permet un processus démonstratif.

Les séquences SQ1 et SQ2 configurent un écrit structurellement très proche du texte analysé dans la figure 31, mais plutôt différent par rapport à l'extrait du texte reproduit dans la figure 30. La particularité du texte dans la figure 32 est constituée par une extension de la séquence explicative qui, à partir de l'énoncé [16], au lieu de tendre vers une conclusion, repart

sur l'exposition d'un certain nombre de données dans les énoncés [17], [18], et [19]. D'après la théorie séquentielle d'Adam (2017), le prototype de la séquence argumentative est débiteur du schéma de l'argumentation de Toulmin (1993) et des révisions de Grize (1996). En voici l'une des représentations possibles.

Figure 33 - Schéma de la séquence argumentative (Adam, 2017)



Comme on peut le voir dans le schéma dans la figure 33, la séquence argumentative présuppose une dialectique entre thèse, données et conclusion. Dans la séquence argumentative (SQ3), la thèse n'est pas présente de manière explicite, mais elle émerge implicitement dans l'énoncé [16] qui, en faisant écho à la séquence explicative (SQ2), suggère que « les premières mesures de puissance » (énoncé [16]) montrent que « le délestage se fait sans perte de confort » (énoncé [12]). Après cette étape riche en implicites, les énoncés [17] et [18] exposent les données censées soutenir la thèse, étoffées par l'argument analytique présent dans l'énoncé [19]. L'énoncé [20] propose la réfutation d'une restriction possible : « le délestage ne s'est pas enclenché pendant le mois de décembre car cela n'a pas été nécessaire ». Une fois la restriction argumentative écartée, la conclusion s'avère comme une conséquence logique du processus argumentatif et aboutit à une conclusion évidente dans l'énoncé [21] : « le comptage [...] est largement dimensionné [...] ».

L'enchaînement séquence descriptive, séquence explicative, séquence argumentative est présent, avec des variations, dans plusieurs écrits, y compris des écrits comportant plusieurs dizaines de pages et traitant de projets techniques, des missions de contrôle, etc.. Ils sont identifiés en général comme des rapports. Bien que le terme *rapport* n'apparaisse pas en tant que titre explicite dans notre corpus, cette typologie a été évoquée à plusieurs reprises lors de nos entretiens avec les professionnels du secteur Production. Instrument privilégié dans le processus de prise de décision, le rapport, ou sa variable *reporting* en entreprise, représente un « outil de rationalisation et de normalisation de l'action publique comme de l'activité professionnelle : indissociablement descriptif et évaluatif, l'état des lieux qui y est proposé peut être mis au service de préconisations formulées de manière plus ou moins explicite » (Née et

al., 2017, p. 9). Ce macro-genre écrit, que nous pouvons inclure parmi les écrits à forte valeur juridique, est particulièrement fréquent dans notre corpus d'écrits professionnels.

10.2.6 *Bilan des résultats : typologie des écrits professionnels et modélisations séquentielles de référence*

La comparaison et la mise en adéquation des résultats de l'analyse séquentielle avec les résultats de la phase de tri n.1, basée, pour rappel, sur une approche praxéologique, et de la phase de tri n.2, fondée, quant à elle, sur des critères pragmatiques et énonciatifs, nous a permis d'aboutir à une typologie des écrits professionnels à notre disposition. Encore une fois, nous ne visons pas l'exhaustivité ni la représentativité, mais nous pensons qu'une typologie de ce type peut fournir des repères dans le cadre de l'enseignement des compétences rédactionnelles dans les filières universitaires technologiques. Le tableau XXIV récapitule la typologie des écrits en situation de travail recueillis en n1.

Tableau XXIV - Typologie des écrits en situation de travail (secteur Production)

Genre prototypique	Sous-genre(s) prototypique(s)	Actes illocutoires dominants	Composition séquentielle dominante
<i>Conversation écrite Professionnelle (CE-PRO)</i>	-	Hybrides	Dialogale et hybride
<i>Compte Rendu (CR)</i>	Compte rendu de réunion	Assertifs, injonctifs	Descriptive, argumentative
	Compte rendu technique	Assertifs	Descriptive, argumentative, explicative
	Notice (liste)	Assertifs	Descriptive
<i>Note de cadrage (NC)</i>	Note de service	Assertifs et directifs	Descriptive
	Note technique	Assertifs et directifs	Descriptive, explicative
	Reporting directif	Assertifs et directifs	Descriptive, explicative, argumentative
<i>Rapport (R)</i>	Rapport programmatique	Assertifs et commissifs	Descriptive, explicative, argumentative
	Reporting d'activité	Assertifs et commissifs	Descriptive, argumentative
	Reporting technique	Assertifs et commissifs	Descriptive, explicative

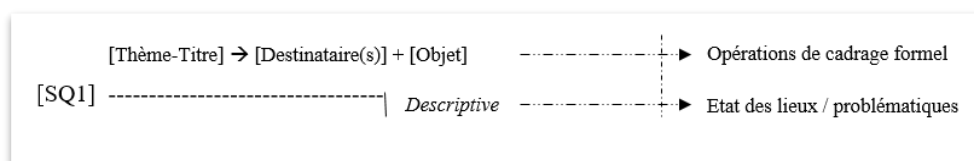
Clé de lecture : le tableau se lit de haut en bas et de gauche à droite. Dans les deux colonnes de gauche, nous avons signalé le genre prototypique et les sous-genres prototypiques ; dans les deux colonnes de droite, nous avons signalé les actes illocutoires dominants pour chaque sous-genre prototypique ainsi que les séquences prototypiques dominantes.

La saisie des genres et des sous-genres textuels prototypiques tient compte des lignes directrices mises en avant par les analyses communicationnelle et séquentielle, complétées par une analyse synchrétique de l'ensemble des textes du corpus dont nous n'avons pas pu expliciter les propriétés en détail. Pour les colonnes du tableau portant sur les actes illocutoires et la composition séquentielle, nous avons retenu les traits dominants, c'est-à-dire les traits quantitativement plus importants et récurrents au sein des textes pris en compte. La typologie dans le tableau XXIV est un classement fonctionnel ouvert des genres écrits professionnels

issus du secteur Production. En effet, si d'un côté les genres et sous-genres prototypiques ont été sélectionnés en vue d'une exploitation didactique en formation aux compétences rédactionnelles, de l'autre, la typologie a été conçue pour être affinée et enrichie avec le temps.

Pour rendre opératoire la typologie dans le cadre d'un module en didactique des compétences rédactionnelles, nous proposons deux modèles séquentiels de référence capables de fournir les bases compositionnelles pour presque tous les genres et sous-genres prototypiques relevés. Voici la première modélisation séquentielle, qui concerne le compte rendu.

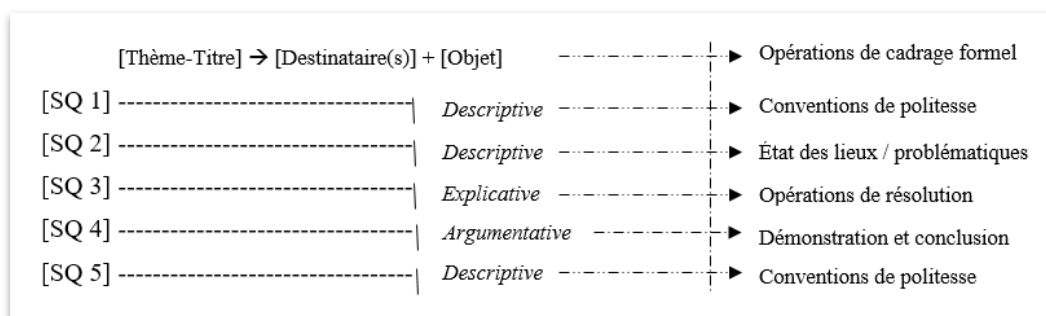
Figure 34 - Modélisation séquentielle de référence pour le genre prototypique compte rendu



Clé de lecture : des opérations de cadrage formel [Thème-Titre] débutent cette modalisation de la séquence descriptive SQ1.

La modélisation séquentielle du compte rendu reproduite dans la figure 34 est facilement exploitable en didactique de l'écriture car elle ne comporte qu'une séquence prototypique dominante, la séquence descriptive. Nous l'avons vu, le processus descriptif dans les textes professionnels peut aussi comporter le maniement des infinitifs jussifs, qu'il conviendra d'explicitier avec soin. De même, les opérations de cadrage formel et le travail sur les conventions de politesse semblent fondamentaux dans la mesure où ils fournissent le cadrage pragmatique nécessaire aux écrits en situation de travail.

Figure 35 - Modélisation séquentielle de référence pour le genre prototypique rapport



Clé de lecture : après des opérations de cadrage formel, ce modèle se compose de 5 séquences correspondant à autant de phases communicatives.

Le modèle contenu dans la figure 35 peut être exploité dans le cadre de l'enseignement du macro-genre *rapport*. Par rapport au modèle du compte rendu exposé dans la figure 34, il comporte des variations séquentielles et nécessite un travail explicite sur les séquences

explicative et argumentative. La maîtrise du modèle rapport permet le travail sur une très grande partie des structures compositionnelles des écrits en situation de travail. Il reste à comprendre maintenant dans quelle mesure on peut s'appuyer sur les compétences linguistiques des étudiants pour accomplir un parcours de formation aux compétences littéraires attendues en milieu professionnel.

10.3 Les compétences rédactionnelles des primo-entrants dans les filières universitaires technologiques de l'ÉNEPS

Dans notre étude, la typologie des écrits en situation de travail rend possible une comparaison avec les caractéristiques des productions écrites des étudiants. L'objectif de ce chapitre consiste donc à dresser un bilan des compétences rédactionnelles des étudiants qui puisse servir de base de comparaison avec les compétences demandées en contexte professionnel.

Le diagnostic des productions écrites des étudiants que nous entendons dresser dans cette section se base sur une approche théorico-méthodologique issue de la linguistique appliquée aux corpus d'apprenants (Charolles, 1978; Garcia-Debanc, 2010). En conformité avec les choix analytiques faits pour le corpus d'écrits professionnels recueillis en n1, les lignes directrices de l'analyse concernent les aspects linguistiques textuels, essentiellement pragmatiques et compositionnels. Les principes de segmentation textuelle reposent sur des critères sémantico-référentiels et de ponctuation, ce qui nous permet d'isoler des unités de discours élémentaires et d'étudier les relations entre ces unités d'un point de vue énonciatif et pragmatique (Bregeon et al., 2019; Charolles, 2011; Garcia-Debanc & Bras, 2016).

10.3.1 Analyse des productions écrites des étudiants

L'analyse des écrits universitaires recueillis en n1 porte sur un échantillon de 6 textes. Nous avons choisi ces textes car ils semblent bien rendre compte de l'hétérogénéité des compétences rédactionnelles des étudiants. En effet, l'échantillon comporte à la fois des textes rédigés par des étudiants avec un faible niveau à l'écrit et des textes composés par des étudiants possédant de bonnes compétences rédactionnelles. De plus, le choix des écrits tient compte des contraintes de terrain, comme la possession du consentement à la diffusion des textes, mais aussi des exigences de nature analytique, comme le fait de pouvoir comparer des écrits de même nature. Tous les textes ont été recueillis en n1 et sont disponibles dans l'annexe 4 (cf. section 6.2, tableau XIII, p. 165) ; nous avons attribué un code analyse aux textes choisis, pour améliorer la lisibilité des analyses. Voici un tableau récapitulatif de la composition de l'échantillon.

Tableau XXV - Composition de l'échantillon des textes universitaires analysés

Code analyse	Code étudiant	Filière universitaire	Consigne d'écriture
ETU-1	A-61-RT-1-W1	Réseaux et Télécommunications (RT)	Synthèse d'un article de journal
ETU-2	A-66-RT-1-W1		
ETU-3	A-77-RT-1-W1		
ETU-4	A-07-GC-1-W1	Génie Civil et Construction Durable (GCCD)	Réponse à une question
ETU-5	A-15-GC-1-W1		
ETU-6	A-12-GC-2-W1		

Clé de lecture : ETU-1 fait référence au texte produit par l'étudiant A-61-RT-1-W1, issu de la filière Réseaux et Télécommunications. Le texte consiste en une synthèse d'un article de journal.

Les six étudiants retenus présentent des niveaux hétérogènes de compétences à l'écrit, ce qui nous permet d'avoir une vision d'ensemble assez représentative des étudiants primo-entrants à l'ÉNEPS. L'analyse est structurée en deux blocs de trois textes, correspondant aux filières et aux consignes d'écriture, de manière à obtenir des analyses comparables.

Méthode et processus analytique

Pour mettre en relation les indicateurs d'analyse des textes d'étudiants avec les indicateurs utilisés pour les écrits en situation de travail, nous proposons de structurer l'analyse en fonction des traits suivants :

- Le positionnement énonciatif : opérations de cadrage et valeur illocutoire dominante
- L'organisation textuelle : les types de séquences et les mécanismes de connexité
- La gestion des référents et les aspects sémantiques

L'analyse débute avec le premier des trois textes correspondant au premier bloc, celui des écrits de la filière Réseau et Télécommunication. Les étudiants avaient comme consigne de faire la synthèse d'un article de journal ; le devoir n'était pas noté.

Figure 36 - Reproduction du texte ETU-1

¹ [L'interrogation des enseignant sur l'acceptation des telephone.]
² [Les telephone est source de desaccord car une grande part des élèves en possèdent et cette tendance se <inc>réserd</inc> jusqu'à l'école primaire.]
³ [Dans la theorie, le téléphone est interdit dans les lieu d'enseignant mai inapplicabile en pratique car il manque de personnel et dans certaine filiaire, il est nécessaire.]
⁵ [De plus bien que le code de l'éducation interdit sans usage, les enseignant n'on que très peu de moyen d'appliquer la loi.] ⁶ [Egalement, les smartphone peuvent être un outil de triche aux examens.]
⁷ [Cependant, certain professeurs, autorise les téléphone comme en outil et fournir un support de travail qui peut être plus enrichissent.]
⁸ [De plus, les élèves doivent être accompagnier afin d'en faire un usage des plus efficace.]
⁹ [D'autres enseignets se refusent encore leur usage par des raisons d'équité.]
¹⁰ [Cependant, cette technologie à un potentiel risque d'addiction et de ce fait dégradée leur état de santé.]
¹¹ [Cependant, actuellement, il serait irréaliste de lutter contre.]

Le texte ETU-1 reproduit dans la figure 36 comporte 11 énoncés à nette dominante assertive : il n'y a aucune trace de la présence de l'énonciateur, qui imprime une tournure impersonnelle à son écrit. L'énoncé [1] recouvre une fonction de cadrage thématique qui est à l'origine d'une distorsion sémantique : la question proposée dans la consigne « Faudrait-il bannir les téléphones portables à l'école ? » se transforme ainsi en une question sur l'acceptation des téléphones par les enseignants. L'énoncé [2] introduit une séquence explicative qui se termine avec l'énoncé [3]. Une longue séquence argumentative occupe le reste du texte (de l'énoncé [4] à l'énoncé [11]). En termes d'organisation textuelle, l'absence d'une séquence descriptive au début du texte ne permet pas au lecteur d'identifier correctement les repères référentiels. De plus, dans l'énoncé [2] on abandonne l'ancrage référentiel posé au début, et on énonce un propos à l'allure incohérente : l'étudiant affirme que la cause du désaccord autour des téléphones et de leur acceptation est bien la disponibilité même des téléphones. Or, le lien de causalité exprimé par la conjonction *car*, en l'absence d'une explicitation, peut sembler paradoxal. Il s'agit bien d'un cas d'incohérence locale, sur un plan séquentiel (Charolles, 1978). L'énoncé [5] introduit aussi une tendance à la *dispersion* référentielle : il est question maintenant de l'usage du téléphone en classe, mais on ne précise pas qui est concerné par cet usage.

Il est intéressant de voir qu'à partir de l'énoncé [5] l'étudiant a systématiquement recours aux marqueurs de connexion textuelle *de plus* et *cependant*. On observe que le connecteur *de plus* ajoute des informations non reliées entre elles dans les différents paragraphes, ce qui a comme conséquence une fragmentation de la linéarité textuelle. De même, on ne parvient pas à identifier ce que réfute le connecteur *cependant* dans les énoncés [10] et [11]. Enfin, on assiste dans les dernières phrases à une perte complète de l'ancrage référentiel : la linéarité argumentative du texte est définitivement compromise. En conclusion, le texte ETU-1 est profondément incohérent, dans la mesure où il contrevient aux métrarègles de répétition, de non-contradiction et de relation (Charolles, 1978). Le texte ETU-2, que nous reproduisons dans la figure 37, manifeste également des aspects critiques au regard de la continuité référentielle.

Figure 37 - Reproduction du texte ETU-2

¹[Ce texte soulève la question de l'interdiction du téléphone dans les lieux scolaires.]
²[On apprend que le nombre d'élèves aux collèges possédant un téléphone portable en 2015 est quatre fois plus grand qu'en 2011 par conséquent il est de plus en plus dur pour les établissements de faire respecter les règles imposées.]³[De plus cette addiction qu'on a une partie de ces jeunes rend la confiscation compliquée voire impossible.]
⁴[Certains professeurs ont trouvés des solutions pour combattre ce fléau mais aucune est applicable à grande échelle.]⁵[Néanmoins d'autres professeurs ont décidés d'autoriser l'utilisation du téléphone à des fins de recherche d'information.]
⁶[Le problème des inégalités est lui aussi abordé car tout les élèves n'ont pas les moyens d'avoir un smartphone ou un ordinateur.]
⁷[Le sujet du manque de sommeil et de concentration est lui aussi évoqué car l'addiction des écrans et l'omniprésence des réseaux sociaux perturbe le rythme de vie des étudiants.]
⁸[La dernière partie conclue l'article sur l'idée que le problème du téléphone s'étend au delà du lycée.]

À la différence de ETU-1, le texte ETU-2 a été rédigé par un étudiant avec un meilleur niveau général à l'écrit ; de l'énoncé [1] à l'énoncé [5] l'étudiant propose une longue séquence descriptive qui permet de poser correctement l'ancrage référentiel dès l'énoncé [1] : le référent principal est représenté par le segment « interdiction du téléphone ». L'énoncé [2] s'ouvre avec un constat sur le nombre de portables à l'école et poursuit avec un mélange un peu déroutant entre le référent principal et sa reprise à travers le segment « règles imposées ». Dans la phrase qui suit, le démonstratif *cette*, qui accompagne le substantif *addiction*, rompt la continuité référentielle et oblige quelque part le lecteur à revenir sur la lecture de l'énoncé [2] pour retrouver le référent *addiction*, qui n'est pas présent.

La rupture référentielle se poursuit dans les énoncés qui suivent et rend vaine la mini-séquence explicative introduite avec l'énoncé [6] : le référent « interdiction du téléphone » n'est plus évoqué jusqu'à la fin du texte. La chaîne référentielle principale s'arrête trop tôt, ce qui conduit l'étudiant à conclure sur une séquence descriptive (énoncés [7] et [8]) qui ne permet pas de répondre à la question initiale et qui propose un argument complètement délié de la structure argumentative centrale. En effet, le référent *interdiction du téléphone* devient tout simplement *problème du téléphone*, une idée différente qui complique la compréhension globale du texte. Comme pour ETU-1, le texte ETU-2 est caractérisé par des erreurs orthographiques récurrentes qui concernent la conjugaison et les marques de genre et de nombre. Tous les points critiques énoncés jusqu'à présent se condensent dans le texte ETU-3, que nous restituons dans la figure 38.

Figure 38 - Reproduction du texte ETU-3

- ¹[Dans ce texte, le sujet évoqué, porte sur la question suivante : collègue et lycée, peut-on et doit on encore bannir les téléphones portables de l'école?]
- ²[On y retrouve plusieurs point de vues, ainsi que plusieurs actions et réactions de personnes faisant partie de l'enseignement.]
- ³[Tandis, que certaines personnes voyent ça comme un fléau, un frein à l'éducation et un moyen de tricherie, d'autre ont un regard moins sévère sur le sujet.]
- ⁴[En effet on retrouve dans ce texte plusieurs témoignage de personne voyant plus le smartphone comme un outil, plutôt qu'un fléau, cela leur permettrait de tester, une nouvelle pédagogie, une où l'élève serait acteur de son éducation et non spectateur.]
- ⁵[Enfin, d'autre personnes sont plus réticente, mais pour d'autres raisons, dans un premier temps, tous le monde ne possède pas de smartphone et cela créer une différence chez les élèves.]
- ⁶[Dans un second temps le point de vue sanitaire est assez fou, et cela a de quoi effrayé.]

On peut observer dans la figure 38 que le texte se compose de 6 énoncés, qui coïncident avec 6 paragraphes. L'énoncé [1] introduit une longue séquence descriptive composée d'actes illocutoires assertifs qui se poursuit jusqu'à la fin du texte ; cet énoncé a aussi le mérite de poser correctement le cadre thématique du texte. Cependant, les deux référents annoncés dans l'énoncé [1], « bannir les téléphones » et « école », ne font pas l'objet d'un système de reprises homogène et équilibré dans le texte. Le contenu se caractérise par une ambiguïté référentielle qui se crée à partir du pronom « y » dans l'énoncé [2], renforcée par un emploi défectueux des pronoms démonstratifs « ça » (énoncé [3]) et « cela » (énoncé [4]). Ces ambiguïtés, de fait, brisent toute continuité référentielle et finissent par isoler la première partie du reste du texte. En effet, selon la théorie de la saillance, « [...] le locuteur adapte la forme de l'expression référentielle qu'il utilise à un instant au statut cognitif qui caractérise le référent dans l'esprit de son allocutaire au même moment » (Glikman et al., 2014, p. 45). Dans le texte reproduit dans la figure 38, malgré la présence de mots du même champ sémantique dans la deuxième partie du texte (*smartphone*, *éducation*), les deux référents identifiés au tout début ont été abandonnés par l'étudiant, ce qui ne facilite ni la précision ni la clarté des informations données. Si d'un côté, un discours de ce type pourrait être acceptable dans le cadre d'une communication orale, de l'autre, il n'est pas admissible lors d'un échange professionnel (Pallanti et al., à paraître).

En termes de connexité, on observe dans le texte ETU-3 une gestion défailante des procédés d'énumération. Les attaques des énoncés [5] et [6] sont particulièrement étonnantes. L'étudiant annonce à travers le connecteur *enfin* (énoncé [5]) une sorte de conclusion à son argumentation. Le segment « dans un second temps » au début de l'énoncé [6], qui semble vouloir apporter un deuxième argument dans la conclusion, ne se situe pas dans une énumération organisée, ce qui oblige le lecteur à faire un bond en arrière pour repérer un ordre

éventuel dans l'énumération conclusive. Le principe de progressivité sémantique se trouve ainsi en échec et les marques de cohésion textuelle ne sont pas utilisées à bon escient. Enfin, on retrouve dans ce texte les mêmes difficultés orthographiques que celles manifestées par ETU-1 et, dans une moindre mesure, par ETU-2, à propos de la gestion de l'accord en nombre au sein du groupe nominal, comme dans le passage « d'autre personnes sont plus réticente ». Les erreurs au sein des chaînes d'accord semblent récurrentes et devraient donc représenter une priorité pour le didacticien.

Passons maintenant à l'analyse des textes issus du deuxième bloc de l'échantillon. Ces écrits ont été rédigés dans le cadre d'une évaluation notée où l'enseignant a posé des questions précises à propos des scènes d'un film visionné en classe. Nous avons reproduit les réponses relatives à la première question du devoir, qui porte sur les réactions de deux personnes, Elisabeth et Vincent, quand Anna, amie d'Elisabeth et femme de Vincent, allume une cigarette tout en étant enceinte. Voici le premier des trois extraits.

Figure 39 - Reproduction du texte ETU-4

¹[Elisabeth semble outré qu'Anna fume alors qu'elle est enceinte.] ²[On le voit avec sa réaction.] ³[Dans son comportement corporel et dans se qu'elle dit sur le fait que "le bébé sera trop petit".]
⁴[D'abord Vincent explique que c'est la seule femme qui commence fumé [...].] ⁵[Ensuite il ironise en se moquant d'Elisabeth quand elle lui dit que le bébé sera petit.] ⁶["Et ben il sera jacke[y]"]. ⁷[On peut le voire dans le fait qu'il se réfugie dans l'humeur lorsqu'il dit que l'enfant sera jacke.]

La figure 39 expose un texte comportant une unique séquence descriptive partagée en deux paragraphes à dominante assertive. Les énoncés [1], [2] et [3] portent sur la réaction d'Elisabeth, alors que les énoncés de [5] à [7] sur celle de Vincent. D'emblée, on peut affirmer que l'absence de séquences explicatives semblent contrevenir aux attentes de l'exercice, où l'on demande de décrire et expliquer les réactions des personnages. Il y a aussi un problème au niveau des marques de cohésion et d'organisation textuelle. Après avoir explicité la réaction d'Elisabeth, l'étudiant insère une énumération à travers l'organisateur *d'abord* (énoncé [4]), qui semble complètement déconnectée de la première partie de la réponse. La suite de l'énumération attendue n'a pas lieu. Dans le premier paragraphe, dans l'énoncé [2], « On le voit avec sa réaction », on fait référence à une image mentale présente dans l'esprit de l'étudiant mais absente dans la description fournie dans le texte. L'énoncé en question est précisé dans la phrase qui suit, « dans son comportement corporel », mais la description reste floue car le comportement corporel n'est pas précisé.

Dans l'énoncé [4], le passage « c'est la seule femme qui fumé » confirme la difficulté de l'étudiant à se détacher d'un ancrage référentiel subjectif, implicite, qui n'est pas explicité dans le texte. Ainsi, l'énoncé résultant est incomplet et, de par ce fait, il semble complètement incohérent, car on sait bien qu'Anna n'est certainement pas la seule femme qui fume... L'énoncé [7] est particulièrement intéressant. L'étudiant contrevient à ce que Charolles appelle la métarègle de progression, qui postule que « pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978, p. 20). Or, de fait, l'énoncé [7] n'est rien d'autre qu'une répétition de l'énoncé [6] et n'apporte aucune information nouvelle à propos de la réaction de Vincent.

Pour conclure, on avance l'hypothèse que l'étudiant ETU-4 répond à la question de l'enseignante de manière immédiate, presque orale, c'est-à-dire sans prendre la distance nécessaire pour restituer de manière objective les détails d'une description ainsi que son explication. Si l'étudiant a bien compris les enjeux sémiotiques de la scène du film, en revanche, il présuppose, erronément, l'existence d'un destinataire fictif ayant sa même perception des réactions des personnages et se situant dans un espace d'extrême proximité avec ses référents mentaux. Cette difficulté, récurrente chez une partie des étudiants, ne se manifeste pas dans le prochain extrait, reproduit dans la figure 40, qui montre, en revanche, d'autres aspects critiques.

Figure 40 - Reproduction du texte ETU-5

¹[Elisabeth réagit avec colère, elle est choquée, interpellée par le fait qu'Anna fume pendant sa grossesse.] ²[Elle pose plusieurs questions à Vincent qui ne comprend pas l'importance de fumer car étant enceinte.]
³[Vincent réagit comme si il n'avait pas envie d'en parler, comme si il avait déjà essayé de résonner sa femme, pour lui le début est clos et c'est comme ça même si il n'est pas d'accord.] ⁴[Pour cacher la situation il emploie la méthode du feedback négatif car il s'exprime avec colère alors qu'Elisabeth est énervée.]
⁵[Il ne comprend pas que sa femme fume car c'est la seule femme qui commence à fumer pendant sa grossesse, dit-il.] ⁶[tout le monde sait que c'est mauvais pour l'enfant et personne ne comprend ce stress prénatal.]

D'un point de vue macrostructurel, le texte dans la figure 40 est globalement abouti ; il propose une séquence introductive descriptive et, à partir de l'énoncé [3], on passe à une séquence explicative ayant recours à la valeur hypothétique du segment « comme si ». Comme pour les autres textes, il y a une forte présence d'énoncés assertifs, impersonnels : les difficultés relatives à la distanciation nécessaire pour gérer des séquences prototypiques descriptives et explicatives ne sont pas présentes. La gestion des référents semble correcte, à quelques exceptions près. L'énoncé [1] pose l'ancrage référentiel : deux personnes sont présentes, Elisabeth, en colère, et Anna, en état de grossesse. On apprend ensuite qu'Elisabeth, à travers la reprise pronominale

elle, s'adresse à Vincent. Dans l'énoncé [3], qui déplace la focale sur Vincent, une ambiguïté se glisse à partir du segment « il avait déjà essayer de résonner sa femme ». En effet, jusqu'à la fin du paragraphe, on ne sait pas vraiment si le déterminant possessif *sa* identifie Elisabeth, qui est l'antécédent le plus proche, ou Anna, référent désormais éloigné. L'étudiant parvient à dépasser cette zone de flou référentiel dans l'énoncé [5], où le segment « il ne comprend pas que sa femme fume », grâce à l'actualisation sémantique du verbe *fumer*, réorganise correctement le plan référentiel.

Une deuxième source d'incertitude se trouve dans le segment « personne ne comprend ce stress prénatal » (énoncé [6]). Ici, c'est le déterminant démonstratif *ce* qui actualise une information, *stress prénatal*, dont l'antécédent est absent dans le texte. En termes cognitifs, la structure est lourde car elle oblige le lecteur n'ayant pas vu le film à rechercher une explication à ce référent dans le monde extralinguistique, sans avoir la certitude de trouver une réponse satisfaisante. Hormis ces deux cas, l'organisation textuelle est bien gérée. En revanche, on peut relever des difficultés sur le plan lexico-syntaxique, dans le segment « qui ne comprend pas l'importance de fumer étant enceinte » (énoncé [2]), ou encore sur le plan orthographique, en ce qui concerne les sons /s/ (*ensceinte*) et /e/ (*essayer*). Nous retrouvons certains de ces problèmes dans le texte ETU-6, reproduit dans la figure 41 ci-dessous.

Figure 41 - Reproduction du texte ETU-6

¹[Quand Elisabeth apprend que Anna fume, elle fronce les sourcils d'un air interrogé et étonné.]

²[Vincent justifie le comportement d'Anna, celui-ci est lié au stress pré-natal.]

³[Lorsque Vincent parle pour expliquer pourquoi Anna fume, il lève les yeux au ciel et fait un geste de main (il les monte).] ⁴[Ces gestes montrent que Vincent n'est pas convaincu de l'argument "stress pré-natal", comme si il prenait ça à la légère.] ⁵[A la fin il en rigole "il sera jacquet".]

On voit dans la figure 41 que l'étudiant a recours à une mini-séquence descriptive, qui coïncide avec les énoncés [1] et [2] et a comme but de poser le cadre référentiel, et à une séquence explicative qui comprend les énoncés [3], [4] et [5]. Au niveau microstructurel, local, les énoncés présentent une bonne cohérence. Cependant, une zone de flou sémantique commence dans la deuxième partie de l'énoncé [2], avec le segment « celui-ci est lié au stress pré-natal ». C'est le début d'une phase d'incohérence macrostructurelle qui se prolongera jusqu'à la fin du texte. Tout d'abord, on ne mentionne pas l'état de grossesse d'Anne, ce qui oblige le lecteur à faire un effort cognitif conséquent pour déduire les raisons possibles du stress prénatal mentionné par l'étudiant. Ensuite, les propos tenus dans le texte deviennent de plus en plus contradictoires. Nous pouvons les résumer ainsi : Vincent justifie le comportement d'Anna car

elle subit un stress prénatal ; Vincent lève les yeux au ciel pour signifier qu'il ne croit pas à l'argument du stress prénatal ; Vincent prend à la légère quelque chose qui pourrait être soit l'argument du stress prénatal, soit le fait qu'Anna fume, soit qu'une entité autre, sans doute le bébé, « sera Jacquet », adjectif, ce dernier, qui pourrait représenter une mauvaise transcription du mot *Jockey*.

Sur un plan séquentiel, on peut avoir l'impression que la séquence explicative qui débute avec l'énoncé [3], où l'étudiant rapporte indirectement les explications de Vincent, manque son objectif car elle ne parvient pas à lier correctement les énoncés et laisse la place à trop d'implicites. Or, si l'on revient pour instant aux écrits en situations de travail, ce sont bien ces implicites qu'il faut absolument éviter. Par contre, sur un plan local, à la différence des deux autres textes, les marques de cohésion sont globalement bien gérées et on ne relève qu'une erreur qui concerne le participe passé *convaincut*. L'interférence de l'antécédent Vincent pourrait avoir poussé l'étudiant à ajouter un *t* par analogie avec la troisième personne des verbes en *-er*. Les erreurs dues aux interférences des antécédents nominaux sont plutôt répandues dans les écrits des étudiants et il faudra donc y prêter attention.

10.3.2 *Bilan. Organisation séquentielle et continuité référentielle : deux points de vigilance majeurs*

Dans cette sous-section, nous avons rassemblé plusieurs éléments qui nous ont permis de dresser un diagnostic des compétences rédactionnelles des étudiants. L'analyse a été menée à partir des indicateurs linguistiques pertinents relevés durant l'analyse des écrits en situation de travail. Nous avons identifié deux points de vigilance majeurs relevant de la textualité : l'organisation séquentielle, et notamment la gestion des marques de connexité au sein des séquences descriptives et explicatives, et la continuité référentielle, la gestion des référents étant souvent défailante et bancale. D'autres aspects critiques ont été relevés et concernent le plan local de la gestion syntaxique des phrases coordonnées ainsi que les marques d'accord au sein du groupe nominal.

Certes, ce diagnostic se fonde sur une analyse qualitative des textes produits par six étudiants, donnée qui confère à l'analyse un caractère très limité en termes de représentativité. Néanmoins, comme on le verra dans la prochaine sous-section, l'analyse des productions écrites des étudiants recueillies en n1 nous donne la possibilité de réaliser une comparaison assez précise avec les écrits en situation de travail et de fixer les priorités didactiques dont il faudra tenir compte lors de l'élaboration du module didactique.

10.4 Comparaison des écrits universitaires avec les écrits en situation de travail et bilan des priorités

La comparaison de la structure compositionnelle des textes professionnels et des textes académiques recueillis en n1, ainsi que « les relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels et/ou les actes illocutoires qui leur sont associés », nous amène à relever un décalage en termes de compétences rédactionnelles (Charolles, 2011, p. 4). De même, la comparaison des niveaux de gestion de la référence dans les deux corpus nous aide à identifier des domaines linguistiques d'enseignement prioritaires ayant trait aux dimensions de la cohérence et de la cohésion des productions écrites. Nous explicitons maintenant ces priorités.

Après confrontation des analyses, l'objectif général d'un parcours didactique visant l'enseignement-apprentissage des compétences rédactionnelles dans les filières universitaires technologiques consistera à développer la cohérence et la cohésion textuelles sur les plans local et global, c'est-à-dire au niveau de la structure des phrases et des séquences textuelles, dans le but d'améliorer l'efficacité communicationnelle des écrits. Bien sûr, une priorité de ce type n'exclut point un travail sur la maîtrise orthographique et syntaxique de l'écrit. Nous récapitulons l'ensemble des priorités dans le tableau XXVI ci-dessous.

Tableau XXVI - Contenus linguistiques prioritaire dans le cadre d'un module didactique visant l'enseigneemnt des compétences rédactionnelles

Domaine de compétences	Objectifs didactiques	Contenus linguistiques
<i>Textualité et séquences textuelles</i> (niveau global)	Amener les étudiants à développer une posture critique et distanciée face aux textes produits.	Marques d'énonciation ; opérations de cadrage énonciatif.
	Développer une conscience des enjeux textuels liés à la continuité référentielle.	Marques de cohésion ; chaînes de référence.
	Développer des compétences de gestion des séquences textuelles sur le plan de la connexité globale et locale.	Séquences prototypiques descriptive et explicative ; connexité inter-séquentielle.
<i>Syntaxe de la phrase</i> (niveau local)	Amener les étudiants à construire une capacité méta-réflexive face aux aspects communicationnels et syntaxiques de la phrase complexe.	Phrase complexe : coordination (<i>priorité</i>) et subordination.
		Connexité inter-phrastique et ponctuation (virgule et deux-points).
<i>Orthographe</i> (niveau local)	Développer des stratégies de révision et construire des outils de relecture orthographique opératoires.	Accord au sein du groupe nominal (genre et nombre).
		Conjugaison (verbes irréguliers, marquage du pluriel).

Clé de lecture : nous avons précisé dans la colonne de gauche le domaine général des compétences rédactionnelles à développer. Dans la colonne de droite, nous avons synthétisé les contenus linguistiques prioritaires à enseigner pour atteindre les objectifs didactiques précisés dans la colonne du milieu.

Dans le tableau XXVI, nous avons tracé les contenus linguistiques prioritaires (ou objets linguistiques prioritaires) à travailler dans le cadre d'un dispositif en didactique de l'écriture ; ils s'inscrivent dans les domaines de compétences de la textualité, de la syntaxe de la phrase et de l'orthographe. Nous avons également mis au point les objectifs didactiques associés aux contenus à enseigner. Dans le prochain chapitre, nous montrerons le processus de didactisation des contenus linguistiques à enseigner mis en avant dans le tableau XXVI.

Chapitre 11

Parcours d'Apprentissage et Développement de l'Écrit PROfessionnel (PADE-PRO)

« [On] ne peut construire un apprentissage en production sans *apprendre à lire les textes des élèves* comme autant d'indicateurs de ce qu'ils savent ou ne savent pas faire. » (Delcambre, 1997, p. 66). Ce principe didactique énoncé par Isabelle Delcambre à propos des difficultés des élèves en production d'écrit conforte nos choix méthodologiques et analytiques. En effet, les analyses développées dans les chapitres 9 et 10 ont fourni des indications précises sur le rapport à l'écrit des étudiants primo-entrants à l'université (cf. section 9.5, tableau XXI, p. 242) et sur le décalage avec les compétences rédactionnelles attendues à l'entrée dans le métier (cf. section 10.4, tableau XXVI, p. 278).

Ces informations peuvent générer des indicateurs de réussite utiles pour nourrir notre dispositif didactique, espace plastique où s'articulent l'*ordre des raisons* et l'*ordre des occasions*⁸⁰ (Simard et al., 2010, p. 111), dont les grandes lignes méthodologiques ont été décrites dans le chapitre II.3. Nous avons appelé ce dispositif *Parcours d'Apprentissage et Développement de l'Écrit PROfessionnel*, abrégé en PADE-PRO. Un point terminologique s'avère nécessaire. En effet, pour la dénomination du dispositif, nous avons fini par écarter le mot *module*, par crainte que ce terme, qui renvoie étymologiquement au concept de mesure⁸¹, répandu dans les domaines de l'architecture et des mathématiques mais peu utilisé en didactique du français, nous éloigne trop des usages traditionnels en francophonie. Nous avons enfin choisi le terme *parcours*, mot générique qui renvoie à l'idée d'un cheminement, d'un itinéraire, et donc d'une action se déroulant dans la durée ; ce mot semble convenir dans la mesure où il se réfère généralement à « un ensemble articulé de séquences d'apprentissage autour d'une ou plusieurs compétences, reliées par une logique thématique, générique, chronologique, théorique [...] » (Simard et al., 2010, p. 111-112). En revanche, nous nous réservons le droit de continuer à utiliser l'expression *module didactique* en référence au caractère décomposable du dispositif PADE-PRO, selon les usages de la tradition anglo-américaine⁸².

⁸⁰ Selon Porcher (1987), l'*ordre des raisons* concerne tout ce qui est programmable et planifiable dans le cadre d'un enseignement donné, alors que l'*ordre des occasions* est la part non prévisible d'un cours et relève du situationnel.

⁸¹ Le terme *module* a été emprunté au latin *mōdūlus*, « mesure », utilisé dans le domaine de l'architecture, mais aussi de la musique (CNRTL).

⁸² Dans la tradition anglo-américaine, le terme *module* identifie un « petit élément s'intégrant facilement dans un ensemble » (CNRTL).

Afin d'expliciter le processus de conception de PADE-PRO, nous proposons un chapitre en trois sections. Dans la première, nous présenterons les principes de planification du dispositif. La deuxième section exposera les principes d'organisation nous ayant permis de concevoir une progression didactique. La troisième section, enfin, portera sur l'organisation écologique du dispositif, pensée en fonction des contraintes de nature logistique liées à l'environnement didactique.

11.1 Le module PADE-PRO : principes de planification didactique

Le système didactique de PADE-PRO peut être représenté comme un écosystème multiniveaux où « la solidarisation des différentes dimensions [des savoirs] vise une cohérence autant qu'une écologie dans la pratique d'enseignement [...] : il s'agit de les recenser, de les organiser rationnellement pour l'enseignement de manière à assurer la cohérence et l'efficacité de l'enseignement. » (Simard et al., 2010, p. 268). Cette vision systémique engendre une réflexion sur la notion de *planification didactique*, qui présuppose un contrat de collaboration entre plusieurs acteurs, une activité de résolution de problèmes et de prise de décision, ainsi qu'un cadre théorique de référence pour gérer un apprentissage donné (Cherkaoui et al., 1997). En termes méthodologiques, la planification didactique s'appuie sur une approche par objectifs appliquée à l'apprentissage des compétences rédactionnelles. Ce principe d'organisation garantit une cohérence à la démarche didactique et limite l'effet de « fragmentation didactique », ou encore les dérives du bricolage didactique (Tochon, 1989, p. 92, 1990). Nous expliciterons dans cette section les trois niveaux d'organisation de la démarche de planification didactique : la planification en fonction des objectifs primaires et des compétences associées, la planification en fonction des contenus à enseigner et la planification en fonction des séquences d'enseignement.

11.1.1 Planifier en fonction des objectifs primaires et des compétences associées

Nous admettons que « du point de vue du produit fini, les connaissances faisant l'objet de l'intervention doivent être sélectionnées en fonction du genre de texte visé [...] » (Cavanagh, 2008, p. 2; Schneuwly, 1987). Le point de départ pour construire une planification des objets d'enseignement à didactiser est bien le point final, les objectifs, dans notre cas les attendus littéraciques des écrits en situation de travail. Ces attendus génèrent ce que nous avons défini comme les *objectifs primaires*, qui coïncident avec une temporalité de planification à long terme, à l'échelle globale (Bouhon et al., 2017). Pour rappel, les objectifs primaires se distinguent des objectifs intermédiaires, à court terme, qui s'inscrivent dans l'unité *cours*, à l'échelle locale, que nous analyserons dans la suite de ce chapitre. Les objectifs primaires

représentent la visée du système didactique et matérialisent donc les points vers lesquels tend le dispositif didactique ; nous les illustrons dans le tableau XXVII ci-dessous. Le tableau XXVII décline les objectifs primaires en domaines de compétences et montre que notre système didactique configure une didactique des compétences rédactionnelles. En effet, « la notion de compétence [...] est consubstantielle de celle d'apprentissage par problème (AAP) », et renvoie à un tressage complexe entre les situations-problèmes en production d'écriture et les notions de tâche et de consigne (Simard et al., 2010, p. 110)

Tableau XXVII - Les objectifs primaires de PADE-PRO

	Le compte rendu professionnel	Le reporting professionnel	La conversation écrite professionnelle
Objectifs primaires	Rédiger de manière claire et cohérente un compte rendu professionnel ou un reporting professionnel.		Gérer l'échange de messages professionnels dans le cadre d'une conversation écrite.
Domaines de compétences	Sociocognitif : décrypter une situation de communication.		
	Énonciatif-pragmatique : adapter les stratégies énonciatives en fonction des intentions de communication.		
	Générique : reconnaître et manipuler la structure compositionnelle des macro-genres professionnels.		
	Typologique : manipuler les séquences textuelles descriptive, explicative, argumentative et dialogale en fonction des objectifs.		
	Linguistico-grammatical : maîtriser les principes de cohésion des textes.		

Dans le tableau XXVII, les objectifs primaires visent la production des macro-genres écrits identifiés grâce à la réalisation de la typologie des textes en situation de travail (cf. section 10.2) : la conversation écrite professionnelle, le compte rendu professionnel et le reporting professionnel⁸³. Lors de l'analyse des textes professionnels recueillis en n1 et des entretiens avec les professionnels du secteur Production, nous avons compris à quel point la capacité à moduler des écrits en fonction des destinataires et des objectifs de communication est stratégique dans le monde professionnel (Beudet et al., 2016). Tous les domaines de compétences présents dans le tableau XXVII se relient, directement ou indirectement, aux aspects communicationnels et compositionnels des textes : ces deux dimensions représentent donc les centres de gravité des objets d'enseignement du module PADE-PRO.

⁸³ Nous avons exclu la *Note de cadrage*, car elle concerne surtout les opérateurs administratifs et n'intéresse que marginalement les opérateurs techniques.

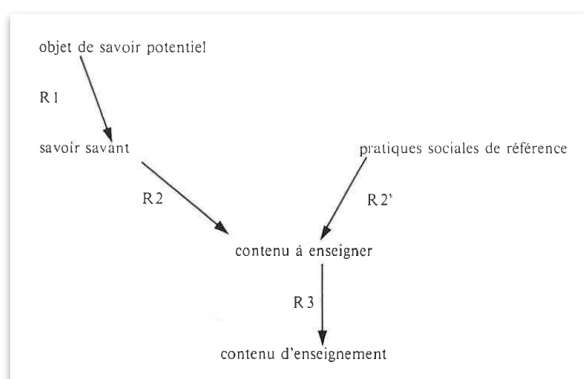
11.1.2 Planifier en fonction des contenus à enseigner

Les contenus à enseigner, ou objets à enseigner⁸⁴, sont au centre du système didactique (cf. section 10.4, tableau XXVI, p. 278) : leur apprentissage représente le moyen pour atteindre les objectifs primaires. Après avoir arrêté les objectifs primaires et les domaines de compétences associés, la priorité de la planification didactique consiste à identifier, organiser et transposer les objets de savoir, maillons « [...] d'une longue chaîne de transformations des savoirs à des fins d'enseignement-apprentissage » (Cordeiro & Schneuwly, 2007, p. 68).

Le processus de transposition est constitutif du didactique. Il résulte d'au moins deux caractéristiques de ce dernier : la nécessaire modélisation minimale des objets d'enseignement pour devenir enseignables et le changement de fonction des savoirs qui deviennent objets à enseigner et qui entrent dans le processus d'enseignement et se transforment en objets enseignés. (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 55)

Pour qu'un processus de transposition ait lieu, il est nécessaire de disposer de contenus d'enseignement précis. Comment délimiter, alors, un objet à enseigner ? Selon Ronveaux et Schneuwly, « d'une certaine manière, ce problème ne peut pas être résolu : tout objet à enseigner fait toujours partie d'un autre objet à enseigner qui l'englobe. [...] » (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 56). Les deux auteurs ajoutent néanmoins que « [...] l'objet est déterminé en amont par les plans d'étude et/ou les manuels, et plus largement par l'institution. » (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 56). La transformation des savoirs étant un processus complexe, nous proposons une simplification en schéma, proposé dans la figure 42.

Figure 42 - Processus de transformations de l'objet de savoir (Bronckart & Schneuwly, 1991, p. 17)



Dans le schéma reproduit dans la figure 42, la relation 3 (R3) « traduit l'ensemble des transformations qui s'opèrent lors de l'intégration des éléments de savoirs désignés (contenus

⁸⁴ Les expressions *contenus à enseigner* et *objets à enseigner*, tout comme *contenus d'enseignement* et *objets d'enseignement* coexistent dans les études en didactique du FLM ; dans le cadre de notre étude, nous les utiliserons sans distinction.

à enseigner) dans un curriculum particulier (contenus d'enseignement) » (Bronckart & Schneuwly, 1991, p. 18). Les contenus à enseigner résultent d'un double système de relations de transformation : celles ayant trait aux pratiques sociales de référence (R2') et celles qui découlent du savoir savant (R2) (Bronckart & Schneuwly, 1991).

Dans notre cas, pour simplifier, on peut affirmer que les objets d'enseignement dérivent d'une mise en perspective des objets linguistiques prioritaires modélisés dans la section 10.4 (cf. tableau XXVI, p. 278) (relation R2) avec les pratiques sociales de référence identifiées grâce aux échanges avec les professionnels que nous avons pu rencontrer (relation R2'). En effet, les analyses développées dans les sections 10.1 et 10.2 ont révélé des faisceaux d'indicateurs potentiels de réussite pouvant bénéficier aux étudiants (Garcia-Debanco & Bras, 2016) ; il s'agit des *objets linguistiques prioritaires*, qui coïncident avec le *savoir savant* présent dans la figure 42. La confrontation de ces contenus avec les pratiques sociales identifiées (écrits de travail et à travers les interviews des professionnels rencontrés) est à l'origine des contenus à enseigner. Nous les reportons dans le tableau XXVIII ci-dessous, selon une logique allant de l'extratextuel au micro-textuel.

Tableau XXVIII - Répertoire des contenus à enseigner

Extratextuel	Discours oral et discours écrit.
	Aspects sociocognitifs de la situation de communication dans un texte professionnel (acteurs, message, réception, codes socio-professionnels).
	Les enjeux génériques des textes professionnels (compte rendu, reporting, conversation écrite professionnelle).
Macro-textuel	La structure textuelle des textes professionnels (compte rendu, reporting, conversation écrite professionnelle).
	Les stratégies de prise de notes et les principes de planification de l'écrit.
Mésotextuel	Les séquences descriptive, explicative et argumentative.
	Les stratégies de composition textuelle (mise en texte).
	Les chaînes de référence et les mécanismes de connexité.
	Les éléments de ponctuation (le point et la virgule)
	Les outils de révision textuelle.
Micro-textuel	Les mécanismes syntaxiques de coordination et de subordination.
	Les outils de relecture syntaxique et orthographique.

Le tableau XXVIII propose un classement des contenus à enseigner et ne constitue pas une progression linéaire des apprentissages. Les contenus à enseigner reportés dans le tableau XXVIII représentent l'épine dorsale des savoirs du module PADE-PRO. La dernière étape du

processus de transformation consiste à les penser en vue d'un processus d'acquisition ou de ré-acquisition : c'est ainsi que les objets à enseigner deviennent des objets d'enseignement.

Malgré l'apparence prescriptive de notre démarche, les contenus d'enseignement sont des unités décomposables, qui peuvent être déclinées en sous-unités : les possibilités combinatoires qu'ils offrent les dotent d'une certaine plasticité.

Produit continuellement construit et transformé [...] à travers la chrono- et topogénèse, l'objet enseigné apparaît, du point de vue interne, comme une constante transformation de significations par découpage, par ajout et par reconfiguration du déjà là. Ce qui est au centre de ce regard est l'introduction du nouveau par rapport à l'ancien, le tissage continu de significations nouvelles par transformation et enrichissement de significations ; le regard ici est génétique ; et le produit, l'objet enseigné, est le résultat de la genèse. (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 56)

Le passage ci-dessus éclaire notre façon d'envisager les objets d'enseignement. En effet, déployer un objet d'enseignement dans le temps, et notamment dans une suite d'unités temporelles qu'on a coutume d'appeler *cours*, présuppose une série de changements et de modifications qui ont trait, entre autres, au temps de l'apprentissage. On sait aujourd'hui à quel point la temporalité de l'apprentissage diffère de la temporalité de l'enseignement : chronogénèse et topogénèse⁸⁵ peuvent être considérées comme autant de facteurs de plasticité didactique et participent constamment de la reconfiguration de l'objet enseigné (Ronveaux & Schneuwly, 2007). C'est bien la contraction entre savoir nouveau et savoir ancien qui caractérise le processus de transposition du contenu à enseigner, surtout quand on s'adresse à un public de jeunes adultes.

Or, si pour passer du *savoir savant au savoir enseigné*, pour reprendre le sous-titre du célèbre ouvrage de Chevallard (1985) sur la transposition didactique, la définition de contenus d'enseignement est une condition *sine qua non*, le processus de séquentialisation des contenus dont il est question apparaît tout aussi fondamental (Ronveaux & Schneuwly, 2007). C'est ce processus qui fait l'objet du troisième volet de la planification didactique.

⁸⁵ Originellement introduit par la linguistique guillaumienne, le terme *chronogénèse* entre dans le jargon de la didactique des mathématiques grâce aux travaux de Chevallard sur la théorie de la transposition didactique. La chronogénèse « rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (le « défilé ») des objets de savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir. » (Reuter et al., 2013a, p. 23). Toujours introduit par Chevallard, le terme *topogénèse*, quant à lui, « désigne à la fois l'ensemble des opérations qui organisent les différents « lieux » occupés par les acteurs de la relation didactique et le résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation des différents espaces. » (Reuter et al., 2013d, p. 217).

11.1.3 Planifier en fonction des séquences d'enseignement

La planification des séquences d'enseignement est une phase très délicate et complexe qui permet de « [...] contrer un enseignement fragmenté en une multitude d'activités isolées qui disperse l'attention de l'élève [...] » (Simard et al., 2010, p. 111). Elle présuppose une prise de position quant à la façon d'organiser la progression de l'apprentissage des contenus d'enseignement. Elle demande également au concepteur de démêler les enjeux épistémologiques liés aux traditions d'enseignement et de faire des choix théoriques cohérents.

Dans la littérature scientifique, nous avons relevé au moins deux façons d'aborder la planification des séquences : il y a les études centrées sur les pratiques des enseignants et il y a les recherches axées sur la modélisation de la progression séquentielle. Dans le premier cas, on observe, on décrit et on analyse les opérations de cadrage contextuel, de nature technique (l'apprentissage et la mémorisation des contenus d'enseignement, la préparation et l'acquisition du matériel, etc.) (Dessus, 2000; Dolz & Gagnon, 2018; Sensevy & Mercier, 2007) ; dans le second cas, on analyse le processus de planification séquentielle « [...] définie par l'enseignant en fonction d'une part, des contraintes inhérentes à l'objet et aux effets de la forme scolaire et d'autre part, des cheminements de l'apprentissage » (Cordeiro & Schneuwly, 2007, p. 71). Étant donné que les contraintes inhérentes *aux effets de la forme scolaire* ont déjà été décrites amplement dans le chapitre 7, notre objectif ici consiste à exposer une métaréflexion autour de notre façon d'organiser l'apprentissage des contenus d'enseignement : la focale est posée sur les *cheminements de l'apprentissage*.

Nous partons du présupposé que la nature des contenus d'enseignement a une influence sur la manière de les enseigner (Simard et al., 2010). En effet, le processus de conception du module PADE-PRO, qui s'inscrit dans le champ de l'ingénierie didactique, voit dans l'acquisition et dans la production des genres textuels à des fins d'enseignement attendus un objectif primaire, et donc un organisateur de base. En ce sens, le parcours de développement des compétences rédactionnelles est envisagé comme un processus ontogénétique⁸⁶ :

L'objectif premier des analyses ontogénétiques n'étant pas véritablement l'explication de la genèse de l'écriture comprise comme production de textes écrits [...], mais une sorte d'état des lieux concernant les capacités d'écrire des textes d'élèves de différents âges pour tenter de comprendre les opérations sous-jacentes en œuvre [...]. (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, p. 76)

⁸⁶ En biologie, l'ontogenèse peut être définie comme l' « ensemble des processus qui, chez un organisme animal ou végétal, conduisent de la cellule œuf à l'adulte reproducteur » (CNRTL, source contrôlée le 27/11/2020).

Dans le cadre de l'expérimentation du dispositif PADE-PRO, nous observerons comment les compétences rédactionnelles peuvent évoluer dans un intervalle de trois mois à travers les variables d'analyse textuelle. C'est bien le but d'un système fondé sur des pré et des post-tests centré sur la didactique de l'écriture. Dans notre étude, c'est le travail de planification séquentielle qui doit conduire à « [...] une conceptualisation de la place des outils d'enseignement dans la transformation des capacités langagières de l'apprenant et à l'analyse de la pertinence des dimensions de l'objet choisies pour l'enseignement » (Simard et al., 2010, p. 268). La définition du processus de séquentialisation devient donc une priorité pour concevoir avec cohérence un dispositif d'apprentissage des compétences rédactionnelles.

11.1.4 *Bilan : les principes de planification de PADE-PRO*

Le processus de conception du dispositif didactique PADE-PRO peut être appréhendé selon une logique top-down, typique des modèles de planification didactique par objectifs s'inscrivant dans le courant de l'ingénierie didactique. Le premier niveau de planification concerne la définition des objectifs primaires du module et des compétences associées. Le deuxième niveau de planification prévoit l'identification des contenus à enseigner ; leur intégration dans le dispositif PADE-PRO en fait des contenus d'enseignement. Le troisième niveau de planification porte donc sur la conception et l'opérationnalisation de la macro-unité séquence d'enseignement, apte à lier les contenus d'enseignement pour atteindre les objectifs primaires de PADE-PRO. La planification séquentielle s'apparente donc à un travail de tissage, d'agencement des objectifs primaires, des compétences associées et des contenus à enseigner. Pour que le processus de séquentialisation présente le degré de cohérence attendu, il est nécessaire de se doter de repères d'organisation : nous les avons appelés principes d'organisation et nous en décrirons le fonctionnement dans la prochaine section.

11.2 Des principes d'organisation séquentielle à la progression des contenus

Les notions de *système didactique* et de *principe d'organisation séquentielle* impliquent une théorie du développement didactique, et donc, nécessairement, une théorie de l'apprentissage. En effet, si nous admettons que l'objectif d'une démarche didactique consiste à faire acquérir ou à développer des compétences, il semble fondamental de connaître le processus d'acquisition des compétences chez l'apprenant. L'ancrage disciplinaire est bien celui de la psychologie de l'apprentissage (Brassart, 2008). Les systèmes théoriques, pour être opératoires, ont besoin d'être traduits en modèles. Ainsi, le système séquentiel de PADE-PRO repose sur deux modèles didactiques majeurs : les modèles issus de la psychologie cognitive, pour ce qui est du développement des compétences rédactionnelles (Bereiter & Scardamalia, 1987), et les

modèles issus du constructivisme et de la cognition située, pour ce qui a trait au rapport sociocognitif à la tâche d'écriture (Piaget, 1923).

Ces deux modèles psychologiques sont à l'origine des deux principes d'organisation séquentielle que nous allons décrire et opérationnaliser dans cette section : le principe d'organisation cognitif et le principe d'organisation constructiviste. Nous avons emprunté le concept de *principe d'organisation* à Tochon, qui parle d'*organiseurs de terrain* afin d'explicitier les procédures permettant la planification du « [...]fonctionnement externe pédagogique du projet d'écriture : la maîtrise des contenus, le transfert des procédures, le contexte d'expression. » (Tochon, 1989, p. 107). Nous avons repris le concept d'organisateur et nous l'avons *sublimé* pour le configurer comme une instance organisatrice à l'échelle d'une séquence d'enseignement. Dans notre étude, c'est bien la dialectique entre les principes d'organisation séquentielle cognitif et constructiviste au service des objectifs primaires et des compétences associées qui nous a permis de gérer la cohérence d'ensemble de la progression des contenus d'enseignement de PADE-PRO.

11.2.1 *Le principe cognitif d'organisation et la progression des contenus d'enseignement*

Par *principe cognitif d'organisation* nous faisons référence aux différentes modélisations du processus d'écriture ayant modifié, remis en cause ou enrichi le modèle principes de Flower et Hayes (1981). Ce principe d'organisation intègre aussi bien les acquis de la théorie de la charge cognitive que ceux de la théorie des schémas (Chanquoy et al., 2007; Rumelhart, 1980). Le principe cognitif d'organisation, de par la prise en compte des processus cognitifs d'apprentissage, s'adapte bien à la logique d'un enseignement progressif optimisé des contenus linguistiques. Il se décline au niveau macro-séquentiel, à l'échelle du dispositif PADE-PRO, et au niveau micro-séquentiel, à l'échelle de l'unité *cours*.

Le niveau macro-séquentiel

Le principe cognitif d'organisation agit sur le plan global du module PADE-PRO à travers l'automatisation progressive du couple planification-révision en vue d'une réduction, à terme, de la proportion de ressources cognitives allouées à ces deux tâches pendant la mise en texte.

Writing involves planning not only at the clause level, but also at the level of units too large to be mentally constructed verbatim. It also requires repeatedly viewing the text from the position of reader rather than writer. These operations all require a central executive system like that represented in the knowledge-transforming model [...], which can switch attention back and

forth between levels and modes without losing hold of the process as a whole.
(Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 89)

Dans ce passage on met en évidence à quel point la planification de l'écrit intervient de manière réursive au niveau local et au niveau global du processus de rédaction. On précise aussi que la capacité à jongler entre les plans de la production et de la réception de l'écrit est bien un facteur fondamental. L'automatisation des transitions cognitives entre ces plans est un processus d'apprentissage progressif, spiralaire, qui se construit et se perfectionne tout au long des 10 séances composant le module PADE-PRO. Au niveau macro-séquentiel, le module PADE-PRO vise alors l'acquisition et l'automatisation de nouveaux schémas cognitifs à travers l'étalement dans le temps d'un entraînement des tâches de planification, de mise en texte et de révision (Fayol, 1997; Labasse, 2016).

Le niveau micro-séquentiel

Un apprentissage linéaire ne convient pas à un processus récursif. C'est pour cette raison que même à l'échelle de la séance il faut prévoir un entraînement régulier des tâches de planification, mise en texte et révision. Quel principe théorico-pratique est-il alors à même d'opérationnaliser un entraînement de ce type à l'échelle du cours ? Pour notre étude, c'est une question cruciale. Si l'objectif consiste à articuler l'apprentissage des contenus d'enseignement avec le processus de production de texte, nous avons besoin de stratégies pour ménager la charge cognitive.

Suivant les principes de la théorie de la charge cognitive, nous proposons de construire des situations-problèmes à faible interactivité en début de parcours, pour aller vers une augmentation des interactions entre contenus d'enseignement dans les cours se situant vers la fin du parcours d'apprentissage (Chanquoy et al., 2007; Tricot & Chanquoy, 1996). Ainsi, à l'échelle de l'unité cours, nous proposons une progression des contenus d'enseignement à partir des stratégies de réduction de la charge cognitive suivantes (cf. section 3.2, p. 84) :

- Stratégie 1 (leçons 1-3) :
 - Effet du problème résolu + Effet des éléments interactifs isolés
 - Effet du problème à compléter + Effet des éléments interactifs isolés
- Stratégie 2 (leçons 4-6) :
 - Effet du problème résolu + Effet du renversement dû à l'expertise
 - Effet du problème à compléter + Effet du renversement dû à l'expertise
 - Effet du problème résolu + Effet de variété des exemples
 - Effet du problème à compléter + Effet de variété des exemples

- Stratégie 3 (leçons 7-10) :
 - Effet de problème résolu + Effet d'interactivité entre éléments
 - Effet du problème à compléter + Effet d'interactivité entre éléments

Les combinaisons d'effets proposées ci-dessus visent à augmenter progressivement la charge cognitive associée à la manipulation des contenus d'enseignement. Cette stratégie présuppose l'acquisition et l'automatisation de schémas cognitifs et est orientée vers une complexification des tâches. Elle s'appuie sur une alternance de deux tâches produisant deux effets fondamentaux : celui du problème résolu, moins coûteux, et celui du problème à compléter, plus coûteux (cf. section 3.2). Ces deux effets peuvent être combinés à d'autres tâches comportant des effets peu coûteux en termes de ressources cognitives, comme l'*effet du renversement dû à l'expertise*, plus coûteux, comme l'*effet de variété des exemples*, ou très coûteux, comme l'*effet d'interactivité entre éléments*. Les trois combinaisons proposées ont, *volens nolens*, une portée prescriptive. Or, il n'y faut pas voir pour autant une entreprise normative. En effet, en fonction des publics, les combinaisons peuvent varier et rien n'empêche d'imaginer les combinaisons *effet du problème résolu et effet des éléments interactifs isolés* couplés avec l'*effet du problème à compléter*.

11.2.2 Le principe d'organisation constructiviste et la progression des situations d'apprentissage

Dans la sous-section précédente nous avons vu que les contenus d'enseignement influencent la progression des contenus. Or, ces contenus ne peuvent pas être appréhendés *in abstracto*, car ils se réalisent dans un contexte sociocognitif qui les transforme et les caractérise. Ainsi, le deuxième facteur structurant touchant à la progression séquentielle des contenus d'enseignement s'inscrit dans le courant constructiviste.

En psychologie, ce terme concerne le modèle que l'on adopte pour appréhender l'activité intellectuelle du sujet aux prises avec la résolution d'un problème. Le point de vue constructiviste s'oppose ici par exemple à un point de vue behavioriste, longtemps dominant en psychologie. [...] En didactique, ce terme concerne plutôt les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au cœur des apprentissages scolaires [...]. (Astolfi et al., 2008, p. 49)

Le *principe d'organisation constructiviste* est une instance organisatrice qui interroge les procédures d'enseignement lorsqu'il s'agit de mettre l'élève face à une situation de résolution de problème. La question que l'on se pose dans cette sous-section est la suivante : quels sont les principes théoriques sous-jacents à la construction de situations de résolution de problèmes à même de favoriser l'apprentissage des compétences rédactionnelles ?

Principes de progression séquentielle des situations d'apprentissage

Selon Sensevy, « les situations (de travail) sont elles-mêmes plongées dans des institutions [...] qui fonctionnent comme des machines à produire des catégories cognitives et affectives » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 207). Ainsi, le principe d'organisation constructiviste, tel que nous le concevons, mobilise des catégories à la fois anthropologiques (les institutions) et psychologiques (dimension cognitivo-affective). Nous mobilisons ici la notion de *contrat didactique*, à laquelle nous ajoutons celle de *relation didactique* ; le cadre épistémologique général est celui des structures de l'action didactique de l'enseignant (Sensevy et al., 2000).

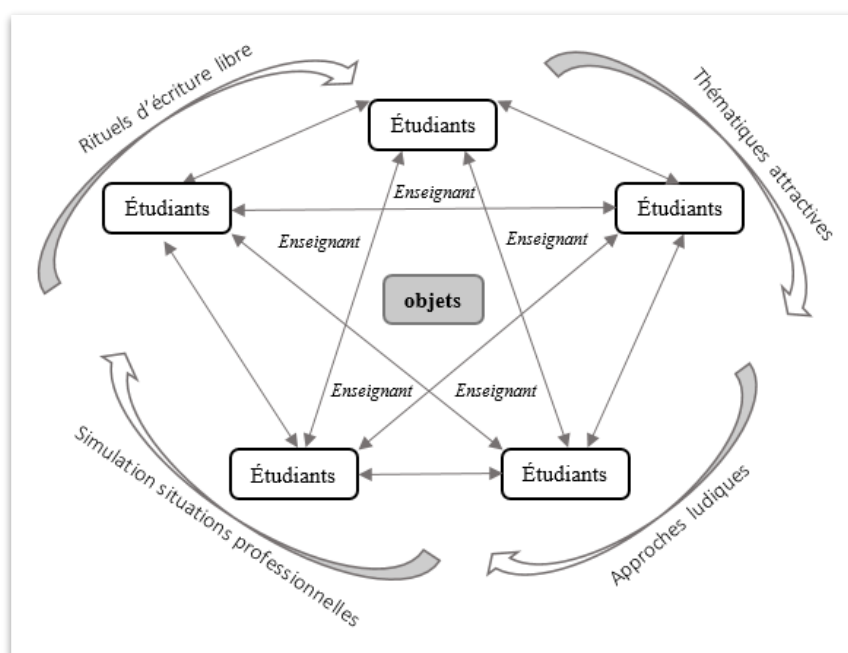
The didactic relationship is a ternary relation between the teacher, the students, and the pieces of knowledge at stake. We assume that the teacher's work consists in initiating, establishing, and monitoring this relationship. Using the concept of didactic relationship is a way to emphasize the communicative nature of teaching techniques, and to focus on the fact that the core of the relationship between the teacher and the students is their sharing of this piece of knowledge. We consider that the didactic relationship is fundamentally threefold: understanding between the teacher and his students thus implies not only analyzing their respective positions but, especially, taking into account the knowledge that will be the focus of the lesson. (Sensevy et al., 2000, p. 157)

Ce passage explicite avec clarté la valeur constructiviste du principe d'organisation dont il est question dans cette sous-section. En effet, l'enseignant se doit de contrôler, dans une perspective pédagogique, la relation socio-affective qui relie, nécessairement, l'étudiant à l'objet d'enseignement, au sein d'une institution. La relation au contenu peut se construire dans le cadre d'un échange collectif, fait d'allers-retours constants entre objet d'enseignement, réactions des étudiants et réactions de l'enseignant. En ce sens, une situation d'apprentissage est un processus de co-construction de la solution à un problème donné. Dans le cadre du module PADE-PRO, quels sont les opérateurs qui caractérisent la relation aux objets et peuvent augmenter les chances de réussite en résolution de problèmes ?

Modélisation des situations d'apprentissage

Les analyses développées tout au long du chapitre 9 ont permis de sélectionner des motifs récurrents et les variables d'enseignement associées (cf. section 9.5, tableau XXI, p. 242). Ces motifs sont à l'origine de leviers sociocognitifs qui peuvent être utilisés pour concevoir les situations d'apprentissage de PADE-PRO. Nous proposons dans la figure 43 ci-dessous une synthèse graphique de ces facteurs et de leur place dans un modèle de co-construction de la relation positive aux contenus d'enseignement dans le cadre spécifique du travail sur les compétences rédactionnelles.

Figure 43 - Modélisation synoptique d'une situation d'apprentissage de PADE-PRO



Clé de lecture : le pentagone au milieu de la figure représente la situation d'apprentissage. Les flèches bidirectionnelles symbolisent les interactions entre les étudiants et l'enseignant à propos des contenus. Les contenus d'enseignement, les objets, sont au centre du dispositif et l'enseignant joue le rôle de filtre entre contenus et étudiants. Les flèches à l'extérieur du pentagone représentent les quatre leviers qui dynamisent la situation d'apprentissage.

La figure 43 cherche à exploiter de manière efficace les variables d'enseignement et les motifs qui ont émergé après l'analyse des entretiens pour concevoir des situations d'apprentissage en phase avec les objectifs de l'étude. L'enjeu est celui du rapport à l'écriture, les opérateurs sont les étudiants, l'enseignant et l'institution, symbolisée par les contenus d'enseignement (les objets, dans la figure 43). Quatre facteurs dynamisent positivement la situation d'apprentissage :

- *Thématiques attractives* : chaque séance est axée autour d'une thématique professionnelle, technologique ou proche de la science-fiction, pour correspondre au maximum aux intérêts manifestés par les étudiants durant les entretiens.
- *Rituels d'écriture libre* : chaque séance prévoit un moment initial dédié à une situation d'écriture libre, non évaluée, non corrigée. Les consignes visent en même temps la problématisation de la thématique du cours.
- *Simulation de situations professionnelles* : les séances peuvent prévoir une mise en situation professionnelle pour permettre aux étudiants d'acquérir et développer les codes langagiers professionnels.

- *Approches ludiques* : elles concernent l'enseignement/apprentissage de la langue et se déploient en deux directions, à savoir les contenus en présentiel s'inspirant de jeux de décryptage (résolution de problèmes/énigmes, etc.) et les moyens technologiques ludiques pour l'enseignement de la langue s'inspirant des applications de jeu sur portable.

Les quatre facteurs que nous venons d'exposer agissent comme des forces gravitationnelles sur les situations d'apprentissage et sont toujours présentes, à différents degrés, dans tous les cours composant la progression de PADE-PRO. On peut voir dans la figure 43 que la modélisation des situations d'apprentissage prévoit une forte présence de l'enseignant. En effet, les analyses développées dans le chapitre 9 montrent la nécessité d'un encadrement ferme et constant de l'enseignant, besoin explicitement manifesté par la majorité des étudiants interviewés.

11.2.3 *Bilan : la progression séquentielle de PADE-PRO*

L'activité de planification séquentielle nous a poussé à prévoir des outils théorico-pratiques pour organiser la progression des contenus d'enseignement. Pour assurer une cohérence d'ensemble, nous avons formalisé un principe cognitif d'organisation, qui permet de gérer l'acquisition et le développement des compétences rédactionnelles, et un principe d'organisation constructiviste, qui permet la préconisation de situations d'apprentissage optimisées en fonction des caractéristiques sociocognitives des apprenants. Les principes de progression séquentielle fixés, il est temps maintenant de voir comment le travail de planification se concrétise dans l'unité *cours*. Nous le ferons dans la prochaine section.

11.3 L'unité *cours* : progression locale et conception des supports d'enseignement

Nous disposons désormais des objectifs primaires du module PADE-PRO, des objets d'enseignement, ainsi que de principes d'organisation caractérisant la progression locale et globale du module PADE-PRO. Comment cet arrière-plan théorico-méthodologique prend-il réellement chair dans les cours de PADE-PRO ? Nous montrerons d'abord la logique sous-jacente à la conception d'un cours accompagnée par un exemple ; nous expliciterons ensuite comment nous avons conçu les supports d'enseignement-apprentissage et montrerons des extraits d'activités. Nous terminerons la section avec l'exposition des contraintes liées à l'environnement didactique, et notamment les évaluations, l'entraînement à distance et la gestion des contraintes logistiques.

11.3.1 Conception de l'unité cours : l'exemple de la séance n°4

La conception de chaque cours reproduit la logique méthodologique top-down caractérisant l'ensemble de notre démarche. La planification didactique par objectifs facilite la segmentation de la séance et permet de concevoir avec cohérence les situations d'apprentissage et les supports pédagogiques associés. Or, il faut bien préciser que « la détermination de l'objectif d'une session didactique ne relève pas des mêmes principes et ne met pas en jeu les mêmes types de connaissances que la détermination et la conduite de l'exécution d'une séquence de situations didactiques » (Cherkaoui et al., 1997, p. 263).

En effet, la préparation de l'unité *cours* peut être assimilée à une opération de synthèse des principes d'organisation cognitif et constructiviste se déroulant au niveau local ; « ce sont donc les connaissances et les mécanismes de prise de décision, mis en jeu localement, qui doivent être modélisés » (Cherkaoui et al., 1997, p. 263). La planification d'un cours présuppose des allers-retours constants entre niveau local et niveau global ; autrement dit, dans la logique spiralaire qui caractérise notre perspective didactique, les compétences associées aux objectifs primaires de PADE-PRO doivent être travaillées à chaque cours, dans une dynamique de complexification progressive. D'une certaine façon, on peut se représenter chaque cours comme un *mini-PADE-PRO*, car il réalise au niveau local, de manière adaptée, ce que PADE-PRO réalise au niveau global.

Composition du cours n°4

Pour voir comment les principes théoriques de planification du cours que nous venons d'exposer sont incarnés lors d'un cours de PADE-PRO, nous proposons dans un premier temps la synthèse de la progression du cours n°4 dans le tableau XXIX ; dans un second temps, nous décrirons les aspects saillants de la progression du cours de manière à rendre plus concret le processus de mise en œuvre des situations d'apprentissage.

Tableau XXIX - Repères didactiques pour le 4ème cours de PADE-PRO (filiale GCCD)

	Objectifs	Compétences	Segments/Activités	Min.
S4	<p>Le cours est axé sur les propriétés sociolinguistiques du discours professionnel, à travers un travail sur les modalités de transformation et de transmission de l'information.</p> <p><i>LOCAL</i> : le but consiste à entraîner les étudiants aux variations discursives causées par un changement de destinataire.</p> <p><i>GLOBAL</i> : La séance permet aussi une initiation aux codes du rapport (<i>reporting</i> technique).</p>	<p>Développer des capacités d'écriture réflexive ;</p> <p>Manipuler les codes d'un discours professionnel ;</p> <p>Développer des techniques de communication orale ;</p> <p>S'initier aux propriétés du reporting technique ;</p> <p>Développer des stratégies de réécriture des textes ;</p> <p>Développer des stratégies d'analyse discursive ;</p> <p>Analyser de manière critique les codes des genres textuels ;</p> <p>Manipuler les chaînes de référence ;</p>	<p><i>Seg.1 - Rituel.</i> Activité d'écriture libre. Thème : <i>L'écoconstruction.</i></p>	10
			<p><i>Seg.2 - Manipulation individuelle.</i> Confronter un modèle de compte rendu avec un modèle de rapport.</p>	15
			<p><i>Seg.3 - Échange par binômes :</i> confrontation des grilles d'analyse.</p>	10
			<p><i>Seg. 4 - Rédaction individuelle.</i> Réécriture d'un message professionnel à partir d'un changement de destinataire.</p>	40
			<p><i>Seg. 5 - Retour collectif.</i> Confrontation des genres compte rendu et rapport (<i>reporting</i> technique).</p>	10
			<p><i>Seg. 6 - Stratégies de relecture.</i> Manipulation des chaînes de référence.</p>	15

Le cours n°4, dont la composition générale est illustrée dans le tableau XXIX, est un bon exemple de synergie entre planification par objectifs et principes d'organisation. Dans la colonne de gauche, nous retrouvons la dialectique objectif local/objectif global qui caractérise toutes les séances de PADE-PRO. Dans la colonne suivante, à droite, nous avons détaillé les compétences associées articulant savoir-faire et contenus d'enseignement. La colonne de droite spécifie à la fois les segments composant l'unité *cours* et les activités associées. C'est ici que les principes d'organisation agissent et permettent de lier selon des principes cognitifs et sociocognitifs les six segments composant le cours.

Un minutage des séances est également donné à titre indicatif : en général, les cours se déroulent sur une durée d'une heure et 45-50 minutes. Au tout début du cours, pour favoriser une mise en activité rapide, nous disposons sur les tables les feuilles pour l'écriture libre. Après une heure de leçon, nous accordions systématiquement aux étudiants un temps de pause de 5-7 minutes. À la fin du cours, nous laissons sortir les étudiants 5 minutes avant la fin pour leur permettre de rejoindre le cours suivant.

Analyse de la progression du cours n°4

Le premier segment, abrégé en *Seg.1* dans la colonne de droite du tableau XXIX, prévoit un rituel d'écriture libre. Il s'agit d'une situation d'écriture décontractée, non jugée et non notée, où les étudiants répondent à une consigne peu contraignante. Les rituels d'écriture libre introduisent et problématisent une thématique de type technologique, à savoir l'écoconstruction. Les écrits des étudiants sont collectés à la fin du rituel exclusivement à des fins de recherche⁸⁷.

Le deuxième segment du cours porte sur la manipulation individuelle de deux documents professionnels. Cette activité se fonde sur l'*effet du problème résolu* et consiste à remettre aux étudiants un modèle de compte rendu professionnel et un modèle de reporting technique ; indirectement, cela permet aux étudiants de voir ce qu'on attend d'un écrit professionnel en fonction du contexte d'échange. Pour confronter les deux documents, les étudiants doivent remplir une grille d'analyse (cf. section 11.3, figure 45, p. 302). Cette activité est suivie par un retour collectif, qui correspond au segment 3, où tous les étudiants, par binômes, échangent à propos de la grille qu'ils viennent de remplir et confrontent leurs réponses. Nous visons ici l'*effet du renversement dû à l'expertise*, qui permet à un étudiant d'aborder de manière critique le travail d'un collègue et de développer une mise à distance face aux représentations de l'écriture professionnelle.

Le quatrième segment propose un exercice de réécriture qui permet l'entraînement des codes énonciatifs et pragmatiques du genre *conversation écrite professionnelle*. Cognitivement, l'activité s'inscrit dans l'*effet du problème à compléter*. Le cinquième segment du cours prévoit un retour collectif à l'échelle de la classe, où l'enseignant impulse et régule des échanges oraux entre les étudiants pour les pousser à co-construire, de manière interactive, les mécanismes linguistiques régissant la réception d'un message, la situation de communication et la gestion des marques énonciatives, tout en simulant une situation d'échange professionnel. L'enseignant invite régulièrement les étudiants à prendre des notes pendant les débats.

Enfin, le sixième segment du cours prévoit un entraînement spécifique au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles à travers une manipulation des chaînes de référence lors d'un court exercice de réécriture. Située à la fin du cours, moment où les ressources cognitives

⁸⁷ Les étudiants ne sont pas obligés de nous remettre leurs textes. Les écrits recueillis pendant les rituels au début de chaque cours nous ont permis de mettre en place un suivi micro-longitudinal des progrès rédactionnels des étudiants. Ils constituent le sous-corpus *Rituels* du *Corpus ÉNEPS*. Leur analyse sera explicitée dans la section 13.1.

des étudiants sont moindres, l'activité vise à entraîner les stratégies de relecture, tâche relativement coûteuse d'un point de vue cognitif qui a lieu, généralement, à la fin du processus d'écriture. Il est ainsi possible d'entraîner les automatismes de révision-relecture en état de fatigue psychique pour que le coût cognitif associé à ces procédures diminue avec le temps.

Stratégie de progression du cours n°4

Le cours n°4 se situe à mi-chemin du parcours de complexification prévu par PADE-PRO et permet de travailler de nombreux contenus d'enseignement :

- les aspects sociocognitifs de la situation de communication dans un texte professionnel (réception du message, situation d'énonciation, marques d'énonciation, codes socio-professionnels) ;
- la structure textuelle des textes professionnels (séquences composant le compte rendu, le reporting, la conversation écrite professionnelle) ;
- les chaînes de référence et les marques de cohésion textuelle ;
- les outils de relecture syntaxique et orthographique.

À partir de ces objets d'enseignement, le principe d'organisation cognitif agit sur trois combinaisons bien précises :

- Effet du problème résolu + Effet du renversement dû à l'expertise
- Effet du problème résolu + Effet de variété des exemples
- Effet du problème à compléter + Effet de variété des exemples

Le principe d'organisation constructiviste, quant à lui, structure les situations d'apprentissage du cours n°4 à travers la mise en place d'un rituel d'écriture libre, le choix d'une thématique technologique proche des intérêts des étudiants (l'écoconstruction), la simulation de situations professionnelles.

Les principes d'organisation constructiviste et cognitif peuvent agir simultanément dans les situations d'apprentissage à travers la forte présence d'interactions à l'oral, qui permettent une activité méta-réflexive collective et individuelle tout au long du cours. En effet, bien que le dispositif PADE-PRO se configure comme système de développement des compétences à l'écrit, l'oral revêt néanmoins une importance capitale car il participe de la construction de la *réflexivité*, qui « se définit d'abord dans la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage » (Chabanne & Bucheton, 2002). Le développement des compétences métalinguistiques et métacognitives passe surtout par les procédures de verbalisation à l'oral

ou à l'écrit et sont une condition *sine qua non* pour entraîner les phases de révision et de re-planification des textes produits (Gombert, 1990). C'est pour cette raison que toute situation d'écriture est systématiquement suivie, et parfois précédée, par un temps d'explicitation orale, à l'échelle de la classe ou des groupes d'apprentissage.

11.3.2 *La conception des supports d'enseignement/apprentissage*

À propos de l'unité *cours*, un point très important reste à éclairer et concerne la conception des supports pédagogiques. Sur quels principes théoriques repose le processus de conception-fabrication des supports d'enseignement ? D'emblée, nous précisons que tous les supports utilisés dans le cadre du module PADE-PRO sont originaux et inédits.

En parlant des supports d'enseignement comme de ressources pour la fabrique de l'action enseignante, nous renvoyons à des artefacts qui par l'utilisation qui en est faite en classe sont actualisés par l'enseignant et/ou les élèves en outil servant le processus d'enseignement/apprentissage. (Le Ferrec & Leclère-Messebel, 2015, p. 1)

Les supports d'enseignement font donc partie des instruments de l'enseignant ; ils interagissent avec un environnement didactique et sont soumis à une activité de transformation de la part des utilisateurs (Rabardel, 1995). Nous nous intéressons ici au processus de création des supports d'enseignement matériels, distribués ou projetés en cours (fiches d'activité, documents illustratifs, diapositives, etc.). La question que nous entendons explorer est la suivante : quels supports d'enseignement sont à même de favoriser la manipulation et l'apprentissage des contenus d'enseignement exposés dans le tableau XXIX ? Si la didactique de l'écrit reste le champ de référence, notamment en ce qui concerne le volet de la planification par objectifs, deux autres approches théoriques, l'ergonomie cognitive et la linguistique textuelle, sont également mobilisées lors de la conception des supports (Adam et al., 2004; Plane & Schneuwly, 2000; Tricot & Plégat-Soutjis, 2003).

La révolution numérique dans le domaine de l'éducation a produit un très grand nombre d'études s'inscrivant dans le courant de l'ingénierie pédagogique, dite aussi *instructional design* (Dessus, 2006). C'est dans ce contexte que l'ergonomie cognitive appliquée au processus de conception des ressources numériques a connu un essor remarquable. Nous nous approprions les acquis méthodologiques de l'ergonomie cognitive, et notamment de l'ingénierie cognitive en pédagogie, pour les transposer et les appliquer à la conception des supports d'enseignement de PADE-PRO (Paquette, 2005). Tricot & Plégat-Soutjis (2003) proposent sept questions pour guider le travail de conception d'un dispositif.

Les questions sont donc : Quel est le contexte de conception ? Quelles sont les connaissances à acquérir ? Comment faire acquérir les connaissances ? Comment faire utiliser le dispositif ? Comment faire communiquer les acteurs de la formation ? Comment représenter les connaissances et les fonctionnalités ? Comment évaluer le dispositif ? (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003, p. 6)

Certes, les questions proposées dans le passage ci-dessus concernent la conception d'un dispositif numérique à distance et non la conception d'un support d'enseignement à l'échelle d'un cours. Or, nous partons du présupposé qu'un support de cours est un micro-dispositif en soi et que sa conception ne diffère pas beaucoup de la conception d'un dispositif de formation. Nous avons alors transposé et allégé le questionnement de Tricot & Plégat-Soutjis pour construire une procédure ayant comme but de guider et de faciliter la conception des supports d'enseignement de PADE-PRO. Elle consiste à :

- a. Déterminer le contexte et l'objectif didactiques du support.
- b. Déterminer les contenus des supports en fonction de la progression du cours.
- c. Déterminer et catégoriser les modes et les tâches d'apprentissage.
- d. Fabriquer l'artefact et l'évaluation.

Les procédures ci-dessus permettent d'encadrer l'activité de conception, mais qu'en est-il de la matière première à utiliser ? C'est dans la phase de détermination des contenus que la linguistique textuelle joue un rôle majeur, car elle fournit les concepts à partir desquels on peut définir la matière langagière nécessaire pour la fabrication des supports, ou artefacts, et leur scénarisation. Nous faisons ici un rapprochement, peu courant en FLM mais sans doute plus connu en FLE, entre techniques issues de la linguistique textuelle et scénarisation des contenus d'enseignement propre à l'ingénierie pédagogique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014; Paquette, 2004).

Pour notre étude, il est essentiel de proposer aux étudiants des documents proches des écrits en situation de travail. Ainsi, dans la plupart des cas, c'est grâce aux modélisations textuelles proposées dans la section 10.2 que nous avons pu concevoir des modèles textuels à manipuler. Parfois, nous avons construit les contenus en imitant directement les textes recueillis en n1 ou encore les textes de spécialité présents sur les sites spécialisés du secteur Production. Enfin, nous nous sommes souvent inspiré des exemples cités dans les ouvrages de référence en linguistique textuelle, en analyse du discours, en grammaire textuelle, etc. (Adam et al., 2004; Adam & Revaz, 1989; Orna-Montesinos, 2012; Riegel et al., 2015; Terk, 2010).

Exemples de supports d'enseignement utilisés en cours

Le travail de conception-fabrication exposé précédemment nous a permis de donner forme aux supports d'enseignement utilisés dans le cadre de PADE-PRO. Nous proposons d'en passer en revue quelques-uns. Pour des raisons de cohérence et de clarté, nous nous focalisons sur les supports d'enseignement utilisés lors du cours n°4.

La portion de texte reproduite dans la figure 44 est un extrait du support d'enseignement utilisé dans le deuxième segment du cours n°4 à propos de l'étude des aspects communicationnels et pragmatiques du reporting et du compte rendu professionnel.

Figure 44 - Extrait d'un modèle de reporting professionnel

Date : 02/02/19
Objet : contrat avec BioBeton

Julie (service achats)
À : Service analyse

Début du mois d'avril : choix société BioBeton
Bon rapport qualité/prix + prix intéressants (mais un trop élevés). Société basée au Havre, nous avons un contrat de 3 ans avec elle (les collègues, pouvez-vous m'envoyer plus d'infos sur sa solidité financière ?)
Nous avons rencontré les représentants 3 fois = bon contact mais pas toujours d'accord (ils ont tiré le prix à la hausse).

Détail opération 1 (début janvier 2019):

- Achat 1 tonne ciment ECO+ PR231
- Achat 1 tonne ciment BIOTECH 09

Détail opération 2 (fin janvier 2019) :

- Achat 0,5 tonnes ciment ECO+ AJ71
- Achat 0,3 tonnes ciment BIOTECH 02

Problème : achat n. 1 : sa qualité n'était pas top : il était trop solide avec quelques problèmes de résistance à la chaleur. Il est bien pour le lot 1-2 mais peu satisfaisant pour les lots 3-4 (Gérard a tenté une négociation pour une remise sur le ciment inutilisé : réponse négative de BioBeton).

L'extrait de la figure 44 correspond au document n.1 distribué aux étudiants au début du deuxième segment du cours n°4. L'intégralité des deux textes remis aux étudiants est disponible dans l'annexe 12. L'extrait de la figure 44 est la modélisation d'un reporting professionnel échangé en interne, transmis du département des achats au service d'analyse. Voici la consigne donnée aux étudiants : *Lire avec attention les deux textes et remplir le tableau.* Nous reproduisons le tableau à remplir dans la figure 45.

Figure 45 - Tableau de décryptage de la situation de communication

	DOCUMENT N. 1	DOCUMENT N. 2
OBJECTIF(S)		
DISCOURS PROFESSIONNEL FORMEL OU INFORMEL ?		
DESTINATAIRE(S)		
TYPE DE TEXTE		

Cette activité invite les étudiants à décrypter les dimensions énonciative, pragmatique et compositionnelle des messages professionnels. Lors des trois premiers cours, les étudiants ont appris à analyser la structure compositionnelle des textes professionnels avec un guidage assez fort. Pour le cours n°4, nous avons commencé à diminuer le degré de guidage des consignes pour entrainer la gestion cognitive d'activités se fondant sur l'*effet du problème résolu*, qui consiste, pour rappel, à outiller les étudiants à partir d'une réflexion sur des problèmes résolus ; dans notre cas, il s'agit de modèles textuels aboutis dont les contenus résolvent un problème de communication professionnelle (Chanquoy et al., 2007). De plus, l'activité stimule la confrontation des principes de composition de deux genres professionnels, le compte rendu et le reporting, dans le but d'entrainer les étudiants à décrypter leur structure séquentielle.

Le cours n°4 a aussi comme but de travailler l'activité de réécriture de façon à entrainer le processus planification-révision à travers une nouvelle mise en texte. Nous reproduisons dans la figure 46 les consignes que nous avons données aux étudiants pour réaliser le quatrième segment du cours n°4.

Figure 46 - Consignes pour un exercice de réécriture (cours n°4, segment n°4)

CONSIGNE : réécrire les deux textes en changeant de destinataire

- Texte 1 (**Compte rendu de réunion**) :
nouveau destinataire → un **collègue qu'on connaît bien**
- Texte 2 (**Reporting**) :
nouveau destinataire → le **président de la société**

Les consignes de réécriture reproduites dans la figure 46 poussent les étudiants à réfléchir sur les aspects communicationnels des textes à travers une manipulation des stratégies et des marques d'énonciation. De plus, l'exercice contribue au développement des réflexes de mise à distance critique face à une production écrite.

La progression du dispositif PADE-PRO réserve une attention particulière aux mécanismes de cohésion et de gestion de la référence dans les textes, que nous avons identifiés comme des contenus à enseigner dans le tableau XXVII. L'activité reproduite dans la figure 47, qui comporte la solution (surlignage en jaune), est un bon exemple d'entraînement de la capacité de gestion des chaînes de référence et des marques de cohésion.

Figure 47 - Support d'enseignement utilisé pour le sixième segment du cours n°4

1. Lisez le texte et surlignez toutes les éléments linguistiques qui font directement référence au « **ciment écologique** ».

Le ciment écologique peut être considéré comme **une technologie révolutionnaire** dans le domaine de la construction durable. **Il** permet notamment de réduire l'impact sur l'environnement et **il** représente **une véritable alternative** aux technologies traditionnelles.

Innovant et performant, **le ciment écologique** semble pouvoir **se** créer une place dans les nouveaux marchés de la construction. **Son** potentiel économique représente également un aspect fondamental. Mais dans quelle mesure peut-**il** devenir **une réalité** dans le bâtiment du futur ?

Les experts se questionnent depuis quelques années sur **sa** résistance ou sur les possibilités énergétiques **qu'il** offre. Plusieurs études **le** caractérisent désormais comme **une avancée majeure** dans l'industrie du bâtiment.

2. Réécrivez le texte en changeant le référent principal du texte en « **maisons écologiques** ».

Clé de lecture : la première consigne pousse les étudiants à effectuer un repérage des référents dans le texte au milieu de l'image. La deuxième consigne tout en bas invite les étudiants à réaliser un exercice de transformation des chaînes de référence.

L'exercice dans la figure 47, proposé à la fin du quatrième cours, permet de travailler un grand nombre de compétences simultanément. La première partie de l'activité invite à repérer des éléments linguistiques liés directement au référent « ciment écologique ». Après avoir travaillé collectivement un exemple au tableau, les étudiants travaillent en autonomie. Au bout de 5-7 minutes environ, une mise en commun et un corrigé au tableau de 5 minutes offrent aux étudiants l'opportunité de débattre sur les éléments repérés. Il s'agit d'une activité très intuitive et même les étudiants en difficulté parviennent à identifier assez facilement les expressions référentielles. Dans un second temps, on demande une réécriture du texte en remplaçant

« ciment écologique » par « maisons écologiques » (cf. section 11.3, figure 47, p. 303), ce qui implique une transformation du genre et du nombre des chaînes de coréférence⁸⁸.

11.3.3 *Bilan : concevoir et mettre en œuvre l'unité cours*

L'unité *cours* de PADE-PRO se configure comme une interface de médiation entre les étapes de planification globales (au niveau de la séquence didactique) et les étapes locales (segmentation de l'unité *cours*). La planification d'un cours présuppose une dialectique entre progression globale et progression locale, rendue possible par une application, au niveau local, des principes d'organisation cognitif et constructiviste. Ces principes d'organisation conditionnent la mise en œuvre d'un processus de conception des supports d'enseignement, étroitement liés aux situations d'enseignement. La modélisation de procédures de conception simplifiées peut aider à fabriquer des supports d'enseignement en adéquation avec les objectifs primaires du module PADE-PRO.

La démarche exposée pour le cours n°4 est assez représentative du processus de conception mis en œuvre pour les dix séances du dispositif didactique. Or, progression globale et progression locale doivent être mises en perspective avec les contraintes et les possibilités offertes par l'environnement didactique. Nous exposerons et analyserons ces variables environnementales dans la prochaine section.

11.4 La gestion des contraintes environnementales

Nous avons défini l'environnement didactique comme un système synergétique prévoyant quatre macro-unités : *l'institution d'enseignement* (l'ÉNEPS) et *l'institution de recherche* (le laboratoire LIDILEM) déterminent *l'arrière-plan stratégique* (les objectifs et le processus expérimental de l'étude) ; le *terrain d'expérimentation* (la mise en œuvre du dispositif didactique) est fonction de ces trois unités et influence le processus de planification didactique (cf. section 7.1, figure 5, p. 175). L'arrière plan stratégique comprend aussi les contraintes liées à la maquette de l'ÉNEPS, qui impose à son tour le nombre d'heures de cours à notre disposition ou encore le nombre d'évaluations notées. En d'autres mots, n'importe quel enseignement a lieu dans un contexte institutionnel particulier, où l'enseignant est confrontée aux exigences du terrain, socioculturelles, certes, mais aussi matérielles et techniques (Bronckart & Schneuwly, 1991). Ces contraintes influencent inévitablement le processus de planification didactique et certains choix stratégiques.

⁸⁸ Paragraphe tiré de Pallanti et al. (à paraître).

Sur le versant matériel, nous détaillerons dans cette section les choix relatifs à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ; sur le versant institutionnel, nous justifierons les choix à propos du système d'évaluation des apprentissages mis en place dans le cadre de PADE-PRO.

11.4.1 *Espaces multimédias et environnements numériques d'apprentissage*

L'expansion de la pandémie de Covid-19 dans les premiers mois de 2020 a rendu obligatoire le recours aux TICE dans l'enseignement supérieur à l'échelle planétaire. Au moment où nous écrivons ces lignes, personne ne connaît l'impact social et cognitif de ces technologies sur les apprentissages. Au-delà de ces considérations générales, l'utilisation des TICE dans l'enseignement supérieur appartient au rang des phénomènes sociétaux et touche directement à la *pragmatique de la communication* (Lévy, 1997). L'incroyable nombre de publications et d'événements scientifiques dédiés à l'utilisation des TICE dans l'enseignement supérieur pendant les deux dernières décennies témoigne de l'ampleur du phénomène. Le dispositif PADE-PRO ne fait pas exception et intègre l'utilisation des TICE au niveau de la planification didactique et de la conception multimédia (Guichon, 2006).

Lors du premier cours, nous avons présenté aux étudiants l'organisation générale de PADE-PRO, et nous leur avons distribué un mini-guide pour l'usage des outils numériques tout au long du module. Le guide, disponible en annexe 6 prévoit deux parties : une partie sur l'utilisation de l'espace pédagogique multimédia *Chamilo*, et une partie sur le parcours d'autoformation en matière de compétence orthographique.

L'espace pédagogique multimédia Chamilo

Le guide distribué précise les modalités d'utilisation de la plateforme pédagogique Chamilo, utilisée depuis plusieurs années à l'IUT1 de Grenoble. Il s'agit d'une plateforme de e-Formation répandue dans les universités qui « correspond à une volonté de favoriser des pratiques d'enseignement plus centrées sur les apprenants par l'organisation d'activités de production, d'auto-évaluation et de discussion » (Jézégou, 2019).

De manière générale, nous avons essayé d'exploiter au maximum les possibilités offertes par la plateforme Chamilo, en proposant aux étudiants l'utilisation des outils *Parcours*, *Partage de documents*, *Wiki*, *Forum*, *Travaux* et *Chat*⁸⁹. Parmi les instruments cités, l'outil Wiki mérite un approfondissement. Dans le cadre du développement des compétences de prise

⁸⁹ Un guide d'utilisation complet pour la plateforme pédagogique Chamilo est disponible à l'adresse suivante : <https://docs.chamilo.org/v/1.11.x-fr/>. Source contrôlé le 24/02/2021.

de notes et de sélection de l'information prévu par PADE-PRO, nous avons expérimenté une modalité de travail particulière avec l'outil *Wiki*. Cette fonction de Chamilo permet de créer des contenus reliés entre eux par hypertexte ; nous avons demandé aux étudiants, à tour de rôle, d'utiliser le Wiki pour prendre des notes. L'activité de prise de notes s'est déroulée avec un clavier à distance et était projetée sur écran. L'objectif consistait à perfectionner la technique de prise de notes et à entraîner la capacité de sélection de l'information en temps réel.

Somme toute, nous avons utilisé la plateforme pédagogique Chamilo comme un *environnement d'auto-apprentissage collaboratif*, avec lequel les étudiants ont pu construire ensemble des connaissances partagées à propos des différents sujets abordés en cours (Viens & Amélineau, 1997)

L'Accompagnement Orthographique à Distance (AOD)

Les limites matérielles imposées par le terrain d'expérimentation, notamment le nombre réduit d'heures de cours disponibles pour réaliser un enseignement aussi complexe et composite que celui des compétences rédactionnelles, nous ont poussé à établir des priorités didactiques. Pour les heures de cours en présentiel, nous avons accordé une priorité absolue aux contenus d'enseignement ayant trait à la textualité, conformément aux résultats des analyses développées dans le chapitre 10. Inévitablement, certains contenus d'enseignement peinent à trouver l'espace qu'ils méritent dans la progression en présentiel. Parmi ces contenus, il y a les compétences orthographiques.

En effet, bien que le perfectionnement de la compétence orthographique ait été identifié clairement comme un objet d'apprentissage dans le tableau XXVII, nous avons fait le pari de travailler en présentiel la compétence orthographique par le biais des procédures de relecture (Pallanti et al., 2020). Autrement dit, nous n'avons pas eu recours à un enseignement explicite des connaissances orthographiques lors des cours en présentiel. Or, les entretiens réalisés en n1 ont montré à quel point les étudiants peuvent être angoissés par les erreurs orthographiques : ils évoquent constamment le besoin d'outils de remise à niveau pour la compétence orthographique, qu'ils confondent souvent avec la compétence rédactionnelle tout court.

Comment faire face à un tel besoin en un temps aussi limité ? Platon (370 av. J.-C.), dans *La République*, affirme que « la nécessité est mère de l'invention ». Nous nous sommes alors fié à la valeur proverbiale de l'énoncé de Platon et nous nous sommes tourné vers les environnements numériques automatisés de remise à niveau orthographique. Trois plateformes ont retenu notre attention : la très connue plateforme *Projet Voltaire*, la plateforme

Orthodidacte et la plateforme expérimentale *Grammortho*. Après avoir pris connaissance des avis des enseignants de l'ÉNEPS à propos de la plateforme *Projet Voltaire* et de l'absence attestée d'améliorations en production de texte, nous avons choisi d'expérimenter la plateforme *Orthodidacte*, qui prévoit des modules d'entraînement en contexte professionnel, et la plateforme *Grammortho*, qui se fonde sur la grammaire en couleur (Laurent, 2015) (cf. section 3.3).

En termes méthodologiques, à l'égard du processus de planification didactique, ce dispositif expérimental parallèle que nous avons nommé *Accompagnement Orthographique à Distance*, ou AOD, constitue un facteur de R&D technologique (cf. section 7.1, figure 6, p. 178). Les étudiants ont donc suivi un parcours parallèle à distance de remédiation orthographique automatisé, concernant *Orthodidacte*, et semi-automatisé, concernant *Grammortho*. Ils étaient libres de gérer en autonomie le temps d'entraînement qui, de fait, a remplacé les devoirs à la maison. Afin de les aider dans cette démarche, nous avons proposé un planning d'entraînement prévisionnel et, à la fin de chaque cours, nous avons fait un rappel des repères d'avancement pour l'AOD. Pour garantir un suivi constant des étudiants, nous avons organisé un protocole d'échanges via mail et via chat tout au long de la durée du module. Ainsi, trois jours après la fin de chaque cours, nous leur envoyions un message avec un rappel des points-clés de la séance passée et les repères d'avancement pour l'AOD.

11.4.2 *Principes du système d'évaluation par compétences*

La planification séquentielle de PADE-PRO mise sur l'acquisition et l'entraînement progressifs des compétences rédactionnelles qui, en tant que compétences, résultent « [...] du processus temporel, complexe, dynamique, dialectique et constructif d'une situation plus ou moins bien circonscrite » (Jonnaert, 2011, p. 33). Une compétence regroupe un ensemble de connaissances reliées entre elles qui visent la résolution d'un problème dans le cadre d'une situation donnée. Les compétences, y compris les compétences rédactionnelles, sont caractérisées par des composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices qui forment un réseau susceptible d'être mobilisé si la situation d'enseignement-apprentissage le permet (Allal, 2002). La question que nous nous sommes posée est la suivante : comment mettre en place une évaluation par compétences au sein d'un système d'enseignement qui ne prévoit pas une évaluation par compétences ?

En effet, l'environnement didactique, par le biais des maquettes de l'institution d'enseignement, à savoir l'ÉNEPS et, en général, l'IUT1 de Grenoble, a des effets importants sur le système d'évaluation de notre dispositif expérimental, dans la mesure où le référentiel de

compétences est bien trop vague et prévoit l'attribution de deux notes pour valider un semestre. Nous avons alors suivi le principe selon lequel on peut *faire de nécessité vertu*, où le terme *nécessité* se réfère à la fois aux contraintes de la maquette de l'école et du système expérimental (les tests), et où le terme *vertu* coïncide avec la portée formative que chaque évaluation devrait comporter (Petitjean, 1984). Nous avons alors adopté un système d'évaluation mixte basé sur les méthodes évaluatives suivantes :

- les méthodes d'appréciation dynamique, ou *dynamic assesment*, qui visent « [...] à évaluer le potentiel cognitif d'un individu, les capacités et les compétences en voie de construction » (Allal, 2002, p. 85) ;
- les méthodes de l'évaluation dite authentique qui « [...] a pour but de promouvoir des situations complexes d'évaluation qui simulent les activités que l'élève sera amené à entreprendre dans sa vie extra- et postscolaire » (Allal, 2002, p. 90) ;
- les méthodes de l'évaluation formative de type interactif qui « [...] visent une optimisation de l'enseignement en y intégrant des éléments d'évaluation » (Allal, 2002, p. 87).
- les méthodes de l'évaluation standardisée ou semi-standardisée, utilisées pour mesurer l'état des acquis dans le cadre général de notre protocole quasi-expérimental (Boch et al., 2016b).

Étant donné l'exigence d'une notation chiffrée, nous avons fait le choix de convertir l'appréciation générée par l'évaluation des compétences en une note, selon les critères que nous expliciterons par la suite.

Appréciation dynamique et évaluation authentique

L'appréciation dynamique représente une modalité d'évaluation particulièrement performante si l'on souhaite comprendre l'évolution du potentiel cognitif d'un apprenant. Dans le cadre de PADE-PRO, nous avons couplé cette modalité évaluative avec l'évaluation authentique, en conformité avec la visée professionnalisante du dispositif didactique. Cette évaluation s'est déroulée en deux étapes :

1. Dans un premier temps, suite à la demande fictive d'un directeur général d'entreprise, nous avons demandé aux étudiants de rédiger un reporting professionnel à partir d'un dossier composé de trois documents. Cet exercice, qui s'est déroulé lors du septième cours, prévoyait donc une mise en situation professionnelle qui simule une activité que les étudiants devront réaliser couramment une fois entrés dans le métier.

2. Dans un second temps, nous avons demandé aux étudiants de réécrire à la maison le texte produit en classe. Pour que le travail soit conforme aux attentes, nous avons conçu et réalisé des capsules vidéo individuelles comportant les explications des points critiques repérés dans les textes et les instructions pour améliorer la qualité des passages défaillants⁹⁰. Dans la vidéo, nous avons utilisé un plan de révision que les étudiants connaissaient bien, car déjà employé en cours.

Si d'un côté les capsules vidéo nécessitent un temps de réalisation plutôt long – 30 minutes environ par capsule – et des compétences de montage vidéo, de l'autre, elles permettent aux étudiants d'avoir une explication individuelle sur un support qu'ils peuvent regarder à plusieurs reprises (nous avons envoyé les vidéos directement aux étudiants). Ainsi, le fait de disposer d'une verbalisation du processus de révision des textes a permis aux étudiants d'avoir une idée précise de ce qu'on attend d'une synthèse de documents. Étant donné les compétences requises pour réaliser les capsules vidéo, nous avons proposé dans le livret PADE-PRO présent dans l'annexe 14 une modalité équivalente mais plus facile à mettre en place d'un point de vue logistique.

L'évaluation que nous venons d'exposer adapte le paradigme de l'enseignement explicite aux objectifs spécifiques de notre enseignement : l'épreuve fait suite aux opérations de *modelage* réalisées en cours, qui consistent à expliciter de manière claire et concise le processus de révision textuelle. L'évaluation prévoit une pratique d'écriture semi-autonome, car les étudiants avaient le droit d'échanger et de consulter des ressources pendant la rédaction du reporting, et préconise enfin un retour guidé sur le texte (Gauthier et al., 2013).

Évaluer la réécriture d'un texte pose de nombreuses difficultés relatives aux critères d'évaluation. Comment évaluer le degré d'amélioration d'un texte et donc l'évolution du potentiel cognitif d'un apprenant ? Après concertation avec les collègues, nous avons synthétisé une proposition d'évaluation capable d'embrasser les compétences visées à travers un nombre suffisant de critères. Ainsi, nous avons apprécié et évalué les productions écrites selon les quatre plans de révision travaillés en cours :

- A. Le plan de la cohérence textuelle : la capacité de l'écrit à atteindre des objectifs, la prise en compte du contexte de communication et du destinataire, les marques d'énonciation, etc. ;

⁹⁰ À titre d'exemple, nous avons inséré deux capsules vidéo dans l'annexe 13 (annexe numérique).

- B. Le plan la construction séquentielle : les objectifs des séquences textuelles, les organisateurs textuels, la continuité des chaînes de référents et le tissu référentiel du texte ;
- C. Le plan de la construction phrastique : mécanismes de connexité entre les phrases d'une séquence, syntaxe de la phrase, liens entre les groupes de mots, ponctuation ;
- D. Le plan de l'orthographe grammaticale et lexicale : accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, conjugaison, consonnes doubles, sémantique du mot, etc.

Ces quatre plans de révisions rythment les quatre temps de la capsule vidéo envoyée aux étudiants, qui avaient comme tâche de regarder la vidéo et de faire la révision de leur texte. À partir de la prise en compte des demandes d'amélioration dans les quatre plans, nous avons rédigé une appréciation du texte final déclinée en fonction des composantes de la compétence de révision. Enfin, pour honorer les impératifs institutionnels qui nous incombent en tant qu'enseignant de l'ÉNEPS, nous avons attribué une note pour chaque plan de révision à partir d'une confrontation de la première version du texte avec la version finale.

L'évaluation formative de type interactif

Toute compétence présuppose la présence d'une composante affective qu'il faut apprendre à gérer, à canaliser, pour qu'elle devienne un atout professionnel et non une faiblesse. Les enseignants titulaires nous ont fait part de leur expérience avec les étudiants de l'ÉNEPS et ont mis en avant la fragilité émotionnelle de ce public. Nous avons donc prévu une évaluation formative qui est traditionnellement proposée aux étudiants de l'ÉNEPS. Cette évaluation prévoit trois temps :

- la réalisation individuelle d'un poster où les étudiants doivent communiquer à travers des photographies, des dessins, des vidéos, des paroles, dans quelle mesure leur vie a changé après l'obtention du BAC et l'entrée à l'ÉNEPS ;
- l'exposition à l'oral du poster réalisé ;
- l'échange collectif avec les camarades à propos des techniques de réalisation du poster, de la performance à l'oral et des aspects émotionnels et psychologiques.

L'évaluation porte sur deux macro-compétences de type communicatif : la réalisation d'un support de présentation attractif et clair, et la production d'un discours oral fluide et efficace. Cette évaluation de type interactif permet aux étudiants qui exposent d'affiner leurs capacités de communication à l'oral à travers les remarques du public, et fournit aux étudiants qui évaluent une grille de critères permettant de conscientiser les attentes d'un discours oral en

milieu académique. De plus, la thématique de l'exposé permet aux étudiants de donner à voir leurs craintes, leurs envies, leurs besoins, façon d'exorciser des fragilités éventuelles et d'en prendre la mesure.

L'évaluation standardisée ou semi-standardisée

Les pré-tests et les post-tests, dont les résultats seront exposés dans la section 12.1, en plus de faire partie du protocole expérimental, ont constitué un véritable instrument diagnostique des compétences rédactionnelles des étudiants. En effet, pour le pré-test, la diversité et la précision des données issues des tests nous ont permis de bien cerner le niveau à l'écrit des étudiants dans des domaines variés comme l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation ou encore le lexique. De même, le post-test coïncide avec un diagnostic-bilan où l'on peut apprécier les compétences rédactionnelles à la fin du module. Dans la même logique, la rédaction d'une synthèse à partir d'un corpus de documents prévue pour le septième cours représente à son tour un instrument diagnostique (cf. annexe 12), dans la mesure où les écrits recueillis nous ont fourni des indications sur la capacité de sélection des informations et sur le degré de maîtrise des séquences prototypiques descriptive et argumentative.

Toujours dans la logique d'une évaluation standardisée, après concertation avec les collègues et la direction de l'école, nous avons décidé d'évaluer l'autoformation à distance (plateformes *e-learning*) car nous craignons le manque d'engagement des étudiants dans l'activité d'entraînement à distance. En ce sens elle peut être considérée comme une évaluation sommative, même si elle n'avait pas été prévue à cet effet.

Étant donné que les deux groupes ont travaillé sur deux plateformes différentes, les modalités d'évaluation n'étaient pas les mêmes, ce qui pose un problème de mise en adéquation des notes dans les deux groupes. En effet, concernant la plateforme *Orthodidacte*, un algorithme interne à la plateforme, que nous avons adapté à nos exigences, a généré automatiquement un score d'avancement en fonction des données d'utilisation des étudiants. En revanche, pour *Grammortho*, aucun algorithme ne permet de générer un score d'avancement et plusieurs données, comme le temps passé sur la plateforme ou encore le taux de réussite et de progression, ne sont pas disponibles. Pour surmonter ces difficultés, après concertation avec la conceptrice des contenus de la plateforme, nous avons mis au point un système d'évaluation en fonction des activités effectivement réalisées par les étudiants. Pour limiter les inégalités qu'une évaluation de ce type peut engendrer, nous avons attribué à la note finale un coefficient très bas.

11.4.3 *Bilan : l'autoformation linguistique et le système d'évaluation*

Le processus de planification didactique se doit de tenir compte des contraintes environnementales liées au terrain d'expérimentation, comme les limitations temporelles (heures de cours) ou encore les règles de l'institution d'enseignement en matière d'évaluation. Ainsi, la mise en place d'un parcours *e-learning* de remise à niveau orthographique a permis de pallier le manque de temps en présentiel et de tester des modalités didactiques expérimentales dont il faudra montrer les bénéfices éventuels.

De même, nous avons essayé d'implémenter un système d'évaluation par compétences dans un système d'enseignement qui n'est pas prévu à cet effet. Certes, il s'agit de pistes encore à creuser, mais il est possible d'affirmer qu'un dispositif didactique axé sur le développement des compétences rédactionnelles se doit de prévoir un système d'évaluation par compétences.

11.5 Les versions PADE-PRO 1.0 et PADE-PRO 1.1 : changements et enjeux

Mener deux expérimentations décalées d'environ deux mois nous a permis d'ajuster certaines situations d'apprentissage. Il s'agit de modifications mineures, qui ne touchent pas à la planification didactique du dispositif mais, dans un souci d'honnêteté intellectuelle, nous en exposons le détail.

La première expérimentation du dispositif didactique avec la filière Génie Civil et Construction Durable (GCCD) constitue la version PADE-PRO 1.0. Les changements intervenus dans version 1.0 en vue de l'expérimentation du dispositif avec la filière Génie Électrique et Informatique Industrielle (GEII) sont à l'origine de la version PADE-PRO 1.1 du module PADE-PRO, expérimentée avec le groupe GEII.

Deux types de changements sont intervenus dans le module PADE-PRO 1.0 : des changements thématiques et des changements didactiques. Nous les exposons dans les deux prochaines sous-sections.

11.5.1 *Les changements principaux intervenus dans PADE-PRO 1.1*

Avant même le début de la phase expérimentale, nous savions que les exigences thématiques des filières GCCD et GEII n'étaient pas les mêmes. En effet, si l'environnement thématique en Génie Civil se rapproche des questions liées à la construction et au bâtiment, celui en Génie Électrique est plutôt proche des thèmes de l'industrie électrique et de l'informatique. Ainsi, dès que possible, nous avons changé la thématique des cours et des activités pour rapprocher le module des préférences des étudiants. Par exemple, le thème de la quatrième séance en GCCD,

axé sur la question de l'écoconstruction, devient un thème sur la voiture électrique en GEII. En revanche, d'autres cours n'ont pas fait l'objet de changements, de par la nature hybride du thème choisi au départ. C'est bien le cas du deuxième cours, où le sujet de la maison connectée fonctionne bien avec des disciplines axées sur la construction comme sur l'informatique.

Après avoir échangé avec les autres enseignants de l'ENEPS, nous nous sommes aperçu qu'en GCCD il y avait un petit déséquilibre en faveur des thèmes liés aux matières de spécialité. Nous avons alors décidé de rééquilibrer l'alternance avec des thématiques visant l'évasion et la science-fiction en changeant le thème du deuxième cours, qui est passé de la construction des villes flottantes au thème du cyborg. Pour le reste, la structure de la progression thématique n'a pas subi de mutations remarquables.

En revanche, en termes didactiques, lors de la deuxième expérimentation, nous avons modifié certaines situations d'apprentissage dans la version PADE-PRO 1.0. Les entretiens récurrents à la fin de chaque cours avec l'enseignant en charge du deuxième groupe en GCCD ont mis en avant l'inefficacité ou la perfectibilité de certains outils et de certaines activités. Un de ces changements concerne l'outil Wiki de Chamilo, que nous avons associé à l'utilisation d'un clavier sans fil pour la prise de notes. En effet, après concertation, même si l'idée d'un Wiki avec les notes de cours reste plutôt intéressante, nous avons convenu que l'ergonomie de la plateforme n'était pas optimale et que la fluidité de l'outil, nécessaire au bon déroulement d'une session de prise de notes, n'était pas vraiment satisfaisante. Des bugs informatiques ont causé à plusieurs reprises la perte des notes, ce qui nous a contraint à abandonner l'idée du Wiki dans la version PADE-PRO 1.1.

Après le deuxième cours, nous avons remarqué une certaine répétitivité des questions posées aux étudiants, due probablement à une progression non optimale des questions (ex., cours n°2 : *Quel est selon vous l'objectif d'un compte rendu professionnel ? Quelle est sa fonction ?*). Nous avons donc revu la partie centrale de la séance en vue de l'expérimentation en GEII. Toujours pour la deuxième séance, nous avons précisé les objectifs du compte rendu à produire en classe afin de rendre l'activité plus intelligible. En ce qui concerne le troisième cours, une limite importante dans la progression de la séance s'est manifestée de manière assez claire : les questionnements précédant l'activité de rédaction individuelle ne semblent pas très efficaces (cf. section 11.2, figure 43, p. 293). Nous avons convenu que pour obtenir des échanges à l'oral rentables sur le plan des apprentissages, il est nécessaire qu'ils se situent systématiquement après les activités, règle de bon sens à laquelle nous avons parfois dérogé pendant l'expérimentation en GCCD.

La deuxième partie de la quatrième séance prévoyait un nombre sans doute trop important d'activités à l'écrit, ce qui a fini par épuiser l'énergie cognitive des étudiants bien avant la fin du cours. Dans la version PADE-PRO 1.1, nous avons opté pour un dispositif plus léger, en groupes d'apprentissage, comportant une réduction du temps dédié aux tâches à l'écrit au bénéfice de l'interaction orale. Pour la sixième séance, le support de cours utilisé dans le cadre de l'activité 2 semble clairement perfectible. Ce court texte, qui comportait des erreurs au niveau de la coordination et de la subordination, ne présentait pas une qualité optimale ; il fallait donc repenser l'activité. En vue de l'expérimentation en GEII, il paraissait envisageable d'insérer une activité sur la syntaxe de la phrase centrée sur la *coordination*, de manière à pouvoir approfondir ce point particulier.

L'évaluation diagnostique de la septième séance, à l'origine de l'évaluation formative à distance, a montré qu'une heure de temps pour analyser un dossier de documents et rédiger un reporting n'est pas une durée réaliste : les étudiants de l'ÉNEPS ont besoin de plus de temps. On pourrait pallier cette difficulté à travers un dispositif en classe inversée ; on demanderait alors aux étudiants de lire à la maison le dossier de documents qui sera proposé en cours.

L'évaluation des apprentissages lors de la huitième séance, fondée sur une approche ludique de résolution d'une énigme, demeure compliquée. Néanmoins, décrypter par groupes d'apprentissage la structure syntaxique d'une phrase comme s'il s'agissait d'un code informatique a eu beaucoup de succès au niveau de la dynamique de classe et de l'attention générale, et nous avons donc décidé de la garder. Cependant, nous pensons qu'un cours davantage axé sur les mécanismes de cohésion pourrait être plus profitable pour les étudiants, dans la mesure où l'on pourrait perfectionner les modes articulatoires entre les différentes séquences textuelles tout en travaillant la combinatoire des phrases.

Pour le neuvième cours, nous avons eu l'impression que le guidage proposé pour les activités de cette séance était sans doute excessif. À ce stade du semestre, les étudiants ont automatisé la façon de travailler et il est possible de diminuer le guidage pour développer l'autonomie face aux tâches d'écriture.

Enfin, la dixième et dernière séance, qui portait sur une révision des notes prises à travers le Wiki de Chamilo a été modifiée et, dans la version PADE-PRO 1.1, a donné lieu à une révision générale du module, sans doute plus rentable au vu de nos objectifs.

11.5.2 *Bilan des changements entre PADE-PRO 1.0 et PADE-PRO 1.1*

La démarche de planification didactique ne peut pas faire abstraction des contenus thématiques des filières auxquelles s'adresse un dispositif d'enseignement. Nous avons donc adapté les thématiques des cours pour les rendre plus attractives pour les étudiants de la filière GEII. En outre, les pré-tests réalisés avec le groupe GEII ont mis en évidence des difficultés plus marquées au niveau des compétences rédactionnelles pour cette cohorte. Nous sommes alors intervenu ponctuellement sur certaines situations d'apprentissage qui pouvaient mettre en difficulté les étudiants. Malgré ces quelques différences, les principes de progression et les contenus du module demeurent inchangés pour les deux expérimentations. Il est temps maintenant de mesurer les effets de PADE-PRO à partir des données produites durant la phase expérimentale : nous dédierons à cette tâche la partie IV de la thèse.

Partie IV

Résultats de l'expérimentation du module

PADE-PRO

Le courant de l'ingénierie didactique a eu le mérite d'introduire une vision articulée des multiples composantes caractérisant le processus de conception didactique. Cependant, rares sont les recherches qui questionnent le problème de l'évaluation d'un système didactique expérimental visant le développement des compétences rédactionnelles (Penneman, 2018). Récemment, dans le champ de l'*instructional design*, des protocoles d'évaluation des systèmes didactiques se sont intéressés aux modèles didactiques à distance utilisant les technologies numériques ; dans ces études, on tend à privilégier des tests développés en psychologie expérimentale et des méthodes d'expertise externe, ou *reviewing* (Moreira-Mora & Espinoza-Guzmán, 2016). En France, dans le champ de l'éducation, les méthodes expérimentales issues de la psychologie ont connu un certain succès pendant les années 1980 pour laisser progressivement la place à des méthodes plus *écologiques* visant l'évaluation des pratiques d'enseignement du lire-écrire (Goigoux et al., 2015). Récemment, des approches systémiques d'évaluation des dispositifs didactiques de l'écrit retrouvent un certain consensus ; à ce propos, nous signalons que le laboratoire LIDILEM propose désormais une thématique de recherche nommée « Évaluation de dispositifs d'apprentissage de l'écrit et formation des enseignants »⁹¹, à laquelle se rattachent des projets de grande envergure comme *Twictée* et, depuis 2020, le projet *Pégase* (Fenoglio, 2020).

L'évaluation des systèmes didactiques de l'écrit suscite inévitablement des questions relatives aux méthodologies expérimentales. Dans notre étude, l'environnement didactique spécifique auquel nous étions confronté ne nous a pas permis de mettre en place une méthode expérimentale d'évaluation dite randomisée. C'est aussi pour cette raison que nous avons défini notre démarche didactique comme quasi-expérimentale. De par son importance, nous reviendrons sur ce point de manière détaillée dans la section 14.2.

Malgré ces limites méthodologiques, l'expérimentation du dispositif didactique PADE-PRO a généré des données diversifiées qui peuvent être utilisées pour mesurer et apprécier les effets du dispositif même. Ce travail est possible grâce à la mise en place du protocole expérimental basé sur la comparaison des pré et des post-tests issus du CCR^{®92}, notamment à travers un processus d'objectivation des données issues des textes produits par les étudiants, lequel est appuyé sur des méthodes de la linguistique de corpus (cf. section 8.2) ; c'est sans doute dans l'exploitation de ces méthodes à des fins d'évaluation didactique que

⁹¹<https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/thematiques-recherche/actions-recherche/evaluation-dispositifs-dapprentissage-lecrit-et-formation-enseignants>. Source vérifiée le 22/01/2021.

⁹² Pour rappel, nous avons utilisé le Certificat en Compétences Rédactionnelles, ou CCR[®], pour les pré et les post-test de notre protocole expérimental (cf. section 8.1).

réside l'originalité de notre démarche analytique. C'est aussi dans une dialectique entre méthodes quantitatives et méthodes qualitatives que nous pensons avoir atteint l'équilibre nécessaire pour évaluer avec rigueur les effets de notre dispositif didactique. Voici donc les étapes que nous avons prévues pour évaluer l'efficacité de PADE-PRO :

- Une étude quantitative des performances des étudiants dans le chapitre 12. Cette étude comporte deux grandes sections : la comparaison des scores obtenus par les groupes d'étudiants dans les différentes rubriques composant le CCR[®] ; le protocole d'annotation du sous-corpus *Synthèses* du *Corpus ÉNEPS* et la comparaison des résultats de l'annotation des référents et de l'annotation orthographique pour tous les groupes d'étudiants.
- Une étude qualitative des textes produits par les étudiants et bilan du dispositif PADE-PRO développée dans le chapitre 13. Ce chapitre comporte trois sections : une étude comparative des textes produits par les mêmes étudiants dans les pré et post-tests ; une étude micro-longitudinale d'un cas issu du sous-corpus *Rituels* du *Corpus ÉNEPS* ; un aperçu de la réception du dispositif didactique basé sur l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants, ou EEE.

La perspective adoptée est celle d'une progression analytique que nous pouvons définir comme descendante fondée sur les techniques de l'analyse des données textuelles, ou ADT (Lebart et al., 2019). En effet, les données issues de la comparaison des résultats des CCR[®], qui seront exposées dans le chapitre 12, ont comme objectif de dessiner les grandes lignes de l'analyse qualitative développée dans le chapitre 13. En d'autres mots, dans notre approche analytique, l'analyse quantitative des données oriente la réflexion et donne lieu à des approfondissements qualitatifs, c'est-à-dire des études de cas ponctuelles ayant comme but de décrire finement les différentes variations linguistiques.

Chapitre 12

Étude quantitative des performances des étudiants

Notre exposé des résultats de PADE-PRO se fonde sur la comparaison quantitative des résultats des CCR[®] du groupe *Expérimental* et du groupe *Contraste*. Dans la première section de ce chapitre, notre objectif consiste à utiliser les résultats du groupe *Contraste* pour comparer ses scores dans les différentes rubriques composant le CCR[®] avec les scores du groupe *Expérimental*. La même méthode comparative sera utilisée dans la deuxième section pour confronter les résultats de l'annotation des référents et de l'annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses*. Cette démarche quasi-expérimentale vise à produire des indications générales sur les changements intervenus entre pré et post-tests, dans le but d'apprécier la dynamique globale des étudiants, étape nécessaire pour sélectionner les variables les plus pertinentes du point de vue didactique.

12.1 Comparaison globale des résultats des pré-tests et des post-tests (CCR[®])

L'utilisation du CCR[®] présente l'avantage indéniable de fournir des variables qui recouvrent des aspects importants des compétences rédactionnelles dont on peut mesurer avec précision les changements entre un moment A et un moment B (cf. section 8.1). Dans cette section, nous exposerons un récapitulatif des variations principales intervenues entre les pré-tests et les post-tests pour les groupes *Expérimental* et *Contraste* dans les différentes rubriques du CCR[®] (cf. section 8.1). De même, nous appliquerons des tests statistiques pour saisir la teneur des changements relevés par le test.

12.1.1 Variations entre les pré-tests et les post-tests du CCR[®]

Le CCR[®] prend en compte 5 rubriques qui participent du calcul du score total final obtenu au test. Pour rappel, un indicateur supplémentaire nommé *Degré de lucidité* vise à estimer le degré de certitude des étudiants pour chaque item renseigné, à l'exception de la rubrique *Production écrite*^{P2} (Boch, Sorba, et al., 2020).

Nous proposons dans le tableau XXX une vision d'ensemble des résultats des groupes *Expérimental* et *Contraste* dans les différentes rubriques du CCR[®], avec le score moyen obtenu dans chaque rubrique. De même, toujours dans le tableau XXX, nous reportons les résultats sous forme de taux moyen de variation absolue entre pré-tests et post-tests. Nous rappelons que les tables de données complètes relatives aux résultats du test CCR[®] sont disponibles dans l'annexe 7.

Tableau XXX – Résultats des pré et des post-tests et taux de variation absolue des groupes *Expérimental* et *Contraste* dans les rubriques du CCR® *Orthographe*^{P1}, *Production*^{P2}, *Lexique*^{P3}, *Syntaxe*^{P4}, *Ponctuation*^{P5}, *Score global* et *Lucidité*.

	Ortho. ^{P1} /45		Production <i>écrite</i> ^{P2} /45		Lexique ^{P3} /30		Syntaxe ^{P4} /30		Ponct. ^{P5} /10		Score global /160		% Lucidité	
	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post
Groupe <i>Expérimental</i>	23,1	24,3	19	26,8	14,8	16,7	20,2	17,6	6,6	6,7	83,5	91,9	62	64,1
Groupe <i>Contraste</i>	20,2	23,5	20,2	18,5	8,8	16,5	16,2	19,1	4,5	6	69,8	83,6	59,5	63,1
% variation absolue entre pré-tests et post-tests														
Groupe <i>Expérimental</i>	+1,2		+7,8		+1,9		-2,6		-0,1		+8,4		+2,1	
Groupe <i>Contraste</i>	+3,3		-1,7		+7,7		+2,9		+1,5		+13,8		+3,6	

Clé de lecture : pour la rubrique *Orthographe*^{P1}, abrégée en *Ortho*^{P1}, le groupe *Expérimental* a obtenu une moyenne de 23,1 points sur 45 lors du pré-test et de 24,3 points sur 45 lors du post-test. Le taux de variation entre pré et post-test pour cette rubrique correspond à +1,2%.

Le tableau XXX montre que les groupes *Expérimental* et *Contraste* partent d'un niveau global à l'écrit comparable : le groupe *Expérimental* a obtenu une moyenne de 83,5 points sur 160 au pré-test, alors que le groupe *Contraste* a obtenu une moyenne légèrement inférieure, soit 69,8 points sur 160 au pré-test (-13,7 points en moyenne). Le tableau XXX met en exergue une tendance opposée entre les deux groupes en ce qui concerne la rubrique *Production*^{P2}, qui consiste, pour rappel, en la production d'une synthèse argumentative à partir de l'écoute d'un fichier sonore⁹³. En effet, si le groupe *Expérimental* obtient un taux moyen de variation positif de +7,8%, avec la totalité des étudiants qui parviennent à s'améliorer, au contraire, le groupe *Contraste* affiche un taux moyen de variation relative négatif de -1,7% et semble stagner avec seuls 6 étudiants sur 13 qui parviennent à améliorer leur score dans cette rubrique lors du post-test.

Dans les rubriques *Orthographe*^{P1} et *Lexique*^{P3} on observe une tendance des deux groupes à s'améliorer lors des post-tests, notamment pour le groupe *Contraste* ; en revanche, dans la rubrique *Ponctuation*^{P5}, le groupe *Expérimental* tend à stagner, et dans la rubrique *Syntaxe*^{P4} affiche une variation de -2,6%, là où le groupe *Contraste* parvient à améliorer (+2,9% dans la rubrique *Syntaxe*^{P4}). Globalement, les deux groupes améliorent leurs taux moyens de réussite lors des post-tests, avec un taux moyen de variation positive de +8,4% pour le groupe *Expérimental* et de +13,8% pour le groupe *Contraste* ; le taux moyen de variation du paramètre

⁹³ Pour la rubrique *Production*^{P2}, un tiers de la note est constitué par le respect des consignes relatives au contexte de rédaction et de communication (objectifs, nombre mots, etc.), un autre tiers de la note est attribué à la capacité de restitution des arguments, et le dernier tiers des points, enfin, porte sur la compétence orthographique.

Lucidité semble relativement stable dans les deux groupes, avec une progression de 2 ou 3 points. Afin d'établir si les variations entre pré-tests et post-tests que nous venons d'exposer sont significatives d'un point de vue statistique, nous appliquons le test non paramétrique de Wilcoxon⁹⁴. Les résultats sont reportés dans le tableau XXXI.

Tableau XXXI - Résultats du test de Wilcoxon appliqué aux scores du CCR®

	Test de Wilcoxon pour 2 échantillons liés (RStudio)						
	<i>Ortho.</i> P1	<i>Production écrite</i> P2	<i>Lexique</i> P3	<i>Syntaxe</i> P4	<i>Ponct.</i> P5	<i>Score global</i>	<i>Lucidité</i>
Groupe <i>Expérimental</i>	,025*	,000*	,071	,038*	,989	,000*	,074
Groupe <i>Contraste</i>	,018*	,484	,008*	,175	,134	,046*	,132

Clé de lecture : de gauche à droite et de haut en bas, nous avons indiqué pour les groupes *Expérimental* et *Contraste* le coefficient de significativité (p-value) de chaque paire (pré-tests et post-test) pour toutes les rubriques du CCR®. L'hypothèse nulle (H₀) stipule que la médiane des différences entre pré-tests et post-tests est nulle, c'est-à-dire égale à 0. Le seuil de significativité est fixé à 0,05. Si l'on prend la rubrique *Production*^{P2}, pour le groupe *Expérimental* on obtient un coefficient de significativité inférieur à 0,05 (,000). On peut donc rejeter l'hypothèse nulle : il y a bien une différence significative entre pré-tests et post-tests. La présence d'un astérisque indique que le résultat du test est significatif d'un point de vue statistique.

La différence entre les scores globaux des pré et des post-tests des deux groupes sont significatifs d'un point de vue statistique (p<0,000 pour le groupe *Expérimental* et p=0,046 pour le groupe *Contraste*). Concernant le groupe *Contraste*, il y a une amélioration significative du taux de réussite pour la rubrique *Lexique*^{P3} (p=0,008) et pour la rubrique *Orthographe*^{P1} (p=0,018). Concernant le groupe *Expérimental*, on constate une amélioration significative pour la rubrique *Production*^{P2} (p<0,000) et une péjoration significative pour la rubrique *Syntaxe*^{P4} (p=0,038).

Étant donné que le dispositif didactique PADE-PRO était centré sur un développement des compétences textuelles à travers un travail sur les séquences textuelles, les chaînes de référence, ou encore les mécanismes de cohésion textuelle, nous proposons une micro-analyse de la rubrique *Production écrite*^{P2}. De même, la rubrique *Orthographe*^{P1} retient tout particulièrement notre intérêt, à la fois de par l'importance que la compétence orthographique recouvre dans les écrits en situation de travail, mais aussi parce qu'elle était au centre du

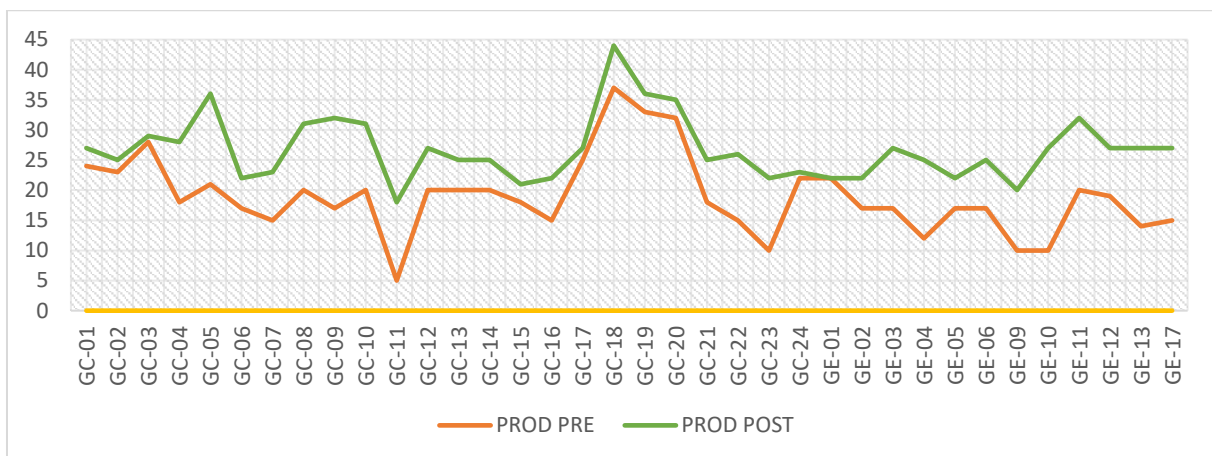
⁹⁴ Après observation de la distribution des données associées aux échantillons, et après avoir constaté qu'elles ne suivent pas une loi de distribution dite normale, nous avons opté pour l'utilisation de tests statistiques non paramétriques afin de comparer les échantillons. Ces tests, moins puissants que les tests paramétriques, ont l'avantage d'utiliser des modèles mathématiques qui ne prévoient pas une loi de distribution dite normale, ce qui les rend plus robustes et moins sensibles aux écarts extrêmes dans la distribution des données : leurs résultats sont donc davantage fiables face à des échantillons comme les nôtres (Rakotomalala, 2008).

parcours d'autoformation à distance. Ce choix nous permettra sans doute de mieux comprendre pourquoi le groupe *Contraste*, qui a fait un travail davantage axé sur la grammaire, qui a produit, d'ailleurs, des améliorations importantes dans les rubriques *Syntaxe*^{P4} et *Lexique*^{P3}, ne parvient pas à s'améliorer dans la rubrique *Production écrite*^{P2}.

La rubrique Production écrite^{P2}

L'évaluation standardisée de la production écrite est un enjeu complexe qui soulève de nombreuses questions et peut mobiliser de nombreuses méthodes d'analyse (de Ketele, 2013). Le CCR[®] tente de mettre en place une évaluation standardisée sur 45 points selon des critères qui vont de l'extratextuel (respect des consignes) au micro-textuel (orthographe, lexique, etc.) (Boch et al., 2016a). Les figures 48 et 49 représentent graphiquement les performances de chacun des étudiants des groupes *Expérimental* et *Contraste* selon les critères d'évaluation du CCR[®].

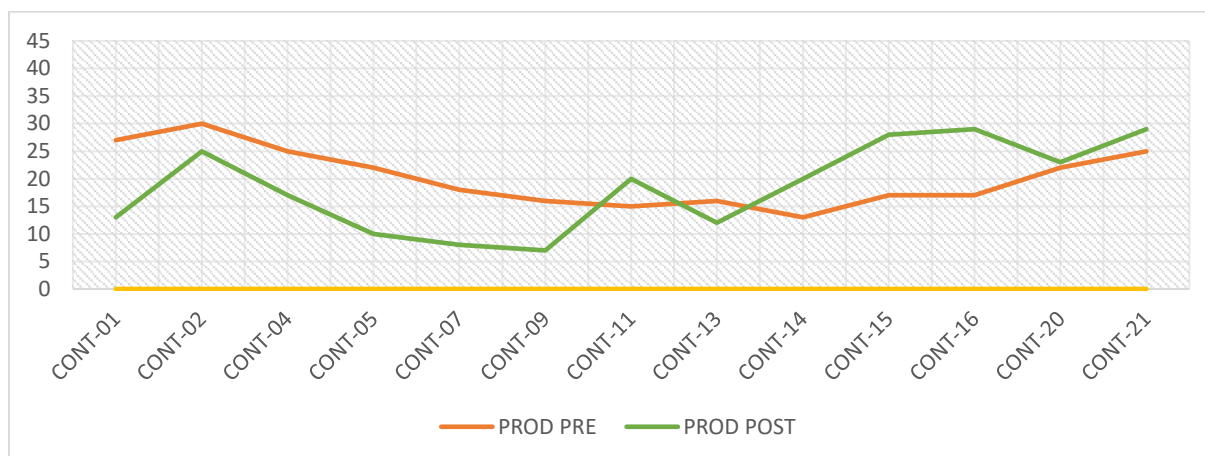
Figure 48 - Performances du groupe *Expérimental* dans la rubrique *Production écrite*^{P2} (N=36)



Clé de lecture : l'axe vertical du graphique correspond aux points disponibles pour la rubrique *Production écrite*^{P2} (45 points) ; l'axe horizontal correspond aux codes des étudiants. L'étudiant GC-01 a obtenu 24 points au pré-tests (courbe orange) et 27 points dans le post-test (courbe verte). Les figures qui suivent se lisent de la même façon.

La figure 48 permet d'apprécier visuellement la bonne corrélation entre les scores des pré-tests et ceux des post-tests. Globalement, le taux moyen de variation mis en avant par le tableau XXX pour le groupe *Expérimental* (+7,8%) semble se confirmer dans ce graphique, où l'on voit que la courbe verte des post-tests est surélevée par rapport à la courbe orange des pré-tests. Selon les résultats du test de Wilcoxon dans le tableau XXXI, cette différence est statistiquement significative. Voyons maintenant dans la figure 49 les résultats du groupe *Contraste*.

Figure 49 - Performances du groupe *Contraste* dans la rubrique *Production écrite*^{P2} (N=13)

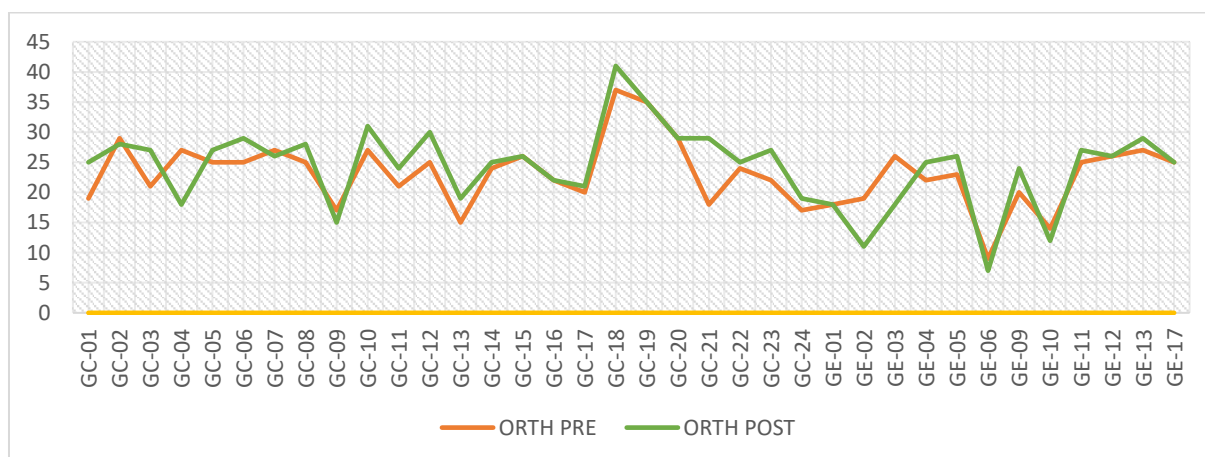


La figure 49 suggère des progrès non homogènes pour les étudiants du groupe *Contraste* pour la rubrique *Production écrite*^{P2}, et on relève une baisse nette des performances pour plusieurs apprenants (7 étudiants sur 13). Le graphique illustre donc les résultats des tableaux XXX et XXXI.

La rubrique Orthographe^{P1}

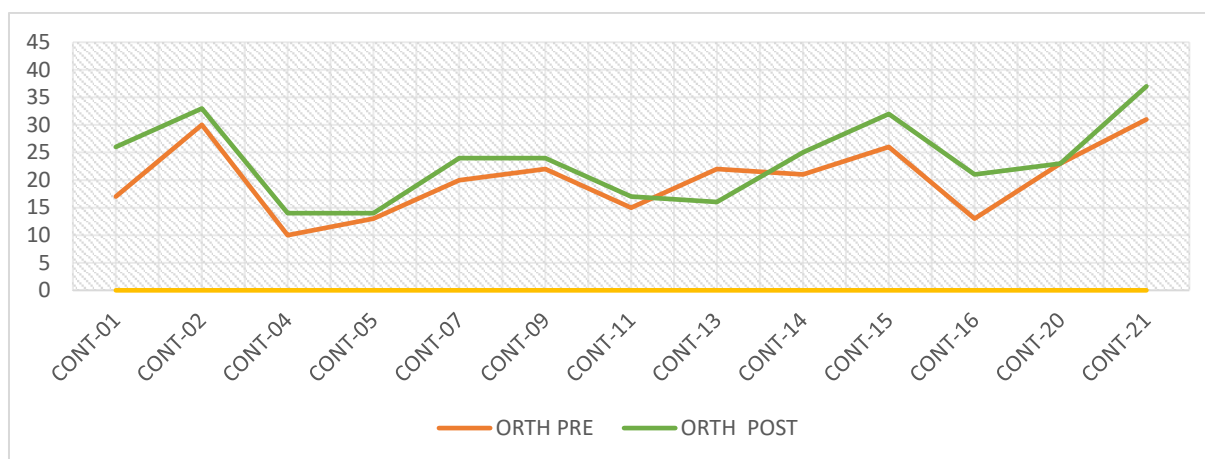
Bien que la compétence orthographique n'ait pas fait l'objet d'un travail spécifique dans les cours en présentiel prévus par PADE-PRO, elle a été travaillée à travers un parcours d'auto-formation à distance dans le cadre d'une démarche R&D technologique. Dans le CCR[®], la rubrique *Orthographe*^{P1} est notée sur 45 points et comporte une dictée à trous de 45 phrases où l'étudiant doit orthographier correctement le mot entendu. Chaque forme correcte vaut 1 point. La figure 50 montre les performances des étudiants du groupe *Expérimental* dans cette rubrique, qui a affiché un taux moyen de variation de +1,2% dans le tableau XXX.

Figure 50 - Performances du groupe *Expérimental* dans la rubrique *Orthographe*^{P1} (N=36)



La figure 50 montre que la plupart des étudiants du groupe *Expérimental* ont réussi à améliorer leurs scores lors du post-test dans la rubrique *Orthographe^{P1}* ; les deux courbes sont cependant peu éloignées l'une de l'autre pour un certain nombre d'étudiants (le tableau XXXI indiquait que l'amélioration de 1,2% est significative en termes statistiques). De même, pour les étudiants du groupe *Contraste*, les progrès dans la rubrique *Orthographe^{P1}* sont significatifs d'un point de vue statistique. On peut en apprécier la teneur dans la figure 51.

Figure 51 - Performances du groupe *Contraste* dans la rubrique *Orthographe^{P1}* (N=13)



Le figure 51 met en relief l'amélioration des performances dans la rubrique *Orthographe^{P1}* du CCR[®] pour les étudiants du groupe *Contraste* qui ont suivi des enseignements centrés sur la grammaire, le développement de la compétence orthographique et les techniques de réécritures des textes (cf. section 7.1, p. 179).

Les rubriques lexique^{P3}, Syntaxe^{P4} et Ponctuation^{P5}

Nous ne rentrerons pas dans le détail des trois autres rubriques composant le CCR[®] pour plusieurs raisons. D'abord, pour les rubriques *Lexique^{P3}* et *Syntaxe^{P4}*, les types d'items faisant l'objet d'une évaluation dans le CCR[®] n'ont pas été spécifiquement travaillés dans le cadre de PADE-PRO, ce qui nous amène à relativiser les effets du dispositif didactique sur les performances dans ces rubriques. On peut néanmoins relever que pour la rubrique *Lexique^{P3}*, il y a eu des progrès évidents dans les post-tests pour les deux groupes d'étudiants, alors que le groupe *Expérimental*, à la différence du groupe *Contraste*, affiche un taux moyen de variation de -2,6% dans la rubrique *Syntaxe^{P4}* (cf. tableau XXX, p. 322). Concernant la rubrique *Ponctuation^{P5}*, seuls 10 points sont attribués pour évaluer cette compétence. Dans cette rubrique, chaque item représente 20% du score : quelques erreurs peuvent donc causer des variations trop importantes pour que l'on puisse apprécier réellement la portée des évolutions dans le cadre d'une analyse strictement quantitative.

12.1.2 Bilan. Production de texte et orthographe : des compétences à surveiller

Bien qu'à ce stade il soit trop tôt pour inférer quoi que ce soit, l'analyse globale quantitative des résultats aux tests peut tout de même nous aider à orienter la suite des analyses. Ainsi, le tableau XXXI montre qu'à une amélioration significative des scores dans la rubrique *Orthographe*^{P1} pour le groupe *Contraste* ne correspond pas une amélioration significative dans la rubrique *Production*^{P2}. En revanche, pour le groupe *Expérimental*, à une amélioration des scores dans la rubrique *Production*^{P2} peut correspondre une amélioration des scores dans la rubrique *Orthographe*^{P1}. En conclusion, bien que les tests statistiques n'établissent pas une corrélation directe, les premières analyses semblent suggérer des liens intéressants entre compétence orthographique et compétence textuelle. Ce sont désormais ces deux compétences qui feront l'objet d'une étude plus approfondie dans la suite du chapitre.

12.2 Processus d'annotation du sous-corpus *Synthèses* et résultats

Le tableau XXX montre clairement que les productions écrites des étudiants ont fait l'objet de variations importantes entre pré et post-tests. On sait aussi à quel point la compétence textuelle est un objectif prioritaire du dispositif didactique PADE-PRO (cf. section 11.4). Ainsi, évaluer l'évolution des compétences textuelles des étudiants revient à évaluer indirectement la pertinence et l'efficacité du dispositif didactique même que nous avons expérimenté. Nous nous devons alors d'identifier avec précision les indicateurs de réussite permettant une évaluation cohérente de la compétence textuelle (Garcia-Debanco & Bonnemaison, 2014). Les « [...] méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation » identifiées par Charolles (1978, p. 12) sont autant de facteurs qui peuvent déterminer une norme minimale de bonne composition textuelle. C'est donc sur un plan sémantico-référentiel que l'on peut repérer, entre autres, des indicateurs aptes à évaluer la bonne gestion d'une production textuelle. C'est pour toutes ces raisons qu'il paraît intéressant de questionner et d'analyser la façon dont les étudiants gèrent les expressions coréférentielles dans leurs textes.

De même, notre hypothèse de recherche consiste à voir dans l'amélioration de la gestion des expressions coréférentielles un des indicateurs de réussite possibles aptes à évaluer un dispositif didactique tel que PADE-PRO. La question qui se pose est la suivante : comment peut-on objectiver l'évaluation de la gestion des expressions coréférentielles dans un texte ? La réponse que nous nous sommes donnée porte sur la possibilité d'utiliser les techniques d'annotation informatique habituellement utilisées dans le champ de la linguistique de corpus (Jacques, 2016; Pallanti et al., à paraître; Schnedecker et al., 2017).

Nous verrons dans cette section dans quelle mesure l'expérimentation de PADE-PRO a produit des effets en termes de gestion des expressions coréférentielles dans le groupe *Expérimental* ; symétriquement, nous vérifierons si des changements se vérifient aussi dans le groupe *Contraste*, qui n'a pas suivi les cours de PADE-PRO. Pour observer de manière rigoureuse ces changements, nous avons procédé à une annotation de l'ensemble du sous-corpus *Synthèses*, dont nous exposerons les détails dans la première sous-section. L'analyse quantitative des résultats de l'annotation des chaînes de référence du sous-corpus *Synthèses*⁹⁵, présente dans la deuxième sous-section, a comme objectif de fournir les grandes lignes de l'analyse qualitative qui se déroulera dans le chapitre 13.

12.2.1 *Le processus d'annotation des chaînes de référence*

Dans cette sous-section nous allons résumer le processus d'élaboration d'un modèle d'annotation, dont la définition « est une étape essentielle qui couvre à la fois la définition du type d'objet à annoter et des procédures envisagées pour les annoter » (Garcia-Debanco et al., 2017, p. 6). En amont, la réflexion théorique sur la textualité trouve dans la gestion de la référence un argument de taille.

Si l'on s'en tient au texte, Dieu, pour arriver à ses fins, ne s'en est pris qu'aux noms communs. Cela n'a rien d'étonnant quand on pense au rôle qui est le leur dans les actes de référence. Mais ce rôle est, en français comme dans beaucoup de langues, inséparable de celui des déterminants qui codent des procédures interprétatives extrêmement subtiles [...]. A ces formes, il faut bien entendu ajouter les pronoms et les noms propres qui sont associés à des modes de donation de la référence encore différents [...] (Charolles, 2002, p. 241)

Dans ce passage suggestif de Charolles, à propos d'une réflexion sur un passage de l'Ancien Testament, on peut observer comment l'acte de référence est un élément constitutif du texte même. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons décidé d'élaborer un modèle d'annotation de corpus fondé sur la référence ou, encore mieux, sur les réseaux référentiels des textes. Le point de départ méthodologique est à rechercher dans les résultats obtenus dans le cadre des projets Annodis, RésolCo et DEMOCRAT (Grobol et al., 2017; Ho-Dac et al., 2019; Péry-Woodley et al., 2011).

Annodis est le premier projet d'envergure en francophonie qui se propose d'élaborer des outils et des modèles théoriques pour l'annotation de la référence dans les textes. Nous empruntons à ce projet la plateforme Glozz, qui « propose un environnement d'exploration et

⁹⁵ Pour rappel, le sous-corpus *Synthèses* contient l'ensemble des textes produits par les étudiants dans le cadre du CCR® (cf. section 8.1, tableau XVII, p. 199).

d'annotation de corpus fortement configurable et non limité à priori au contexte discursif dans lequel elle a initialement vu le jour » (Widlöcher & Mathet, 2009, p. 2). Ainsi, le modèle d'annotation, codé en langage XML, a été pensé pour être configurable et exploitable sur la plateforme d'annotation Glozz.

En ce qui concerne le projet RésolCo, actuellement en cours de développement, nous empruntons les éclairages épistémologiques et méthodologiques ayant trait à l'annotation des relations de discours et des marques de cohésion (Garcia-Debanc et al., 2017). Mais c'est sans doute au projet DEMOCRAT que nous devons le tribut épistémologique le plus important. Tout d'abord, nous empruntons aux concepteurs de ce projet la définition nuancée de chaîne de coréférences.

Comme on parle, métaphoriquement, de « chaîne », chacune de ces expressions référentielles constitue un « maillon » de la chaîne. Selon l'approche choisie, certains auteurs utilisent le terme de *chaîne de référence*, d'autres celui de *chaîne de coréférences* (avec également des variations quant au nombre de « références » ou de « coréférences »). Le premier terme s'impose en linguistique, le second est surtout utilisé en traitement automatique des langues, dans la mesure où ce domaine considère souvent une coréférence comme un couple, donc un ensemble de deux expressions coréférentielles, et une chaîne comme le regroupement deux à deux de plusieurs couples ayant un maillon commun. L'objet linguistique étant le même, nous utiliserons indifféremment les deux termes. (Schneidecker et al., 2017)

Les choix réalisés lors de l'annotation du corpus DEMOCRAT diffèrent néanmoins des nôtres. En effet, si le travail sur DEMOCRAT se proposait d'annoter de manière exhaustive tous les éléments faisant référence dans les textes du corpus, ce qui a donné lieu à l'annotation de 198.000 expressions référentielles (Landragin, 2020), en revanche, les textes dont nous disposons prévoient des consignes d'écriture précises et censées générer deux référents principaux. L'un de ces référents coïncide avec la personne qui s'exprime dans le fichier audio utilisé pour la synthèse argumentative dans la rubrique *Production écrite*^{P2} des tests CCR®, identifié avec le nom propre *Alain*. Il est présent symétriquement dans les pré et dans les post-tests. Le deuxième référent qui est censé occuper une place centrale dans les synthèses argumentatives n'est pas le même dans les pré et dans les post-tests : il s'agit de la thématique des fichiers audio qui, bien que comparable, est différente. Cette différence permet d'éviter le biais des effets d'une possible réminiscence des pré-tests chez les étudiants lors des post-tests, ce qui pourrait faciliter la synthèse argumentative. Ainsi, le deuxième référent dans les pré-tests est *économie de partage*, alors que dans les post-tests c'est *manger de la viande*. Nous insistons

sur le fait que les référents que nous venons de mentionner sont explicitement requis par les consignes d'écriture⁹⁶.

La gestion des deux référents présents dans chaque test et des chaînes des coréférents qu'ils sont censés générer représente une variable dépendante qui peut être utilisée pour mesurer les effets du dispositif didactique expérimental. Hormis la nature nominale du référent *économie de partage* dans les pré-tests, et la nature prédicative du référent *manger de la viande* dans les post-tests, la configuration des référents dans les deux fichiers audio est comparable.

La procédure d'élaboration du modèle théorique d'annotation a été longue et complexe. La première version du modèle a été élaborée en janvier 2018 et a subi au total 6 transformations avant que nous parvenions à la version finale, la version 7. Ces changements témoignent de la difficulté d'établir un modèle d'annotation de la référence pour des textes éloignés de la norme. En termes de structuration du codage, nous nous sommes conformé aux propriétés des modèles compatibles avec Glozz, codés en langage XML et possédant une extension de type .aam (*Annodis Annotation Model*). Le modèle d'annotation possède une structure à trois niveaux emboîtés. Le premier niveau est celui des unités (*units*), c'est-à-dire les référents. Nous avons prévu 4 unités-référents :

- l'unité se référant au nom propre Alain (désignée par *Alain*) ;
- l'unité se référant à la thématique économie de partage (désignée par *economiePartage*) ;
- l'unité se référant au choix de manger de la viande (désignée par *mangerViande*) ;
- l'unité se référant à un élément incertain (désignée par *incertain*).

Les unités *Alain*, *economiePartage* et *mangerViande* représentent les référents évoqués explicitement par les consignes de la rubrique *Expression écrite* du test CCR[®]. L'unité *incertain* nous a permis d'annoter des expressions coréférentielles floues, ambiguës, qui peuvent engendrer au moins deux interprétations. Le deuxième niveau de structuration est celui des *Traits (Feature name)*, c'est-à-dire des sous-unités ayant comme but de préciser davantage la nature de chaque unité annotée.

L'ensemble du processus d'annotation a été formalisé dans la version bêta du manuel d'annotation, donné en annexe 8. En guise d'exemple, nous reportons dans le tableau XXXII le détail de l'annotation de l'unité Alain.

⁹⁶ Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons pas reporter le texte de la consigne.

Tableau XXXII - Les traits de l'unité *Alain*

Trait	Description	Exemples
<i>litteral</i>	Le référent est répété à l'identique ou presque dans le texte.	Alain ; Al[[]]an ;
<i>equivalent</i>	Le référent est représenté par une expression équivalente.	l'auteur ; la personne qui parle ;
<i>pronom</i>	Le référent est représenté à travers l'emploi d'un pronom personnel, relatif ou réfléchi.	il ; lui ; s'[est] ; qui ;
<i>possessif</i>	Le référent est représenté par un déterminant possessif.	son [point de vue] ; ses [propos] ;
<i>ellipse</i>	Le référent n'est pas explicité mais sa présence est sous-entendue de manière non ambiguë.	Il pense que c'est une bonne chose, soutient l'économie de partage.

Clé de lecture : le trait *possessif* indique que le référent Alain est repris à travers un déterminant possessif. Des exemples sont présents dans la colonne de droite.

Pour sélectionner un des traits présents dans la colonne de gauche dans le tableau XXXII, notre modèle d'annotation prévoit un niveau d'annotation supplémentaire constitué par les *Valeurs* (*Feature Value*). Il est possible de sélectionner deux valeurs :

- Une valeur typée avec 0 (zéro) ; elle indique que le trait est absent ;
- Une valeur typée avec 1 (un) ; elle indique que le trait est présent.

De manière générale, tous les traits sont caractérisés par défaut par la valeur 0, sauf pour le trait *quantiNeutre*, de l'unité *mangerViande*, qui présente par défaut la valeur 1. Nous proposons dans la figure 52 un extrait du modèle d'annotation codé en xml en vue d'une exploitation avec l'outil d'exploration et d'annotation des corpus Glozz.

Figure 52 - Extrait du modèle d'annotation des chaînes de référence

```

<annotationModel>
  <units>
    <type name="Alain">
      <featureSet>
        <feature name="litteral">
          <possibleValues default="0">
            <value>1</value>
            <value>0</value>
          </possibleValues>
        </feature>
        <feature name="equivalent">
          <possibleValues default="0">
            <value>1</value>
            <value>0</value>
          </possibleValues>
        </feature>
        <feature name="pronom">
          <possibleValues default="0">
            <value>1</value>
            <value>0</value>
          </possibleValues>
        </feature>
      </featureSet>
    </type>
  </units>
</annotationModel>

```

Clé de lecture : de haut en bas, on voit le codage de l'unité Alain (*units*), les traits (*feature*) et les valeurs pour les sélectionner (*value*).

Nous rappelons que les modèles théoriques sont toujours perfectibles et parviennent difficilement à couvrir tous les champs linguistiques. Les nombreux tests réalisés pour parvenir à ce modèle d'annotation nous confortent néanmoins dans nos choix et nous ont permis

d'envisager le processus d'annotation avec une certaine sérénité. Les données que nous avons pu extraire suite à l'annotation des chaînes de référence du sous-corpus *Synthèses* peuvent être exploitées dans le cadre d'une analyse comparative quantitative que nous débutons dans la prochaine sous-section.

12.2.2 Confrontation du nombre de référents dans les textes

Le développement de systèmes de mesure appliqués aux référents (ou maillons) et aux chaînes de référents est actuellement au centre de plusieurs recherches mais, au moment où nous écrivons, nous n'avons pas à notre disposition de mesures spécifiques applicables aux textes d'apprenants. Néanmoins, des mesures comme le nombre de maillons ou la distance moyenne entre maillons sont couramment utilisées dans les études scientifiques (Schnecker, 2019). Dans un premier temps, il semble pertinent de se demander si entre pré-tests et post-tests il y a une variation du nombre de référents dans les textes. Étant donné la longueur limitée des textes du sous-corpus *Synthèses*, qui comportent entre 104 et 286 mots, il nous semble judicieux de traiter simultanément les deux chaînes de référents attendues dans les textes, celle du référent *Alain* et celle des référents liés à la thématique de l'économie de partage (*economiePartage*) et au choix de manger de la viande (*mangerViande*), y compris quand ils sont identifiés à travers l'unité *incertain*, que nous analyserons à part par la suite. Le tableau XXXIII contient un premier bilan quantitatif relatif au nombre des référents dans les pré et dans les post-tests pour les groupes *Expérimental* et *Contraste*.

Tableau XXXIII - Résultats de l'annotation des référents pour les groupes *Expérimental* (N=36) et *Contraste* (N=13)

	Nombre moyen de mots, de maillons et de mots entre deux maillons dans les pré et post-tests					
	Nb moyen maillons		Nb moyen mots		Nb moyen mots/maillons	
	<i>Pré</i>	<i>Post</i>	<i>Pré</i>	<i>Post</i>	<i>Pré</i>	<i>Post</i>
Groupe <i>Expérimental</i>	12,22	18,28	198,06	235,89	17,83	13,36
Groupe <i>Contraste</i>	13,85	12,00	206,85	206,54	16,40	18,81

Clé de lecture : de gauche à droite, pour le groupe *Expérimental* le nombre moyen de maillons annotés par texte passe de 12,22 dans les pré-tests à 18,28 dans les post-tests, alors que le nombre moyen de mots par texte passe de 198,06 dans les pré-tests à 233,89 dans les post-tests. De même, le nombre moyen de mots entre deux maillons passe de 17,83 dans les pré-tests à 13,36 dans les post-tests (les tables des données complètes sont disponibles en annexe 9).

Le tableau XXXIII fournit des indications quantitatives intéressantes à propos du nombre moyen de maillons annotés par texte, du nombre moyen de mots par texte et du nombre moyen de mots entre deux maillons. On peut retenir dans un premier temps que les groupes *Expérimental* et *Contraste* suivent deux dynamiques opposées. Alors que pour le groupe

Expérimental on observe une nette augmentation du nombre moyen de référents annotés et de mots par texte dans les post-tests, on peut voir pour le groupe *Contraste* une tendance contraire pour ces indicateurs. De même, si pour le groupe *Expérimentation*, entre pré-tests et post-tests on assiste à une diminution du nombre moyen de mots entre deux maillons qui passe de 17,83 à 13,36, pour le groupe *Contraste* il y a en revanche une augmentation du nombre moyen de mots entre deux maillons, qui passe de 16,40 à 18,81. On peut en déduire que dans les textes produits par les étudiants du groupe *Expérimental* dans les post-tests les référents pris en compte sont en moyenne plus nombreux et plus rapprochés. Nous pouvons nous demander maintenant à partir du tableau XXXIV si ces différences sont significatives d'un point statistique.

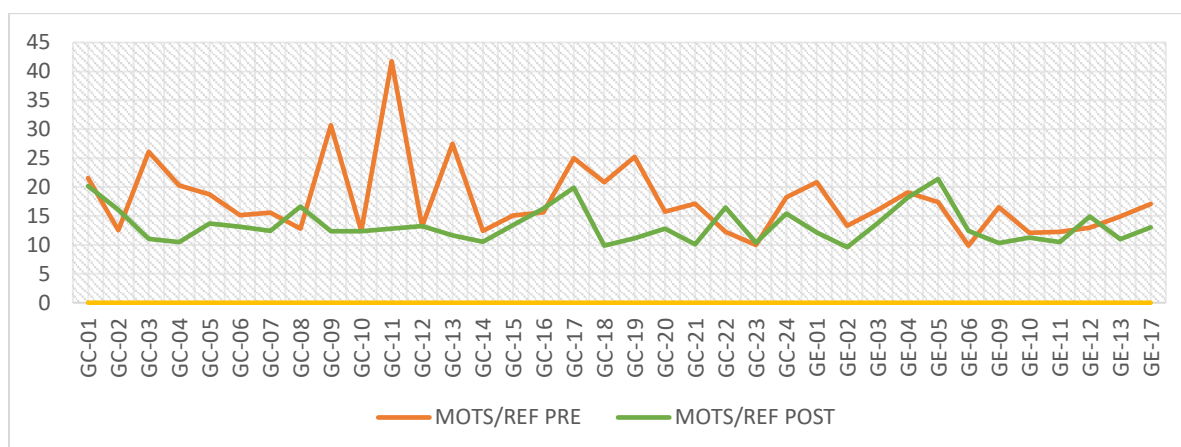
Tableau XXXIV - Résultats du test de Wilcoxon appliqué au nombre total de maillons, de mots et de mots entre deux maillons dans les pré et dans les post-tests

	Test de Wilcoxon pour deux échantillons liés (RStudio)		
	Nb total maillons	Nb total mots	Nb mots/maillons
Groupe <i>Expérimental</i>	,000*	,000*	,001*
Groupe <i>Contraste</i>	,170	,625	,101

Clé de lecture : cf. tableau XXXI, p. 323.

Les résultats du test de Wilcoxon dans le tableau XXXIV confirment nos premières intuitions : en termes de nombre total de référents par texte, de nombre total de mots par texte et de nombre de mots entre deux maillons, on observe une augmentation significative d'un point de vue statistique entre pré-tests et post-tests pour le groupe *Expérimental*. Pour affiner la représentation de la variation du nombre de mots entre deux maillons, nous proposons dans la figure 53 un graphique à courbes qui prend en compte les variations pour chaque étudiant.

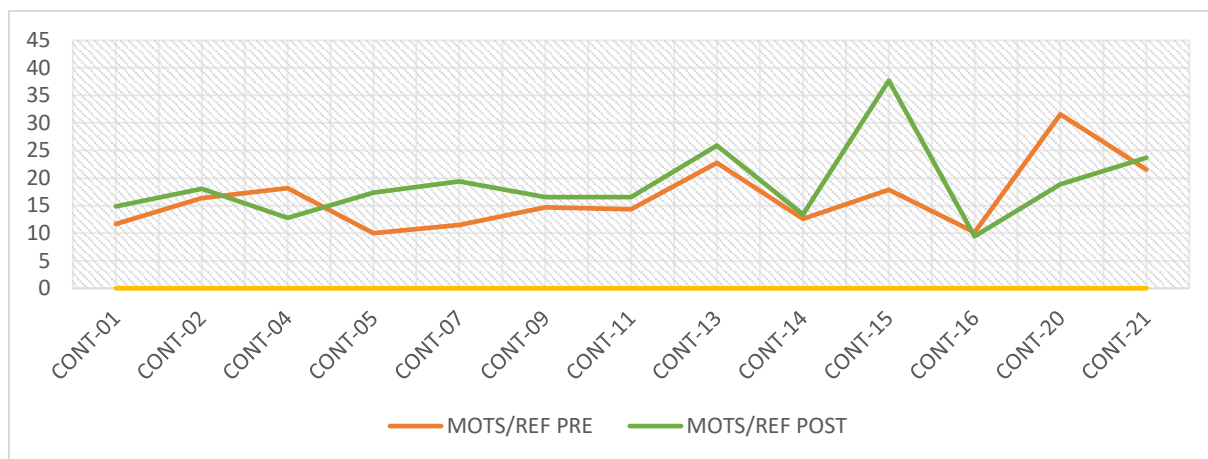
Figure 53 – Nombre moyen de mots entre deux maillons pour le groupe *Expérimental* (N=36)



On peut voir dans la figure 53 à quel point la courbe verte, qui représente le nombre moyen de mots entre deux maillons dans les post-tests tend à s'aplatir. En effet, si pour un étudiant comme

GC-10 la différence entre pré et post-test est presque nulle, car dès le pré-test il y a un nombre moyen de mots entre deux maillons plutôt bas (12,43 mots en moyenne entre deux maillons), pour l'étudiant GC-13 le changement est très important : cet étudiant passe de 27,5 mots en moyenne entre deux maillons à 11,67 mots en moyenne entre deux maillons. Observons maintenant dans la figure 54 le comportement des données pour chacun des étudiants du groupe *Contraste*.

Figure 54 - Nombre moyen de mots entre deux maillons pour le groupe *Contraste* (N=13)



Dans la figure 54, contrairement à la figure 53, la courbe verte, qui représente le nombre moyen de mots entre deux maillons tend à aller vers le haut, ce qui veut dire que la distance moyenne entre deux maillons augmente⁹⁷.

12.2.3 Distribution des référents dans les textes

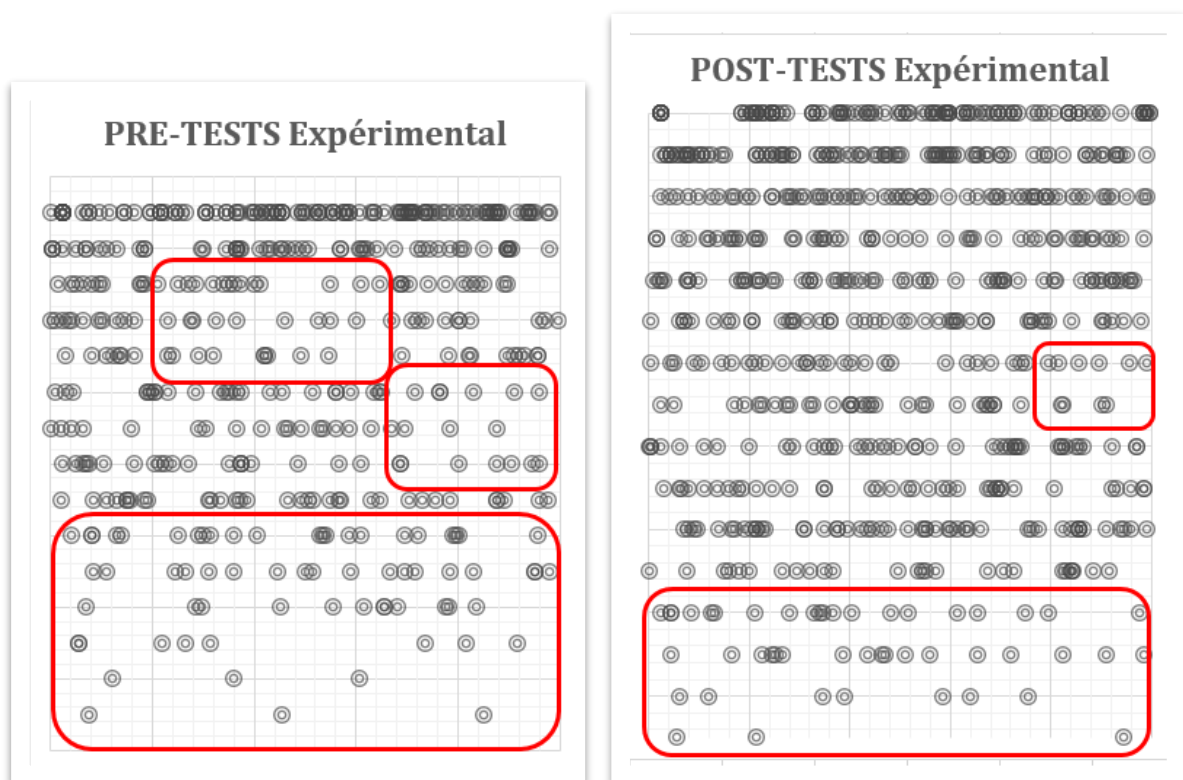
Compte tenu des objectifs de notre étude, nous nous sommes demandé comment on peut représenter la gestion des référents dans un texte. Nous avons conclu qu'une observation de la distribution des référents pouvait apporter des éléments de réponse intéressants. Ainsi, pour représenter la distribution des référents, nous nous sommes inspiré du mode de visualisation proposé par Glozz et nous l'avons adapté dans le but d'élaborer un modèle simplifié capable de rendre compte, de manière visuelle, de la distribution des référents dans les textes (Landragin, 2016).

Les deux images contenues dans la figure 55 reproduisent deux espaces textuels conventionnels constitués chacun de 15 lignes de 100 caractères. Si nous considérons cet espace textuel imaginaire comme un plan cartésien, les lignes se situent dans l'axe des ordonnées, et

⁹⁷ Nous rappelons que le groupe *Contraste* avait suivi un module en n1 axé sur la *grammaire en couleurs*, avec néanmoins un travail sur la textualité fondé sur un accompagnement personnalisé à la réécriture (cf. section 7.1).

les caractères se situent dans l'axe des abscisses. Chaque disque dans la figure 55 correspond à un référent annoté dans les productions écrites des étudiants, exprimé sous la forme d'une coordonnée obtenue à partir de la séquence de caractères repérée par le logiciel d'annotation Glozz. Par exemple, si un référent occupe la séquence de caractères 205-210, nous avons attribué au référent le point 207,5, qui correspond à la moyenne des deux extrémités de la séquence. Nous avons ensuite décomposé ce point en deux chiffres : le chiffre 200, qui correspond à la troisième ligne, et donc à l'axe des ordonnées, et le chiffre 7,5, qui correspond au numéro de caractère dans l'axe des abscisses. Ainsi, les coordonnées du référent situé dans le point 207,5 sont $x=7,5$ et $y=200$. La superposition de toutes les coordonnées des référents de l'ensemble des 36 textes produits lors des pré-tests (à gauche) et des post-tests (à droite), nous a permis d'obtenir un graphique en nuage de points avec repères de densité. Nous proposons ainsi dans la figure 55 une représentation de la distribution des référents dans les pré-tests et dans les post-tests du groupe *Expérimental*.

Figure 55 - Distribution des référents dans les textes du groupe *Expérimental* (N=36)

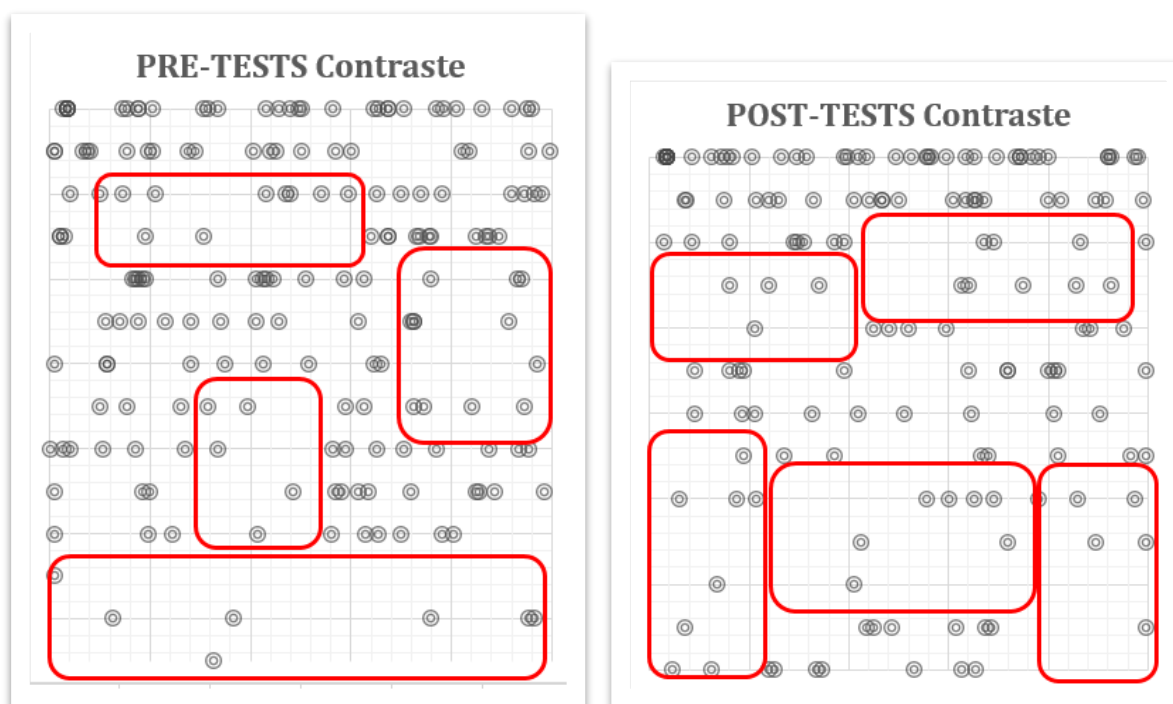


Clé de lecture : les rectangles rouges présents dans la figure indiquent des zones à faible densité de référents ; ces zones ont été repérées de manière visuelle. La prochaine figure se lit de la même façon.

La figure 55 met en évidence des différences notables en termes de distribution des référents dans les textes. En effet, dans les pré-tests du groupe *Expérimental*, on observe 3 grandes zones à faible densité de référents, avec une forte tendance à la raréfaction des référents à partir du

milieu des textes. En revanche, la distribution des référents dans les post-tests du groupe *Expérimental* semble bien plus homogène et équilibrée tout au long des textes, avec, néanmoins, une tendance toujours visible à la raréfaction des référents vers la toute fin des textes. Observons maintenant dans la figure 56 l'évolution de la distribution des référents entre pré-tests et post-tests pour le groupe *Contraste*.

Figure 56 - Distribution des référents dans les textes du groupe *Contraste* (N=13)



Si l'on observe les graphiques du groupe *Contraste* présents dans la figure 56, on constate que dans les textes réalisés lors des pré-tests, il y a quatre zones à faible densité de référents qui occupent le milieu et la fin des textes. Le graphique à droite, qui se réfère aux textes produits lors des post-tests, ne montre pas de différences notables en termes de distribution des référents pour le groupe *Contraste* et, au contraire, on peut repérer 5 zones à faible densité de référents qui parcourent les textes, avec davantage de dispersion pour les disques représentant les référents. Certes, le nombre moindre d'étudiants dans le groupe *Contraste* rend difficile une comparaison avec le groupe *Expérimental* (figure 55) ; toutefois, on peut voir que le nombre de référents dans les post-tests n'est ni supérieur ni plus homogène par rapport aux pré-tests.

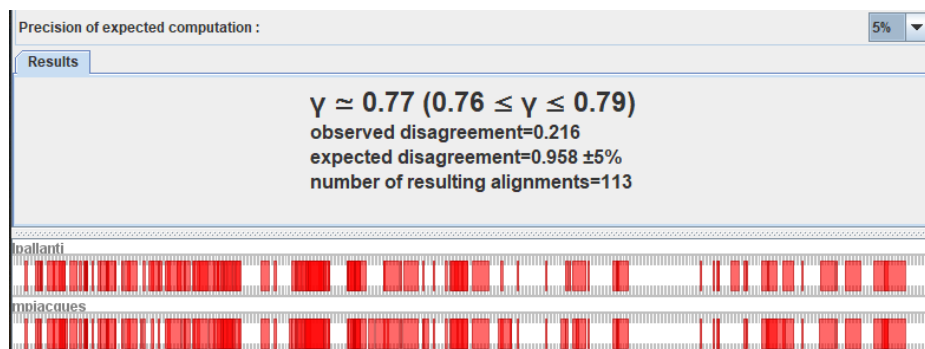
Les représentations graphiques proposées tout au long de cette sous-section sont utiles pour avoir une vision d'ensemble de la distribution des référents dans les textes mais elles ne permettent pas une analyse fine du comportement des chaînes de référents avant et après

l'expérimentation du module PADE-PRO. Nous approfondirons les aspects liés à la distribution des référents dans la section 13.1.

12.2.4 Annoter l'incertitude : ce que révèlent l'accord interannotateurs et le processus d'adjudication

Construire un modèle d'annotation est une entreprise qui requiert beaucoup de temps et de multiples couches de révision. L'annotation manuelle est un outil d'exploration puissant qui permet à l'annotateur d'apprendre beaucoup de choses par et pour le corpus qu'il annote (Poudat & Landragin, 2017). Sans grande surprise, plus le modèle d'annotation est riche et articulé, plus il y a du désaccord entre annotateurs. Que peut-on apprendre de ce phénomène ? Pour commencer, nous proposons dans la figure 57 les résultats de l'accord interannotateurs relatifs à la version 1.0 du modèle d'annotation, c'est-à-dire la première version du modèle que nous avons mise au point.

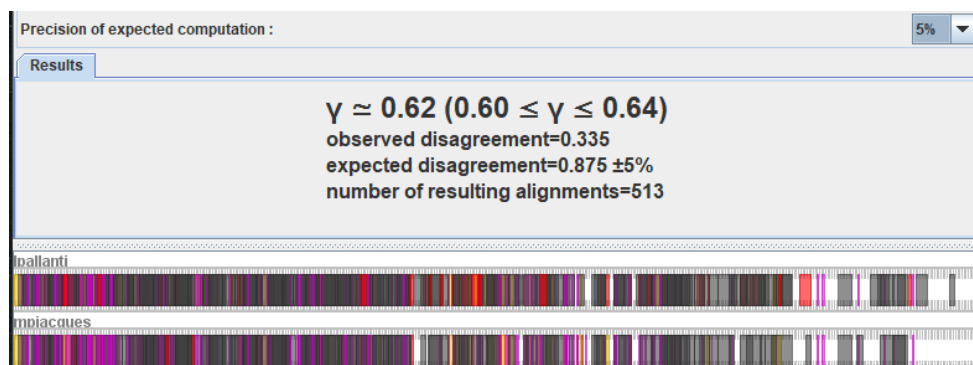
Figure 57 - Accord interannotateurs relatif à un échantillon de 11 textes (filière GCCD, version 1.0)



Clé de lecture : le coefficient d'accord dit *gamma*, selon la métrique de correction γ , est mesuré à 0,77, considéré comme un bon coefficient de stabilité de l'annotation (Mathet et al., 2015). Pour rappel, bien que les différentes métriques de correction varient sensiblement, on établit que le seuil d'acceptabilité du coefficient *gamma* ne doit pas être inférieur à 0,67 (Bregeon et al., 2019). Les deux figures suivantes se lisent de la même façon.

L'accord interannotateurs visible dans la figure 57 repose sur l'annotation de 5 pré-tests et de 6 post-tests réalisée par deux annotateurs, qui sont aussi les concepteurs du modèle d'annotation : Luca Pallanti, l'annotateur 1, auteur même de la thèse, et Marie-Paule Jacques, l'annotateur 2, co-directrice de la thèse. Le coefficient *gamma* obtenu après l'annotation des référents du sous-corpus *Synthèses* peut être considéré comme satisfaisant car il permet d'établir la stabilité de l'annotation, paramètre fondamental en termes de reproductibilité de l'annotation (Bregeon et al., 2019, p. 50). Observons maintenant dans la figure 58 les résultats de l'accord interannotateurs pour la dernière version du modèle d'annotation, la version 7.1, avant la phase d'adjudication.

Figure 58 - Accord interannotateurs relatif à un échantillon de 48 textes (filière GCCD, version 7.1)



La figure 58 montre une réduction importante du coefficient *gamma*. En effet, le *coefficient* passe de 0,77 pour la première version du guide à 0,62 pour l'avant-dernière version. Une explication possible pour ce phénomène est sans doute à rechercher dans le nombre de textes annotés à deux mains pour la version 7.1 (48 textes contre 11 pour la version 1 du modèle), mais aussi dans l'évolution considérable du modèle d'annotation 7.1, version du modèle bien plus articulée.

Nous nous sommes ensuite penché de près sur les zones de désaccord et nous nous sommes aperçu que, hormis les oublis dus à l'annotation manuelle, bon nombre de cas de désaccord portent sur les cas d'incertitude référentielle. Une gestion ambiguë des référents est une caractéristique répandue des écrits éloignés de la norme, comme les textes des étudiants de l'ÉNEPS. Récemment, une étude de grande envergure a été menée sur l'annotation de l'ambiguïté référentielle et des stratégies de résolution des cas incertains ont été mises au point (Delaborde, 2020). Pour notre étude, l'ambiguïté référentielle est un phénomène d'analyse tout à fait pertinent pour comprendre une évolution éventuelle dans la gestion des chaînes de référence. Lors de l'étape d'adjudication, où l'on a tranché à propos de tous les cas de désaccord entre les annotateurs, nous avons pu approfondir la connaissance et l'analyse des phénomènes des cas d'incertitude liée à la gestion des référents dans les textes d'apprenants. Prenons le passage suivant :

Alain se demande comment les animaux sont tués, si cela respecte les règles de l'art... Il n'est pas non plus sûr qu'il y est des limitations a cette souffrance.
(POST-GC-3)

Dans cet extrait, l'annotateur 1 avait annoté le pronom *il* comme étant une reprise pronominale du nom propre Alain (le référent). En revanche, l'annotateur 2, a annoté comme *incertain* l'élément *il*, car celui-ci pourrait aussi bien être un *il* impersonnel. Un indice en faveur de cette interprétation est la tournure impersonnelle qui suit immédiatement. Après avoir échangé à

propos de l'interprétation de l'élément *il*, l'annotateur 1 a accepté la proposition de l'annotateur 2. En effet, dans une telle tournure, il est impossible de trancher à propos du statut référentiel de l'élément *il*. En termes cognitifs, l'emploi de l'élément *il* dans la deuxième phrase oblige le lecteur à s'arrêter et à émettre des hypothèses interprétatives qui finissent par parasiter la linéarité du texte.

Suite à la phase d'adjudication, nous essayé de comprendre si le nombre moyen de maillons incertains tend à augmenter ou à diminuer entre les pré-tests et les post-tests pour les groupes *Expérimental* et *Contraste*. Le tableau XXXV ci-dessous synthétise ces résultats.

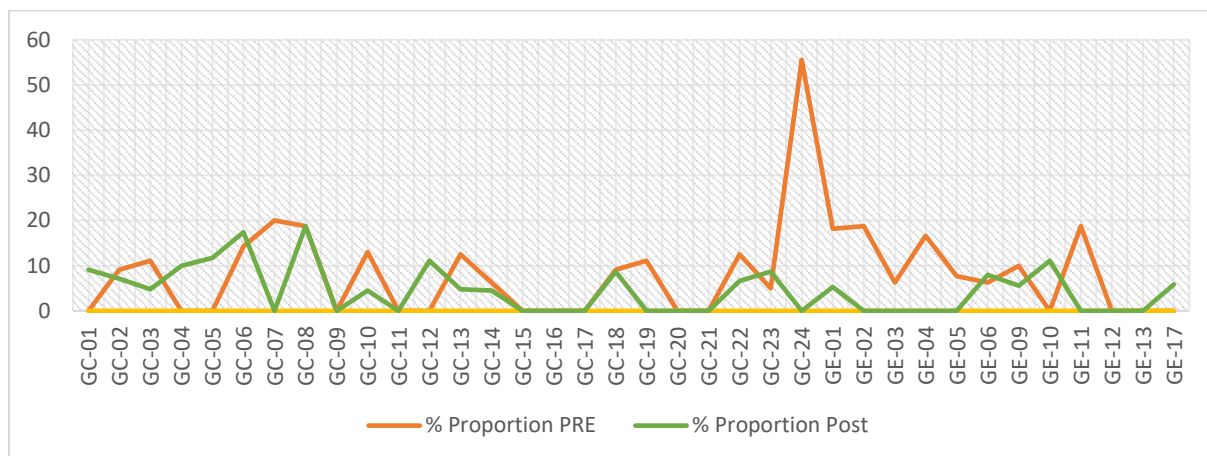
Tableau XXXV - Proportion de nombre moyen de maillons incertains par rapport au nombre moyen de maillons annotés dans les groupes *Expérimental* (N=36) et *Contraste* (N=13)

	Proportion de maillons incertains					
	Pré-test			Post-test		
	Nb moyen maillons incertains	Nb moyen maillons annotés	Proportion %	Nb moyen maillons incertains	Nb moyen maillons annotés	Proportion %
Groupe <i>Expérimental</i>	1,05	12,22	8,59	0,86	18,27	4,71
Groupe <i>Contraste</i>	1,07	13,84	7,73	1,46	12	12,17

Le tableau XXXV montre une tendance contraire dans les groupes *Expérimental* et *Contraste*. En effet, pour le groupe *Expérimental*, on passe d'un taux moyen de 8,59% de maillons incertains par texte dans les pré-tests à 4,71% de maillons incertains par texte dans les post-tests. Inversement, pour le groupe *Contraste*, on passe d'un taux moyen de 7,73% de maillons incertains par textes lors des pré-tests à un taux moyen de 12,17% de maillons incertains par texte.

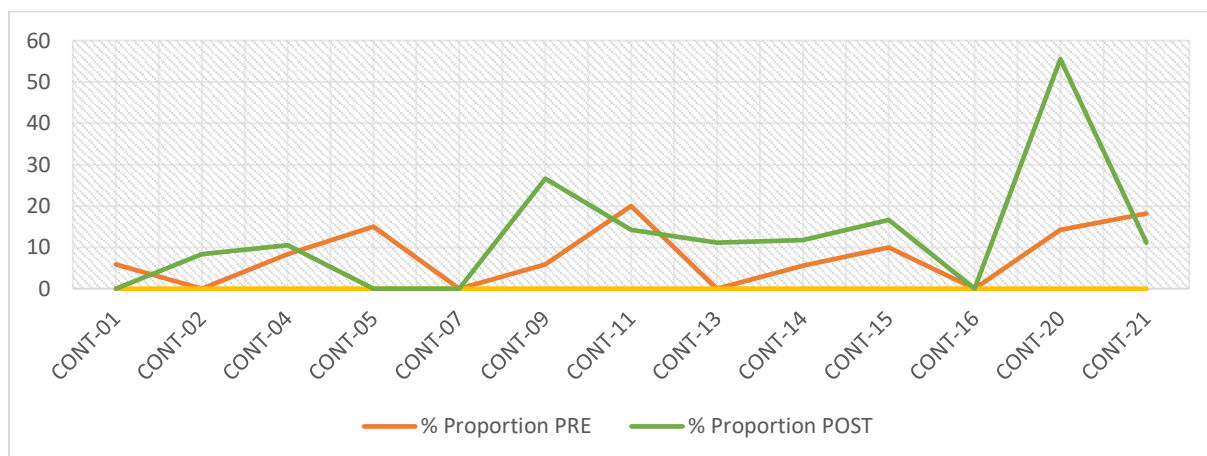
Nous proposons maintenant d'observer de manière plus fine cette dynamique des maillons mise en avant par le tableau XXXV. Nous reportons dans la figure 59 la proportion de maillons incertains par texte pour chacun des étudiants du groupe *Expérimental*.

Figure 59 - Proportion de maillons incertains par rapport au nombre total de maillons annotés pour chaque texte des pré et des post-tests du groupe *Expérimental*



La figure 59 montre que dans la plupart des cas, la courbe verte relative à la proportion de maillons incertains sur le nombre total des maillons annotés dans les textes des post-tests tend à s'aplatir. Si l'on confronte la proportion des maillons incertains pour la totalité des textes des étudiants, on voit qu'elle passe de 8,59% à 4,71%, ce qui veut dire qu'il y a en moyenne environ 50% de maillons incertains en moins sur le total des maillons annotés dans les textes produits lors des post-tests par le groupe *Expérimental*. Nous proposons d'observer maintenant la représentation de la proportion des maillons incertains par texte pour chacun des étudiants du groupe *Contraste*.

Figure 60 – Proportion de maillons incertains par rapport au nombre total de maillons annotés pour chaque texte des pré et des post-tests du groupe *Contraste*



Contrairement à ce que nous avons observé dans la figure 59, on voit dans la figure 60 que la courbe verte des post-tests tend à être au-dessus de la courbe orange des pré-tests, ce qui signifie que le poids des maillons incertains par rapport au nombre de maillons annotés augmente entre le pré-test et le post-test pour la plupart des étudiants de ce groupe. Pour rappel : dans le tableau XXXV, on passe de 7,73% pour les pré-tests à 12,71% pour les post-tests. Les données sur les

maillons incertains semblent encore une fois montrer que le dispositif PADE-PRO a influencé positivement les étudiants du groupe *Expérimental* en termes de gestion des expressions coréférentielles ; cette amélioration ne se vérifie pas pour les étudiants du groupe *Contraste* qui, quant à lui, tend à gérer avec moins d'efficacité les expressions coréférentielles.

12.2.5 Bilan. Annoter la référence pour observer la gestion textuelle

Le traitement quantitatif des résultats de l'annotation des chaînes de référence du sous-corpus *Synthèses* dessine une perspective assez claire : le dispositif PADE-PRO a produit une augmentation du nombre d'expressions coréférentielles dans les textes produits lors des post-tests par le groupe *Expérimental* qui va de pair avec une augmentation du nombre moyen de mots par texte. Le ratio du nombre de mots nécessaires entre deux maillons ayant aussi diminué, il est possible d'affirmer que l'intervention didactique a eu comme effet d'augmenter de manière significative le recours aux expressions coréférentielles, avec une diminution de l'incidence des référents incertains. Concernant la gestion des référents, nous avons vu que les référents des post-tests du groupe *Expérimental* connaissent une distribution plus homogène du début à la fin des textes. Ces résultats nous poussent désormais à considérer la gestion des expressions coréférentielles comme un enjeu de taille en termes d'évaluation de la compétence textuelle. Nous explorerons en détail cette question dans la section 13.1.

12.3 Résultats de l'annotation orthographique

Il convient de le répéter, la compétence orthographique n'a pas fait l'objet d'un travail spécifique dans les cours en présentiel du dispositif PADE-PRO ; elle a été entraînée dans le cadre d'un parcours d'autoformation à distance faisant partie du volet R&D technologique du dispositif didactique. Néanmoins, la compétence orthographique est aujourd'hui très valorisée en milieu professionnel et son développement peut être considéré comme stratégique pour l'insertion sociale et professionnelle (Le Levier, 2019). De plus, bien qu'il ne s'agisse pas d'une compétence centrale pour notre étude, la rubrique *Orthographe*^{P1} du CCR® a mis en évidence un comportement intéressant des données que nous souhaitons creuser de manière plus approfondie dans cette section. L'enjeu consiste à comprendre si PADE-PRO a eu une influence sur les compétences orthographiques des étudiants du groupe *Expérimental*. La difficulté de cette question de recherche repose sur les modalités de l'évaluation : faut-il prendre en compte la compétence orthographique hors contexte textuel, par exemple la dictée de phrases isolées, ou lors de la production d'un texte, activité très couteuse d'un point de vue cognitif (Brissaud, 2011) ? Évaluer les effets de PADE-PRO signifie alors questionner les modalités mêmes d'évaluation. C'est ce que nous comptons faire dans cette section.

Pour explorer ces questionnements nous proposons d'analyser la compétence orthographique dans deux rubriques des tests : les dictées à trous, dans la rubrique *Orthographe*^{P1} du CCR[®], abrégée en ORT-DICT, et les textes produits dans la rubrique *Production écrite*^{P2} annotés manuellement, abrégée en ORT-REDAC. Comme pour la section précédente, nous commencerons par exposer le processus d'annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses*, opération qui nous a permis de générer des observables. Ces données seront ensuite utilisées pour mesurer les performances globales des étudiants et les variations dans différentes catégories d'analyse orthographique⁹⁸.

12.3.1 Le processus d'annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses*

Les travaux de Nina Catach ont représenté un véritable tournant dans l'histoire de l'étude de la compétence orthographique car ils ont autorisé indirectement une hiérarchisation des difficultés liées aux objets orthographiques (Catach, 1978). Ses réflexions ont accompagné les constats progressifs d'une baisse des performances orthographiques des élèves français, baisse dont Chervel fait remonter les débuts aux années 1920 (Manesse et al., 2007) et qui semble perdurer jusqu'à aujourd'hui, malgré les différentes réformes de l'enseignement de la langue (Brissaud, 2011). Ces résultats ont poussé les institutions et certains chercheurs à mener des enquêtes d'envergure sur les compétences orthographiques des apprenants, surtout dans le milieu scolaire, mais aussi à l'université et en milieu professionnel.

Les chercheurs se sont notamment demandé quelles sont les catégories grammaticales *habituelles* où se concentrent les erreurs les plus fréquentes. Celles-ci se rencontrent principalement à trois niveaux : la morphologie verbale, la morphologie nominale et adjectivale et la distinction, à l'écrit, des homophones. Concernant la morphologie verbale, le participe passé atteint le taux de variation le plus élevé, mais les formes d'homophonie des flexions verbales en /e/ concentrent aussi de nombreux problèmes (Brissaud & Chevrot, 2011). Après la morphologie verbale, viennent les marques de pluriel sur le nom et sur l'adjectif, l'omission du marquage du pluriel de l'adjectif étant récurrente, que ce soit chez les élèves à la fin du primaire (Cogis & Brissaud, 2019), ou chez les lycéens professionnels ou les étudiants (Lucci & Millet, 1994; Mout & Brissaud, 2017). La troisième source de variabilité chez les étudiants et les lycéens professionnels est représentée par les cas d'homophonie-hétérographie, notamment des formes telles que : *c'est/ses/ces/cet, ça/sa, la/l'a, qu'en/quand, quel/qu'elle, temps/tant* (Lucci & Millet, 1994, p. 65). Étant donné ce que nous venons de dire, quelles catégories d'analyse

⁹⁸ La grande partie des résultats que nous exposerons dans cette section ont été publiés dans (Pallanti et al., 2020).

orthographique faudrait-il retenir dans la perspective d'une annotation du sous-corpus *Synthèses* ?

Dans le cadre de notre étude, les choix des catégories d'analyse orthographique à annoter découlent aussi de la composition particulière du test expérimental. En effet, la rubrique ORT-DICT du CCR[®] consiste en une dictée de 45 phrases à trous où l'on attend la complétion d'une forme orthographique donnée. Voici deux exemples de phrases :

- La quantité de tâches à réaliser nous **cause** beaucoup de stress.
- Très **étonnés** par les résultats des ventes, de nombreux employés se sentaient mal à l'aise.

Comme ces exemples le montrent⁹⁹, les items à compléter sont des mots caractérisés par des difficultés d'ordre morphosyntaxique. Ainsi, les apprenants, pour valider leur réponse et obtenir un point, sont obligés d'analyser la structure syntaxique de la phrase et conjuguer ou accorder correctement les formes attendues. Dans les exemples, des difficultés parasitent la linéarité syntaxique de la phrase : dans la première phrase, l'accord entre le verbe *causer* et la tête du syntagme nominal, *La quantité*, est parasité par la présence de deux formes au pluriel, *tâches* dans le syntagme nominal, et *nous* dans le syntagme verbal. Dans le deuxième cas, la phrase comporte un groupe apposé en tête de phrase (*Très étonnés par les résultats des ventes*). Ceci parasite la linéarité hiérarchique de la phrase et oblige le scripteur à effectuer un raisonnement logico-grammatical à rebours pour résoudre le problème.

Les items orthographiques se laissent regrouper selon diverses catégories d'analyse. Nous avons sélectionné, parmi les 45 phrases, les trois catégories qui nous intéressent particulièrement, au regard des travaux évoqués précédemment. Nous précisons dans le tableau XXXVI le nombre d'items pour chacun des secteurs orthographiques pris en compte.

Tableau XXXVI - Répartition des items dans les trois secteurs orthographiques retenus pour la rubrique ORT-DICT

Catégories orthographiques	Nb. items pré-test	Nb. items post-test
Accord de l'adjectif en genre et en nombre	4	5
Conjugaison (formes verbales simples)	22	20
Accord du participe passé (être et avoir)	11	12
Total ¹⁰⁰	37	37

Clé de lecture : l'accord de l'adjectif en genre et en nombre inclut 4 items de la rubrique ORT-DICT dans le pré-test et 5 items dans le post-test.

⁹⁹ Pour des questions liées au droit d'auteur, les phrases insérées sont des exemples que nous avons construits nous-mêmes sur le modèle de la structure originale de deux phrases présentes dans le CCR[®].

¹⁰⁰ Les 8 items qui restent appartiennent à des catégories orthographiques hétérogènes, comme par exemple les "homophones grammaticaux" (type *ces/ses*). Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons pas en détailler la composition.

Dans le CCR® la maîtrise de la langue en production de texte, c'est-à-dire dans la rubrique ORT-REDAC, est évaluée à partir de 5 critères que nous n'avons pas retenus, comme le lexique, la syntaxe, etc.¹⁰¹, car trop éloignés des objectifs de notre étude ; elle représente environ 33% de la note globale (45 points).

L'annotation du sous-corpus *Synthèses* a été pensée selon un modèle qui présente, globalement, les mêmes caractéristiques structurelles que celles exposées pour le modèle d'annotation des chaînes de référence. Compatible avec la plateforme Glozz, le modèle d'annotation orthographique suit toujours une logique en trois niveaux d'annotation emboîtés repartis en *Unités*, *Traits* et *Valeurs*. Le choix des items à annoter a tenu compte des secteurs grammaticaux de la rubrique ORT-DICT, auxquels nous avons ajouté d'autres catégories que nous avons estimées potentiellement révélatrices en raison d'une importante présence d'erreurs dans les textes. Au total, nous avons annoté 6 catégories d'analyse orthographique, qui correspondent aux *unités* du modèle :

- l'unité *accAdj* représente l'accord de l'adjectif ;
- l'unité *accGN* indique le marquage du groupe nominal formé par un déterminant et un nom ;
- l'unité *conjVer* représente la conjugaison des verbes dans leur forme simple ;
- l'unité *verInf* indique les formes verbales où l'on attendait un verbe à l'infinitif ;
- l'unité *homS* fait référence aux pronoms et aux déterminants les plus fréquents comportant le phonème /s/ (ex : *se, ce, c'est, ses*, etc.) ;
- l'unité *participePasse* se réfère à l'accord du participe passé.

En conformité avec nos objectifs de recherche, la notion d'erreur orthographique est entendue dans une dimension morphosyntaxique, restreinte aux catégories orthographiques sélectionnées pour l'analyse. Ainsi, afin de mettre en avant le rapport entre erreurs orthographiques et norme orthographique au sein d'un même texte, notre modèle d'annotation a été conçu pour pouvoir étiqueter toutes les formes orthographiques d'une catégorie donnée, correctes et erronées. Le système d'annotation porte sur les receveurs d'accord ou de marquage et, de manière générale, l'annotateur est invité à se positionner du côté de la forme correcte attendue dans un passage donné.

Comme pour l'annotation des chaînes de référence, nous proposons dans le tableau XXXVII un extrait du modèle d'annotation comportant les traits associés à l'unité *accAdj* ainsi

¹⁰¹ Pour des raisons de droit d'auteur, nous ne sommes pas autorisé à expliciter l'intégralité des critères d'évaluation du test CCR®.

que des exemples. Nous rappelons que tous les détails du processus d'annotation sont présents dans le guide d'annotation dans l'annexe 8.

Tableau XXXVII - Les traits de l'unité *accAdj*

Trait	Description	Exemple
<i>genre</i>	Accord de l'adjectif (épithète, attribut, épïcène) au masculin et au féminin.	elle était très fatigué ;
<i>nombre</i>	Accord de l'adjectif (épithète, attribut, épïcène) au singulier et au pluriel.	le côté lucratifs ; les hommes sont omnivore
<i>lexique</i>	L'adjectif (épithète, attribut, épïcène) comporte une erreur lexicale (doublement des consonnes, oubli ou ajout de lettres, etc.)	sont plutôt coérents

Clé de lecture : le trait *genre* indique la présence d'une forme correcte (typée avec 0) ou erronée (typée avec 1) au sein de l'unité *accAdj*. Des exemples de formes erronées annotées sont présents dans la colonne de droite.

Comme pour le modèle d'annotation des chaînes de référence, le troisième niveau d'annotation est constitué par les *Valeurs*, utiles pour préciser la présence ou l'absence d'erreurs dans les traits sélectionnés :

- Une valeur typée avec 0 (zéro) ; elle indique l'absence d'erreurs pour le trait ;
- Une valeur typée avec 1 (un) ; elle indique la présence d'erreurs pour le trait.

S'agissant d'une unité composée, l'unité *accGN* prévoit la possibilité de typer une erreur lexicale soit sur le déterminant, soit sur le nom, soit sur les deux termes. Le modèle d'annotation orthographique a été codé en langage XML et comporte une structure analogue à celle du modèle d'annotation des chaînes de référence (cf. section 12.2, figure 52, p. 331). Les données générées suite à l'annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* se prêtent à une analyse comparative quantitative dont les résultats seront exposés dans la prochaine sous-section ; les tables des données complètes sont disponibles dans l'annexe 9.

12.3.2 Comparaison des catégories orthographiques des pré-tests et des post-tests

Tout d'abord, il semble intéressant de se demander quelles sont les performances globales des étudiants des groupes *Expérimental* et *Contraste* dans les catégories orthographiques retenues pour l'analyse, à savoir l'accord de l'adjectif en genre et en nombre, la conjugaison (formes verbales simples) et l'accord du participe passé. Dans le tableau XXXVIII, nous proposons les résultats relatifs aux taux moyens de réussite, exprimés en pourcentages, des groupes d'étudiants dans les rubriques *Orthographe*^{P1} et *Production écrite*^{P2} du CCR®.

Tableau XXXVIII - Taux moyens de réussite des groupes dans les rubriques ORT-DICT et ORT-REDAC et variation absolue entre pré-tests et post-tests

	accAdj		conjVer		participePasse	
	Pré-test %	Post-test %	Pré-test %	Post-test %	Pré-test %	Post-test %
<i>Expérimental</i> <i>ORT-DICT</i>	41.67	58.89	47.35	50.97	49.49	45.37
Var. absolue %	+17,22		+3,62		-4,12	
<i>Expérimental</i> <i>ORT-REDAC</i>	71.10	76.34	85.25	88.75	54.22	62.95
Var. absolue %	+5,24		+3,5		+8,63	
<i>Contraste</i> <i>ORT-DICT</i>	25	47.69	46.15	51.15	39.86	46.15
Var. absolue %	+22,69		+5		+6,29	
<i>Contraste</i> <i>ORT-REDAC</i>	72.35	54.92	89.26	88.26	55	63.00
Var. absolue %	-17,43		-1		+8	

Clef de lecture : le groupe *Expérimental* affiche un taux moyen de réussite de 41,67% dans le pré-test et de 58,89% dans le post-test de la rubrique ORT-DICT, dans le secteur *accAdj*. La variation absolue entre pré-test et post-test correspond à +17,22%.

Le tableau XXXVIII met en avant une différence des performances orthographiques des deux groupes entre la rubrique ORT-DICT, caractérisée par des scores plutôt bas, et la rubrique ORT-REDAC, où les scores sont bien plus élevés. Par exemple, on peut observer que dans la catégorie orthographique *conjVer*, le groupe *Expérimental* présente un taux moyen de réussite de 47,35% pour le pré-test et de 50,97% pour le post-test, alors que dans la rubrique ORT-REDAC ce même groupe affiche un taux de 85,25% dans le pré-test et de 88,75% dans le post-test. Comme on peut le voir dans le tableau XXXVIII, ces différences concernent toutes les catégories orthographiques prises en compte et représentent certainement un trait saillant de notre analyse.

Nous pouvons nous demander si les différences observées sont statistiquement significatives. Pour ce faire, nous avons appliqué le test statistique non paramétrique de Wilcoxon, et les résultats, portés dans le tableau XXXIX, semblent confirmer, globalement, notre première intuition. En effet, le décalage des taux moyens de réussite entre les rubriques ORT-DICT et ORT-REDAC est statistiquement significatif dans pratiquement toutes les catégories orthographiques à l'exception des pré-tests du groupe *Expérimental* dans la catégorie *participePassé*, dans les pré et post-tests du groupe *Contraste* dans la catégorie *participePasse* ainsi que dans les post-tests de ce même groupe dans la catégorie *accAdj*.

Les résultats des groupes semblent assez emblématiques, mais il semble important de se demander si, à l'échelle des individus, les étudiants qui affichent de bonnes performances dans la rubrique ORT-DICT sont les mêmes que ceux qui réussissent bien également dans la rubrique ORT-REDAC. Pour répondre à cette question, nous avons appliqué le test statistique

non paramétrique Tau-b de Kendall. Pour chaque groupe (*Expérimental* et *Contraste*), nous avons confronté le taux moyen de réussite dans les rubriques ORT-DICT et ORT-REDAC pour les trois catégories orthographiques retenues. Nous reproduisons les résultats dans le tableau XXXIX.

Tableau XXXIX - Résultats du test non paramétrique Tau-b de Kendall pour établir la corrélation entre les taux moyens de réussite dans les rubriques ORT-REDAC et ORT-DICT

		accAdj		conjVer		participePasse	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Groupe <i>Expérimental</i> ORT-REDAC/ORT-DICT Tau-b de Kendall	Coef.	0,346	0,275	0,424	0,428	0,111	0,167
	p-val	0,008*	0,033*	0,001*	0,000*	0,451	0,188
Groupe <i>Contraste</i> ORT-REDAC/ORT-DICT Tau-b de Kendall	Coef.	0,303	-0,043	0,324	0,455	0,214	-0,100
	p-val	0,190	0,971	0,136	0,039*	0,361	0,706

Clef de lecture : le coefficient de corrélation entre les taux moyens de réussite des pré-tests dans les rubriques ORT-REDAC et ORT-DICT pour le groupe *Expérimental* correspond à 0,346. La p-value équivaut à 0,008 : la corrélation est donc significative d'un point de vue statistique (la présence d'un astérisque indique que la valeur de p est inférieure à 0,05 et donc significative d'un point de vue statistique).

Le tableau XXXIX suggère que les taux moyens de réussite dans les rubriques ORT-REDAC et ORT-DICT des étudiants du groupe *Expérimental* sont corrélés pour les catégories *accAdj* et *conjVer*, mais ne le sont pas pour la catégorie *participePasse*, à l'exception des post-tests. Pour le groupe *Contraste*, les taux moyens de réussite dans les trois secteurs ne sont pas corrélés, sauf pour l'accord de l'adjectif en post-test. Les résultats affichés dans le tableau XXXIX nous permettent d'affirmer que les étudiants du groupe *Expérimental* qui réussissent mieux dans les catégories orthographiques *accAdj* et *conjVer* dans la rubrique ORT-DICT parviennent à avoir de bons scores dans les mêmes catégories de la rubrique ORT-REDAC.

12.3.3 Résultats de la rubrique ORT-REDAC : la catégorie *accAdj*

Le tableau XXXVIII a montré une évolution très importante du taux de réussite des groupes *Expérimental* (+17,22%) et *Contraste* (+22,69%) dans la rubrique ORT-DICT. Or, lors du passage à l'écrit dans la rubrique ORT-REDAC, cette évolution ne se confirme que pour le groupe *Expérimental*, mais de manière beaucoup moins importante (+5,24%). En revanche, pour le groupe *Contraste*, les étudiants affichent une importante diminution du taux de réussite (-17,43%) qui contraste singulièrement avec leurs résultats dans les épreuves standardisées. Les tableaux XL et XLI ci-dessous nous aident à comprendre le détail de ces variations. Y sont détaillés les taux de variation de réussite pour les adjectifs comportant des morphogrammes grammaticaux muets distinctifs du genre (ex. *animal/animal-e*), du nombre (ex. *alternatif/alternatif-s*) et du genre et du nombre en même temps (ex. *meilleur-e-s*).

Tableau XL - Résultats du groupe *Expérimental* pour la catégorie *accAdj* dans la rubrique ORT-REDAC (N=36)

Morphogrammes muets distinctifs	nb pré	nb err pré	% réussite	nb post	nb err post	% réussite
genre	42	13	69,05	7	1	85,71
nombre	91	15	83,52	143	11	92,31
genre et nombre	128	46	64,06	176	63	64,20

Clef de lecture : pour les morphogrammes muets distinctifs du genre dans les pré-tests, il y a au total 42 occurrences et 13 erreurs, ce qui donne un taux de réussite de 69,05%, alors que le taux de réussite dans les post-tests est de 85,71%. Les autres tableaux de cette sous-section se lisent de la même façon.

Tableau XLI - Résultats du groupe *Contraste* pour la catégorie *accAdj* dans la rubrique ORT-REDAC (N=13).

Morphogrammes muets distinctifs	nb pré	nb err pré	% réussite	nb post	nb err post	% réussite
genre	11	5	54,55	14	7	50,00
nombre	37	9	75,68	39	16	58,97
genre et nombre	47	13	72,34	54	28	48,15

Les tableaux XL et XLI montrent que pour l'accord de l'adjectif les morphogrammes grammaticaux muets distinctifs du genre se révèlent une importante source d'erreurs dans les deux groupes : le taux d'erreurs semble être directement proportionnel à leur utilisation dans un texte. Concernant l'accord en genre, le cas du groupe *Expérimental* est très emblématique : l'utilisation des formes adjectivales qui peuvent être accordées au féminin passe de 42 occurrences dans les pré-tests à 7 dans les post-tests. Pour ce qui a trait à l'accord en nombre, sans grande surprise, la gestion des morphogrammes grammaticaux muets relatifs au marquage du nombre semble poser problème pour le groupe *Contraste* : le taux de réussite dans cette catégorie passe de 75,68% à 58,97% dans le post-test, alors que leur utilisation varie peu. En revanche, le groupe *Expérimental*, malgré une augmentation de l'utilisation de ces adjectifs, affiche une amélioration du taux de réussite qui passe de 83,52% dans le pré-test à 92,31% dans le post-test, et parvient à gérer mieux cette sous-catégorie grammaticale. De même, les adjectifs comportant des morphogrammes grammaticaux muets distinctifs du genre et du nombre présentent des problèmes, notamment pour le groupe *Contraste*, qui affiche un taux de réussite plutôt bas dans les post-tests (48,15%), alors que le groupe *Expérimental* parvient à traiter plus efficacement les items de cette catégorie (64,20%), même s'il ne s'améliore pas par rapport aux pré-tests (64,06%).

Ce que l'on peut retenir de cette analyse est l'importante différence en termes d'évaluation du taux de réussite de l'orthographe grammaticale de l'adjectif entre dictées et passage à la rédaction. Le cas du groupe *Contraste* est étonnant car le taux d'évolution positif du pourcentage de réussite entre pré et post-tests affiché dans la rubrique ORT-DICT s'inverse de manière très importante lors du passage à l'écrit dans la rubrique ORT-REDAC.

12.3.4 Résultats de la rubrique ORT-REDAC : la catégorie conjVer

Le tableau XXXIX montrait que le décalage du taux de réussite pour chacun des deux groupes dans la catégorie *conjVer* entre les rubriques ORT-DICT et ORT-REDAC est statistiquement significatif. Cependant, l'évaluation du taux de variation dans cette catégorie entre pré-tests et post-tests dans les dictées à trous est en phase avec celui observé au moment du passage à l'écrit, sauf pour le groupe *Contraste*, qui tend à stagner dans le post-test. Les tableaux XLII et XLIII indiquent les taux de réussite pour les auxiliaires *être* et *avoir*, le verbe *falloir*, les verbes avec infinitif en *er*, qui présentent des difficultés relatives à la gestion des morphogrammes grammaticaux muets distinctifs, ainsi que des autres verbes, y compris ceux caractérisés par des morphogrammes grammaticaux irréguliers.

Tableau XLII - Résultats du groupe *Expérimental* dans la catégorie *conjVer* dans la rubrique ORT-REDAC (N=36)

lemme	nb Pré	nb err pré	% réussite	nb post	nb err post	% réussite
être	152	14	90,79	258	13	94,96
avoir	51	19	62,75	101	21	79,21
falloir	28	2	92,86	103	1	99,03
-er (sauf aller)	222	43	80,63	301	47	84,39
autres	231	23	90,04	175	27	84,57

Tableau XLIII - Résultats du groupe *Contraste* dans la catégorie *conjVer* dans la rubrique ORT-REDAC (N=13)

lemme	nb pré	nb err pré	% réussite	nb post	nb err post	% réussite
être	70	5	92,86	64	2	96,88
avoir	16	3	81,25	31	4	87,10
falloir	30	0	100,00	8	1	87,50
er (sauf aller)	86	15	82,56	96	21	78,13
autres	81	10	87,65	95	6	93,68

Les tableaux XLII et XLIII montrent que la conjugaison des auxiliaires *être* et *avoir* dans leur forme simple ne pose pas de problèmes particuliers. De même, la variation d'utilisation du verbe *falloir* est probablement due aux contenus mêmes des synthèses à produire dans la rubrique ORT-REDAC, et ne semble pas révéler de difficultés orthographiques particulières. Au contraire, bien que les variations du taux de réussite ne soient pas significatives du point de vue statistique, on peut remarquer des difficultés dans la gestion de certaines catégories verbales. C'est bien le cas du groupe *Contraste* concernant la gestion des morphogrammes grammaticaux muets distinctifs de la catégorie des verbes avec infinitif en *-er* (sauf *aller*). Même si ces verbes sont caractérisés par des terminaisons régulières, la forte présence de formes hétérographes du phonème /e/ pose de nombreux problèmes. Ainsi, le groupe *Contraste*

semble avoir plus de difficultés à l'égard de ces formes lors du passage à l'écrit, bien que la proportion de verbes en *-er*, des auxiliaires et des autres verbes aux terminaisons plus irrégulières soit globalement la même que dans la rubrique ORT-DICT, où ces difficultés ne se manifestent pas. Le tableau XLII laisse apercevoir une différence au niveau des stratégies rédactionnelles du groupe *Expérimental*, qui tend à gérer plus efficacement les verbes avec infinitif en *-er* (sauf *aller*) et à réduire l'utilisation des autres verbes. Cependant, il convient de le rappeler, les effectifs réduits des groupes et le faible nombre d'occurrences relativisent la portée de ces considérations.

L'analyse de la catégorie *conjVer* est intéressante surtout dans la mesure où elle semble liée à la gestion des contenus textuels à produire. Ainsi, l'évaluation des variations de l'orthographe verbale devrait tenir compte du contexte de production de l'écrit, étant donné l'énorme différence en termes de taux moyen de réussite entre dictées et productions de texte.

12.3.5 Résultats de la rubrique ORT-REDAC : la catégorie *participePasse*

Les taux de variation pour la catégorie *participePasse* (cf. tableaux XXXVII et XXXVIII, p. 345) ne montraient pas de différences significatives d'un point de vue statistique dans les rubriques ORT-DICT et ORT-REDAC. Les tableaux XLIV et XLV ci-dessous exposent les statistiques descriptives relatives aux taux de variation de réussite des verbes avec infinitif en *-er* (sauf *aller*) et des autres verbes (sauf auxiliaires), qui présentent souvent des difficultés au niveau des morphogrammes grammaticaux muets distinctifs.

Tableau XLIV - Résultats du groupe *Expérimental* dans la catégorie *participePasse* dans la rubrique ORT-REDAC (N=36)

lemme	pré	nb err pré	% réussite	post	nb err post	% réussite
-er	66	32	51,52	126	58	53,97
autres	19	8	57,89	47	18	61,70

Tableau XLV - Résultats du groupe *Contraste* dans la catégorie *participePasse* dans la rubrique ORT-REDAC (N=13)

lemme	pré	nb err pré	% réussite	post	nb err post	% réussite
-er	35	17	51,43	11	6	45,45
autres	9	7	22,22	13	8	38,46

Bien que les nombres du groupe *Contraste* soient plus limités par rapport aux nombres du groupe *Expérimental*, la difficulté dans la gestion des morphogrammes grammaticaux muets distinctifs des verbes avec infinitif *-er* semble se confirmer pour les deux groupes. Comme pour la catégorie *conjVer*, le groupe *Expérimental* parvient à améliorer sensiblement sa gestion des

participes passés des verbes avec infinitif en *-er*. Enfin, l'analyse des performances orthographiques dans la catégorie *participePasse* confirme la tendance positive des catégories *accAdj* et *conjVer*, mais il faut souligner que le participe passé se distingue par ses mauvais résultats, plutôt proches de ceux de l'adjectif.

12.3.6 *Bilan. Évaluer la compétence orthographique : ce que révèle la production de texte*

Les résultats de l'annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* suggèrent que la compétence orthographique en situation de production de texte ne suit pas la même logique que la compétence orthographique en situation de test, y compris dans les dictées. Nous retenons que les techniques de la linguistique outillée se sont révélées très utiles pour évaluer la compétence orthographique en production de texte. On peut émettre l'hypothèse que le dispositif PADE-PRO a eu des effets positifs sur la compétence orthographique des étudiants. En effet, si les améliorations sont moins saisissantes dans les dictées à trous des post-tests, elles sont bien plus éclatantes dans les écrits produits dans les post-tests. Il s'agit d'un résultat qui suggère que pour évaluer correctement l'évolution des performances orthographiques, les tests hors contexte textuel ne sont pas suffisants et qu'une évaluation en production de texte est sans doute pertinente pour apprécier les stratégies de gestion de la compétence orthographique mises en place par les étudiants.

Chapitre 13

Étude qualitative des productions écrites du Corpus ÉNEPS

Les résultats exposés dans le chapitre 12 relèvent d'une analyse quantitative qui nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des effets du dispositif PADE-PRO sur la compétence textuelle des étudiants et d'avancer des hypothèses pour appréhender la signification des résultats. Mais peut-on pour autant affirmer que ces résultats font *sens* ? Concernant l'analyse textuelle, selon Rastier (2006, p. 100), « [...] alors que la signification est traditionnellement conçue comme une relation, le sens peut être représenté comme un parcours au sein du texte et de l'intertexte ». Dans notre perspective, nous avons utilisé les techniques de l'analyse quantitative pour deux raisons fondamentales : d'un côté, elles nous ont permis de produire des données objectivées et des observables que nous avons essayé de mettre en relation, de l'autre, elles ont esquissé *le parcours au sein du texte* évoqué par Rastier. Une démarche analytique relevant de l'herméneutique textuelle semble donc incontournable pour comprendre si *le parcours* esquissé peut vraiment faire sens (Rastier, 1998).

Ce chapitre entend apporter un regard plus fin sur les textes produits par les étudiants dans une logique comparative. Étant donné que le texte en situation de travail, selon les dires mêmes des professionnels que nous avons interviewés (cf. section 10.1), se doit de faire preuve de cohérence et clarté, l'analyse qualitative que nous développerons dans les prochaines sections se focalisera sur la gestion des chaînes de référence et sur les mécanismes de cohésion, notamment les phénomènes de connexité (Jaubert, 2014). La méthode utilisée est celle de l'étude de cas ; le processus analytique s'appuie sur les outils de la linguistique appliquée aux textes d'apprenants (Cappeau & Roubaud, 2018). Dans la première section, nous nous proposons de comparer les textes produits par trois étudiants dans les pré et dans les post-tests du CCR[®] (sous-corpus *Synthèses*). Dans la deuxième section, nous mènerons une étude micro-longitudinale des textes rédigés par un étudiant durant les rituels de début de cours prévus par PADE-PRO (sous-corpus *Rituels*).

13.1 Gestion de la référence et gestion de la textualité : trois études de cas

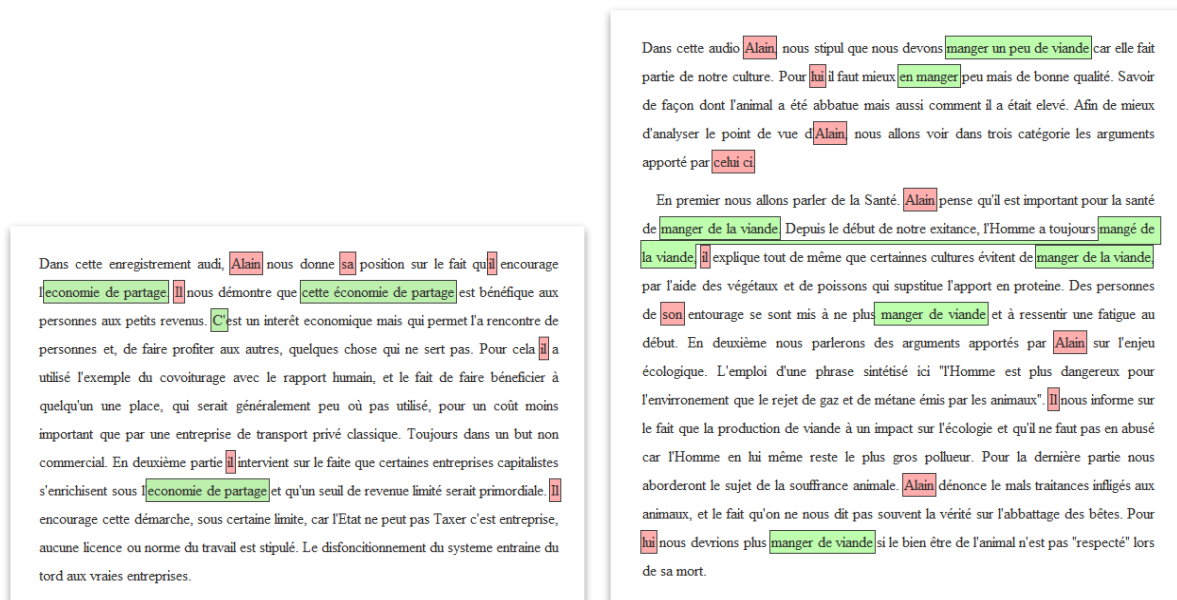
Pour étudier finement les effets du module PADE-PRO sur les compétences textuelles des étudiants de l'ÉNEPS, nous avons choisi d'analyser les textes produits par les étudiants GC-16, GE-01 et GC-18 du groupe *Expérimental*, que nous considérons comme représentatifs des performances réalisées lors des pré-tests dans la rubrique *Production écrite*^{P2} du CCR[®] (cf. Annexe 15). En effet, l'étudiant GC-16, qui a obtenu un score de 15 points sur 45 au pré-test,

semble représentatif des étudiants possédant de faibles compétences à l'écrit, alors que l'étudiant GC-18, qui a obtenu 37 points sur 45, peut être considéré comme représentatif des étudiants possédant de très bonnes compétences à l'écrit. Enfin, l'étudiant GE-1, qui a, quant à lui, obtenu 22 points sur 45, se situe un peu au-dessus de la moyenne des scores réalisés par les étudiants dans les pré-tests, qui est de 19 points. Ainsi, tous les niveaux de compétences à l'écrit au moment des pré-tests sont, à priori, représentés avec équité dans les études de cas.

13.1.1 Étude de cas n°1 : analyse des textes de l'étudiant GC-16

La première étude de cas porte sur les textes produits par l'étudiant GC-16. Nous reproduisons dans la figure 61 les productions écrites réalisées lors des pré-tests et des post-tests par cet étudiant afin de les comparer correctement à travers un marquage des chaînes de référence¹⁰².

Figure 61 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GC-16 lors du pré et du post-test



Clé de lecture : à gauche, on peut voir la reproduction miniaturisée du texte PRE-GC-16, réalisé lors du pré-test ; à droite, on peut voir la reproduction miniaturisée du texte POST-GC-16, réalisé lors du post-test. Dans les textes, les référents *manger de la viande* et *économie de partage* sont surlignés en vert, le référent *Alain* est surligné en rouge, les référents dont l'interprétation est incertaine sont surlignés en bleu (absents dans cette figure). L'ensemble des textes reproduits dans cette sous-section sont également disponibles dans l'annexe 15.

Le texte PRE-GC-16, à gauche dans la figure 61, produit durant le pré-test, ne comporte que 11 expressions coréférentielles réparties de manière déséquilibrée dans le texte : 7 au début, 3 à la fin, et juste 1 au milieu. On peut observer une difficulté dans l'enchaînement argumentatif : dans le passage « c'est un intérêt économique mais qui permet [...] », on a du mal à cerner ce

¹⁰² Plusieurs passages relatifs à l'analyse linguistique des textes sont tirés de Pallanti et al. (à paraître).

que réfute la conjonction *mais*, et on a encore plus de mal à comprendre à quoi se réfère le pronom démonstratif *cela*, présent au début de la phrase suivante. Les problèmes les plus évidents concernent les reprises anaphoriques : le référent *Alain* exprimé de manière littérale est présent une seule fois au tout début du texte ; à partir de la quatrième ligne, l'antécédent *Alain* est trop éloigné et les reprises à travers le pronom *il* demandent au lecteur un effort cognitif important jusqu'à la fin de l'écrit. Enfin, dans le passage « Taxer. C'est entreprise », le déictique mal orthographié renvoie à l'entreprise mentionnée dans le fichier audio, comme si le lecteur avait présentes à l'esprit toutes les informations délivrées alors même que la consigne est de les restituer par cet écrit. Il semble ici que l'étudiant ne parvient pas à prendre en compte le destinataire et son degré d'information.

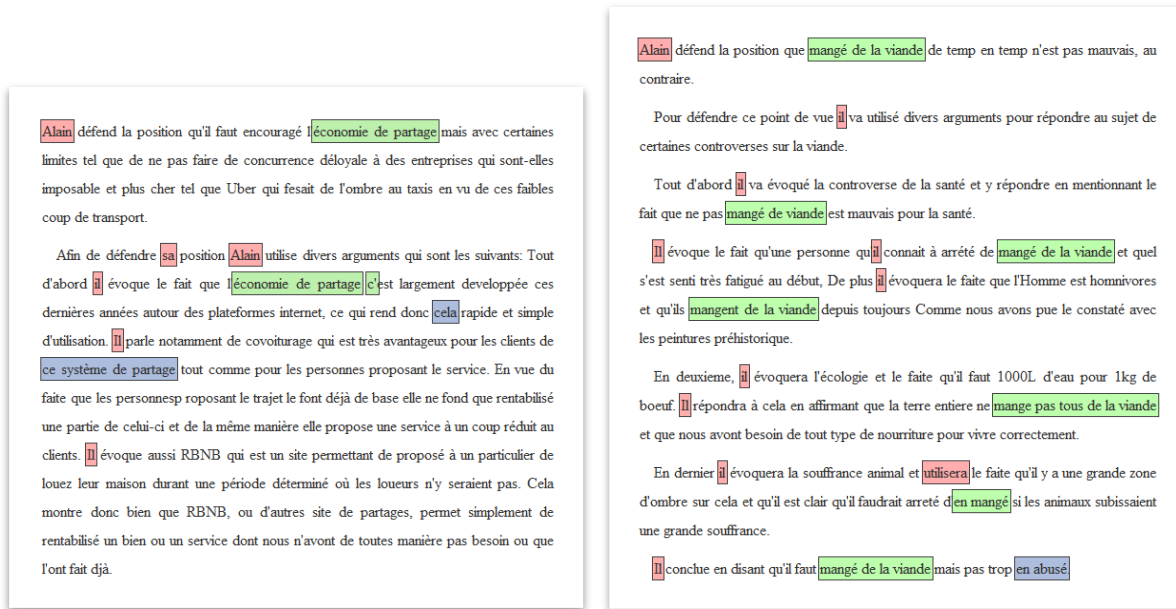
On voit là qu'émergent des difficultés évidentes à organiser l'information à l'écrit. Les référents principaux ont tendance à être noyés dans le flux du discours et les informations associées se font rares. Ce texte PRE-GC-16 met en évidence des manques au niveau de la planification et de l'organisation de l'information dans un texte.

Le texte à droite dans la figure 61, produit lors du post-test, a permis à l'étudiant GC-16 d'obtenir un score de 22 points sur 45 dans la rubrique *Production écrite*^{P2}, soit 7 points de plus ; ce gain de points est dû essentiellement à la capacité de l'étudiant à restituer correctement les différents arguments présents dans le fichier sonore. Le texte est plus long et on peut compter maintenant au total 18 mentions des référents. La répartition des mentions tend à montrer une attention accrue à la gestion des référents : 6 au début, 3 à la fin et 9 au milieu. De plus, on perçoit une tentative de structuration en paragraphes, absents dans le texte du pré-test. Il est intéressant de noter que le référent *Alain* est cette fois-ci exprimé cinq fois de manière littérale, du début à la fin du texte, ce qui permet un suivi plus aisé de la chaîne de coréférence associée. Bien que certains enchaînements argumentatifs soient toujours défectueux, on peut remarquer une énumération qui articule plus efficacement les différents arguments reliés aux coréférents : « En premier [...]. En Deuxième [...]. Pour la dernière partie [...] ». Une conclusion permet également à l'apprenant de répondre à la consigne. L'emploi du pronom *nous*, qui, à la différence de PRE-GC-16, est constant du début jusqu'à la fin du texte, pourrait aussi constituer un indice qui montre la prise en compte d'un destinataire collectif du message. Avec la gestion des référents, la continuité de la chaîne des expressions coréférentielles est mieux assurée et la gestion de l'information reliée à ces référents est bien plus équilibrée.

13.1.2 Étude de cas n°2 : analyse des textes de l'étudiant GE-1

Dans la figure 62, nous proposons le cas de l'étudiant GE-01 qui a obtenu 22 points sur 45 lors du pré-test, mais qui, contrairement à GC-16, n'a pas réussi à améliorer son score lors du post-test et a obtenu 22 points.

Figure 62 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GE-01 lors du pré et du post-test



Dans le texte PRE-GE-1, à gauche dans la figure 62, produit lors du pré-test, on peut compter 2 expressions coréférentielles au début du texte, 8 dans la partie centrale, dont 2 annotées comme incertaines, et 1 seule vers la fin du texte, pour un total de 11 expressions coréférentielles. Le premier paragraphe va droit au but en exposant le point de vue d'Alain à propos de l'économie de partage tout en proposant des arguments difficiles à comprendre si on n'a pas écouté le fichier sonore. Le deuxième et dernier paragraphe commence par une tentative d'énumération qui échoue au fur et à mesure de la lecture du texte : la tête de séquence « Tout d'abord » ne donne pas lieu à la progression argumentative attendue. La rupture référentielle, tant pour le référent *Alain* que pour *économie de partage*, se situe vers la moitié du texte, à savoir après la phrase qui débute avec « En vue du faite que les personnes [...] ». En effet, la reprise pronominale « il » qui se trouve dans la phrase suivante est désormais trop éloignée du référent *Alain* ; de même, toute la partie finale du texte oublie, de fait, la question « Faut-il encourager l'économie de partage ? » et se transforme en une simple juxtaposition d'arguments dont les enchaînements ne sont pas bien articulés. Ainsi, le début de la séquence « Cela montre donc [...] », au début de la dernière phrase, ne permet pas d'établir avec précision un lien causal entre le fait qu'un particulier puisse « louer leur maison » et le fait de rentabiliser « un bien ou

un service [...] que l'on fait déjà ». De fait, le démonstratif *cela* et le manque d'antécédent pour le pronom *leur* rompent définitivement la continuité référentielle du texte et rendent sa compréhension ardue.

Si l'étudiant ne parvient pas à obtenir un meilleur score lors du post-test, notamment à cause du non-respect de certaines consignes, des améliorations sur le plan textuel sont néanmoins repérables. Tout d'abord, on observe une structuration en paragraphes bien plus articulée par rapport au texte produit lors du pré-test, et l'on compte maintenant 7 paragraphes au total. De même, le nombre d'expressions coréférentielles connaît une importante augmentation : il y a 3 expressions référentielles dans la partie initiale du texte, 11 dans la partie centrale et 6 dans la partie finale, dont 1 incertaine, pour un total de 20 expressions coréférentielles. S'il est vrai que comme pour le pré-test on observe une forte tendance à l'utilisation de reprises pronominales pour le référent *Alain*, on constate cette fois-ci davantage de continuité dans la chaîne référentielle qui ne donne pas lieu à une rupture jusqu'au dernier paragraphe. On observe la même dynamique pour le référent *manger de la viande*, répété de manière quasi littérale jusqu'à la fin du texte, ce qui permet au lecteur d'actualiser l'information thématique liée à ce référent sans faire d'efforts cognitifs excessifs.

Le changement le plus étonnant dans le texte réalisé lors du post-test par l'étudiant GE-1 a lieu sur le plan argumentatif. Le deuxième paragraphe annonce clairement la présence de « divers arguments ». L'énumération qui commence dans le paragraphe successif avec l'énumérateur « Tout d'abord » est cette fois-ci respectée avec la présence des énumérateurs « En deuxième » et « En dernier » dans les paragraphes qui suivent. Enfin, il est intéressant de voir que dans le dernier paragraphe, qui coïncide avec la dernière phrase du texte, l'étudiant GE-1 propose une synthèse conclusive du point de vue d'Alain, repris à travers le pronom *il*, qui, suivi du verbe *conclue*, d'un point de vue sémantico-textuel, semble refermer la boucle ouverte lors du premier paragraphe, en la précisant. Un cadrage textuel de ce type est complètement absent dans le texte PRE-GE-1, où l'on conclut le texte avec un démonstratif très ambigu comme *cela*, et où l'on oublie le cadrage thématique posé dans le premier paragraphe.

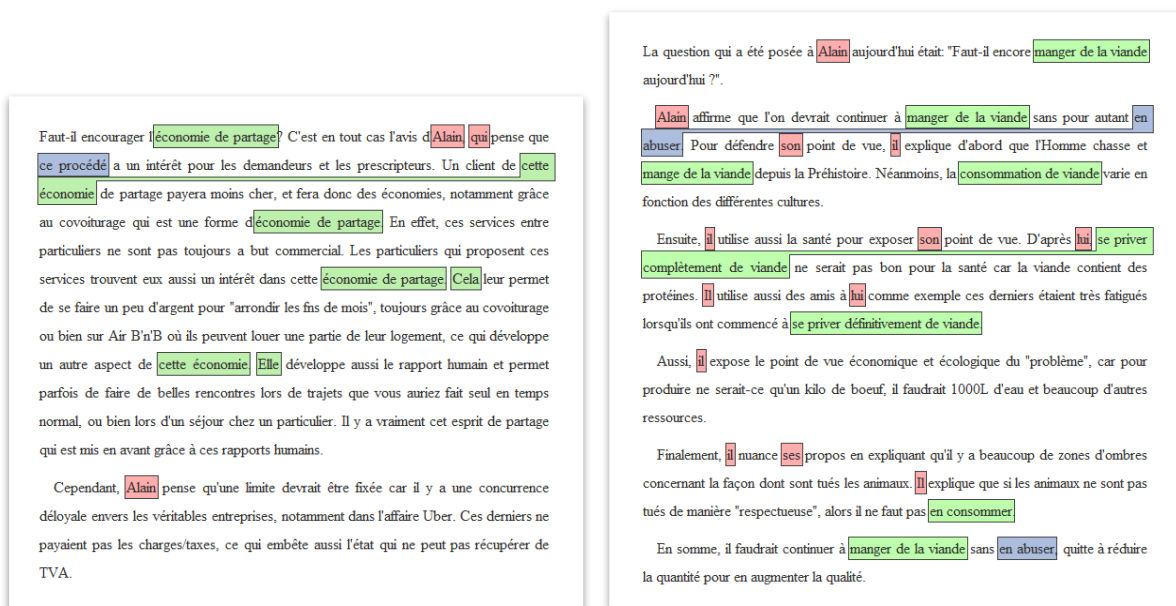
La confrontation du texte POST-GE-1 avec le texte PRE-GE-1 met en évidence une cohésion et une cohérence d'ensemble bien plus développées. De plus, la fréquence accrue des reprises pronominales du sujet énonçant les propos dans le fichier audio suggère que l'auteur du texte a davantage conscience de rapporter la parole d'autrui pour un destinataire qui n'a pas forcément connaissance des contenus du fichier audio. Cette prise de distance face au texte nous

pousse à émettre l'hypothèse que GE-1 a réussi à mettre en place des stratégies de planification textuelle plus efficaces, ce qui était bien l'un des objectifs du module PADE-PRO.

13.1.3 Étude de cas n°3 : analyse des textes de l'étudiant GC-18

Avec la figure 63, nous allons nous demander si les progrès énoncés ci-dessus ont également lieu chez un étudiant ayant obtenu un score élevé lors du pré-test, à savoir 37 points, et qui maîtrise, globalement, l'écriture de synthèse.

Figure 63 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GC-18 lors du pré et du post-test



Dans le texte produit par GC-18 lors du pré-test, on compte 4 expressions coréférentielles dans la partie initiale, dont 1 incertaine, 6 dans la partie centrale et 1 seule expression dans la partie finale, pour un total de 11 expressions coréférentielles. Concernant la chaîne liée au référent *économie de partage*, une première zone de flou s'installe à partir de la troisième phrase, qui commence par le connecteur « En effet », où l'auteur fait un rapprochement entre « cette économie » et « services entre particuliers » à travers le déterminant *ces*, sans qu'il ait pris le temps d'explicitement correctement le lien entre les deux segments. La cinquième phrase, avec l'emploi du déterminant *cela* en tête de séquence, épaissit la zone de flou référentiel qui se poursuit jusqu'à la fin du premier paragraphe. C'est à ce point qu'une rupture totale a lieu : le deuxième et dernier paragraphe s'éloigne définitivement du référent *économie de partage* et se conclut avec un final que nous définirions *in medias res*, au beau milieu d'une argumentation portant sur la récupération des taxes de la part de l'état. Quant au référent *Alain*, il est repris de manière littérale au tout début et à la toute fin du texte, ce qui lui confère une dimension complètement marginale. Enfin, il nous semble intéressant de noter l'emploi du vouvoiement

dans la séquence « de belles rencontres [...] que vous auriez fait seul », qui atteste clairement que l'étudiant GC-18 restitue la parole d'Alain de manière immédiate, comme s'il s'agissait de sa propre parole, en négligeant les aspects relatifs à la situation de communication, notamment le destinataire du message.

Regardons de près dans la figure 63 le texte produit par ce même étudiant lors du post-test. Les deux référents présents dans la partie initiale, qui coïncide avec la première phrase, permettent de poser très clairement le cadre référentiel. La partie centrale comporte 15 expressions coréférentielles, alors que dans la partie finale, qui débute, selon nous, avec l'avant-dernier paragraphe, il y a 6 expressions coréférentielles. Au total, dans le texte POST-GC-18, il y a 23 expressions coréférentielles. Globalement, on constate une distribution équilibrée des expressions coréférentielles, tant pour la chaîne relative à *Alain* que pour celle relative à *manger de la viande*. Certes, à partir du pénultième paragraphe on assiste à un glissement référentiel de *manger de la viande* à *manger des animaux*, mais la prompte reprise littérale du référent *manger de la viande* dans le dernier paragraphe permet de ne pas compromettre la chaîne référentielle. Le même phénomène se vérifie avec le référent *Alain* qui, même s'il est absent dans le dernier paragraphe, reste suffisamment à proximité pour qu'on n'oublie pas que la séquence « il faudrait continuer [...] » se rapporte bien aux propos d'Alain.

Comme pour GE-1, l'étudiant GC-18 améliore de manière évidente la qualité de l'argumentation lors du post-test. On peut compter 6 paragraphes, avec une bonne gestion de la connexité, à travers l'emploi des organisateurs *ensuite*, *aussi*, *finalement* et *en somme*, qui témoignent respectivement de la continuité argumentative, de l'ajout d'informations, du processus d'achèvement, et du bilan général. La présence de 3 reprises référentielles sous la forme des déterminants possessifs *son* et *ses* indique de manière assez éloquente la prise de distance de l'auteur du texte face aux propos de l'énonciateur du message dans le fichier audio. Par ailleurs, cette sensation est renforcée par l'emploi au début du texte de la séquence « La question qui a été posée à Alain [...] », qui témoigne, une fois de plus, le recul de l'étudiant GC-18 face à la tâche d'écriture.

13.1.4 *Bilan. Et si améliorer la gestion des référents signifiait améliorer la qualité d'un texte ?*

Les études de cas proposées tout au long de cette sous-section confirment et précisent les résultats de l'annotation des expressions coréférentielles dans le sous-corpus *Synthèses*. En général, à une augmentation du nombre d'expressions coréférentielles semble correspondre une amélioration de la qualité de textualité, en termes de gestion des paragraphes et des marques de

connexité. De même, l'analyse des erreurs orthographiques menée dans la section 12.3 a montré une légère baisse des erreurs dans les post-tests, proportionnelle à l'augmentation du nombre de mots utilisés. Une question nous vient alors à l'esprit : une meilleure gestion des expressions coréférentielles a-t-elle un impact sur la qualité d'un texte en termes de cohérence, cohésion et performances orthographiques ? Bien que suggestive, la quantité de données à notre disposition ne peut pas apporter une réponse à cette question. Nous nous proposons néanmoins d'explorer cette piste dans la suite de l'étude.

13.2 Les liens entre cohérence, cohésion et compétence orthographique dans le sous-corpus *Rituels* : une étude de cas

Dans cette section, nous entendons explorer et préciser l'hypothèse de recherche selon laquelle il pourrait y avoir un lien entre maîtrise des expressions coréférentielles et qualité des textes en termes de cohérence, connexité et gestion de l'information. Pour compléter l'analyse, nous essayerons également de comprendre quels sont les liens entre compétence orthographique et compétence textuelle (Allal et al., 1996).

L'étude porte sur les productions écrites présentes dans le sous-corpus *Rituels* qui, pour rappel, comporte 140 textes (cf. section 8.1, tableau XVIII, p. 200). Pour rendre compte de l'évolution des compétences rédactionnelles pendant les trois mois de l'expérimentation du module PADE-PRO, nous avons choisi de réaliser des études de cas centrées sur les textes rédigés par un même étudiant à des moments différents. Cette méthode, qui s'inspire de l'étude de cas longitudinale, permet de saisir toute la complexité des processus dynamiques comme l'apprentissage de l'écrit (Musca, 2006). Notre objectif consiste à rendre compte de la trajectoire individuelle d'un étudiant et de décrire de nombreuses variables dont l'entrelacement ne peut pas être restitué selon des méthodes quantitatives, notamment à cause de la complexité des aspects sémantiques des variables.

Étant donné que le point de départ de notre analyse porte sur la gestion des expressions coréférentielles, nous avons sélectionné l'étudiant qui affichait le taux de variation relative le plus élevé concernant le rapport référents/nombre de mots entre pré et post-tests (cf. annexe 9). Nous avons donc retenu les textes de l'étudiant GC-11, qui a employé 72,07% de mots en moins par référent dans le post-test. Ainsi, dans une logique micro-longitudinale, nous essayerons de vérifier l'effective amélioration des compétences rédactionnelles chez cet étudiant qui partait d'un niveau très faible à l'écrit et qui n'avait obtenu que 5 points sur 45 lors du pré-test dans la rubrique *Production écrite*^{P2}. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les outils de la linguistique

textuelle pour analyser les textes produits pendant la phase rituelle des cours 2, 4, 6 et 8 du module expérimental PADE-PRO (Capeau & Roubaud, 2018; Reichler-Béguelin et al., 1990).

13.2.1 Cadre d'analyse du sous-corpus *Rituels* (Corpus ÉNEPS)

Tout d'abord, nous rappelons que le sous-corpus *Rituels* contient les écrits réalisés par les étudiants dans le cadre du module PADE-PRO (cf. section 8.1). Il s'agit de textes courts rédigés pendant les 7-10 premières minutes de chaque cours ; les écrits ne faisaient pas l'objet d'une notation ni d'une correction, afin de libérer l'écriture des contraintes académiques et de laisser les étudiants s'exprimer librement et sans crainte d'être jugés. Les consignes d'écriture des groupes GCCD et GEII sont tout à fait comparables ; ainsi, pour commencer, nous récapitulons dans le tableau ci-dessous les cours retenus pour l'analyse, les consignes d'écriture et les référents attendus.

Tableau XLVI - Consignes d'écriture et référents attendus dans les écrits du sous-corpus *Rituels*

Cours	Consigne	Référents attendus
2	GCCD : Comment imaginez-vous votre maison connectée ? GEII : (même consigne)	Maison connectée
4	GCCD : Conseillerez-vous à un ami de bâtir sa maison avec du ciment écologique ? Pour quelles raisons ? GEII : Conseillerez-vous à un ami d'acheter une voiture électrique ? Pour quelles raisons ?	Ciment écologique Voiture électrique
6	GCCD : Quelle place accordez-vous à la sécurité dans un chantier ? Pour quelles raisons ? GEII : Quelle place accordez-vous à la sécurité sur votre lieu de travail ? Pour quelles raisons ?	Sécurité
8	GCCD : Avez-vous peur que vos données personnelles soient utilisées pour vous contrôler ? GEII : (même consigne)	Données (informations) personnelles

Les textes issus du sous-corpus *Rituels* dépassent rarement les 120 mots et se situent dans un contexte d'écriture académique se rapprochant de l'atelier d'écriture. L'analyse linguistique que nous proposons tient compte de ces facteurs contextuels et est réalisée en vue d'une exploitation didactique (Garcia-Debanco, 2010). Elle s'inspire largement des travaux de Charolles sur les marques dynamiques d'indexation, comme les adverbiaux cadratifs, ou encore le rôle organisateur des chaînes de référence et des unités de segmentation typodispositionnelles (Charolles & Pery-Woodley, 2005).

En premier lieu, il s'agit d'observer le nombre et la disposition des expressions coréférentielles et des reprises anaphoriques (Cornish, 1998). Dans un second temps, nous poserons la focale sur l'organisation textuelle des écrits, à travers une analyse des moyens de segmentation typodispositionnels, avec une attention particulière au découpage en paragraphes, et de connexité, par le biais des marqueurs de cohésion et de cohérence (Achard-Bayle, 2006;

Combettes et al., 2016; Jackiewicz, 2005). Enfin, nous essayerons de mettre en résonance les phénomènes linguistiques identifiés avec les performances orthographiques, afin de fournir un état des lieux des relations entre compétences rédactionnelles, textualité et compétence orthographique.

13.2.2 Étude micro-longitudinale des productions écrites de l'étudiant GC-11

Notre étude se focalise sur le cas de l'étudiant GC-11, qui a obtenu un score particulièrement faible dans la rubrique *Production écrite* du CCR® lors des pré-tests (5 points sur 45) et un score moyen dans la rubrique *Orthographe^{P1}* (21 points sur 45). Lors du post-test, ce même étudiant a obtenu 18 points sur 45 dans la rubrique *Production écrite^{P2}* et 24 points sur 45 dans la rubrique *Orthographe^{P1}* du CCR®. Mais qu'en est-il des performances à l'écrit en dehors des tests ? Les performances dans les écrits rituels correspondent-elles aux performances du CCR® ?

Analyse des textes produits lors des séances 2 et 4

Le parcours d'analyse débute avec une lecture critique et une confrontation des textes rituels produits par l'étudiant GC-11 au début des séances 2 et 4. Nous les reproduisons dans la figure 64 ci-dessous.

Figure 64 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GC-11 lors des rituels (cours 2 et 4)

Rituel Cours 2	<p>J'imagine ma maison connectée moderne, avec un système de volant roulant qui se ferme automatiquement quand je pars de chez moi.</p> <p>Avec une alarme reliée à une entreprise de sécurité, des caméras à l'extérieur connectées à mon téléphone pour voir qui sonne à mon portail et des caméras intérieurs.</p> <p>Des lumières extérieurs qui s'allument la nuit et s'éteignent le jour.</p> <p>quand je rentre chez moi, le chauffage ou la climatisation se met automatiquement.</p>
Rituel Cours 4	<p>Je conseillerai à un ami de bâtir sa maison avec du ciment écologique car c'est une nouvelle façon de construire, c'est peut chère, polyvalent et de très bonne qualité, ça amène une résistance élevée donc dit plus en sécurité + aussi une bonne isolation thermique, acoustiques et aussi sur une bonne résistance au feu qui revient à un point important qui est basé sur la sécurité.</p> <p>Se ciment écologique est meilleur que le ciment basique, meilleur en sécurité, en santé, en mise en oeuvre.</p> <p>Donc se ciment écologique est la nouvelle façon de construire</p>

Clé de lecture : nous avons surligné en vert les expressions coréférentielles explicitement requises par la consigne d'écriture. Nous avons également entouré les erreurs orthographiques, lexicales et grammaticales avec un cercle rouge. Le changement de paragraphe est signalé avec un alinéa. Toutes les figures de cette sous-section se lisent de la même façon.

On peut voir au tout début du texte rituel issu de la séance 2 le référent *maison connectée*, explicitement requis par la consigne. Ce texte compte 73 mots et se compose de 4 paragraphes

qui coïncident avec autant de phrases reliées entre elles par juxtaposition. Nous n'avons relevé aucun organisateur textuel dans la progression du texte et les marqueurs de cohérence, qu'ils soient de nature anaphorique ou logico-grammaticale, sont absents (Charolles, 1997). Les seuls repères qui laissent entrevoir une structuration textuelle ont trait au découpage en paragraphes. Pourtant, même si la première phrase parvient à poser le cadre topical du texte avec la présence du référent *maison connectée*, la continuité référentielle se trouve compromise à partir de la deuxième phrase, qui consiste en une séquence descriptive où l'auteur liste des informations dans une proposition principale dépourvue de verbe. Cette deuxième phrase, introduite par la préposition *avec*, finit par créer un processus d'indexation non abouti qui oblige le lecteur à revenir en arrière plusieurs fois afin de rechercher une explication dans la phrase qui précède. Les deux derniers paragraphes renforcent cette dynamique et transforment le texte en une liste avec des phrases se situant dans l'immédiateté perceptive de l'auteur, qui semble énoncer les idées au fur et à mesure qu'elles se forment dans son esprit.

Au niveau des performances orthographiques, nous avons identifié deux erreurs lexicales, *volant* pour *volets* et *systhème* pour *système*, ainsi que 8 erreurs grammaticales relatives à l'accord nominal et verbal¹⁰³. Dans le passage « un système de volant roulant qui se ferme », on observe que des erreurs d'accord dans le groupe nominal accompagnent des erreurs lexicales se situant à proximité et en tête de syntagme.

Les dysfonctionnements que nous venons d'exposer, tant du point de vue de la compétence textuelle que de la compétence orthographique, nous portent à croire que l'étudiant a du mal à gérer les phases de planification textuelle et de révision, et ne parvient pas à se mettre à distance face au texte produit. De fait, c'est l'intégralité du processus d'écriture qui fait défaut : le texte produit durant la séance 2 se situe dans la continuité du texte produit lors du pré-test et il en incarne les défauts principaux, à savoir un manque de continuité référentielle, l'absence de marques de connexité tout au long du texte, et de nombreuses erreurs orthographiques relatives à l'accord.

Le texte rituel issu de la séance 4, quant à lui, propose un découpage en trois paragraphes et comporte 94 mots au total. Le référent *ciment écologique*, explicitement requis par la consigne, fait l'objet de reprises littérales dans le deuxième et dans le troisième paragraphe, ce qui permet au lecteur de ne pas s'égarer au fil de la lecture. Dans le premier paragraphe des

¹⁰³ Concernant les erreurs orthographiques, nous ne comptabiliserons qu'une seule fois les erreurs lexicales ou grammaticales identiques. Exemple : si dans le texte il y a trois occurrences du mot *connecté* comportant une erreur au niveau de l'accord en genre, nous ne comptabiliserons qu'une seule fois cette erreur.

maillons secondaires comme *c'est*, répété deux fois, et *ça*, permettent d'actualiser la chaîne de référence tout au long de la première proposition coordonnée à travers la conjonction *car*. Dans ce même paragraphe qui coïncide avec une longue phrase, on assiste à un enchaînement ultérieur de deux propositions coordonnées par le biais des conjonctions « + aussi » et « et aussi » qui finissent par causer une sorte d'hypertrophie syntaxique demandant au lecteur un certain effort cognitif : ces enchaînements propres à l'oral laissent penser que l'auteur n'est pas encore entré pleinement dans la logique de l'écrit (Morinet, 1998). L'étudiant argumente son point de vue par coordination et juxtaposition, proposant des informations nouvelles cohérentes d'un point de vue thématique. Le deuxième paragraphe plaide pour le ciment écologique et introduit une comparaison avec le ciment classique, alors que le troisième paragraphe tire la conclusion à travers l'emploi de la conjonction de coordination *donc*. Nous observons dans ce texte des différences notables par rapport à l'écrit du cours 2 en termes de qualité de l'argumentation : malgré le manque d'équilibre des paragraphes, on aperçoit des arguments et un tissu de connecteurs constitué essentiellement par des conjonctions de coordination.

Concernant l'orthographe, nous avons repéré 2 erreurs d'orthographe lexicale et 5 erreurs d'orthographe grammaticale. On constate que le passage « donc dit plus en sécurisé », un peu abscons, comporte deux erreurs et est précédé et suivi par des passages qui à leur tour présentent des erreurs d'orthographe (« c'est peut chère » et « acoustiques »). Il semblerait donc qu'une interruption de la continuité textuelle, tant du point de vue sémantique que syntaxique, pourrait correspondre à des passages à forte densité d'erreurs orthographiques, notamment grammaticales (Allal et al., 1999). C'est sans doute une piste de recherche à creuser.

Au vu des éléments d'analyse mis en avant jusqu'à présent, on remarque une évolution entre le texte rituel rédigé lors du cours 2 et celui rédigé lors du cours 4. En effet, dans le texte rituel du cours 4, l'emploi des connecteurs suggère des améliorations dans la structure du texte et une tentative d'argumenter, voire de persuader un lecteur que le ciment écologique est mieux que le ciment traditionnel. Certes, la consigne même pousse l'étudiant à aller dans cette direction, mais on peut voir une diminution des marques de subjectivité qui, notamment dans les deux dernières phrases, tendent à disparaître au profit d'un discours plus distancié. Le nombre d'erreurs liées à l'accord nominal et verbal en genre et en nombre diminue également, et l'on passe de 8 erreurs d'accord à 6 erreurs.

Analyse des textes produits lors des séances 6 et 8

Voyons de près, maintenant, les textes produits pendant les cours 6 et 8, en parallèle avec la deuxième partie du module PADE-PRO.

Figure 65 - Reproductions des textes réalisés par l'étudiant GC-11 lors des rituels (cours 6 et 8)

**Rituel
Cours 6**

Pour moi, je placera⁽¹⁾ la sécurité en 1er car sur un chantier la 1ere chose qu'on dit quand on rentre sur un chantier, c'est "de porter les EPI" (équipement de protection individuel). Travail⁽²⁾ sur un bout d'échelle ou même sans casques, sans rien qui protège, c'est la mort assur⁽³⁾ on peut par exemple tomber d'une échelle et être handicapé pour la fin de notre vie. La sécurité est l'une des 1er⁽⁴⁾ chose⁽⁵⁾ plus importantes sur le chantier. Pourquoi ? c'est simple à cause d'une chute ou même d'un objet qui nous tombe dessus c'est soit la mort assurée, soit un handicap⁽⁶⁾ qu'on aura sur tout le long de notre vie.

La sécurité a changé depuis l'ancienne époque, à cause du nombre de victimes par jour à cause d'un échafaudage mal installé par exemple.

**Rituel
Cours 8**

J'ai peur que me données personnelles soient utilisées pour me contrôler car ça veut dire que je suis surveillé h24 et donc plus de vie privée, que tou⁽¹⁾s le monde sera ce que je fais, où je suis si j'ai des informations privé⁽²⁾es, que tou⁽³⁾s le monde sera ce que je fais, où je suis

Si j'ai des informations privé⁽⁴⁾es, comme par exemple professionne⁽⁵⁾l ou même personne⁽⁶⁾l, je ne pourrais pas les cacher comme je suis contrôl⁽⁷⁾er

Et même question vu financièrement, si je vais sur ma banque et qu'il contrôle même mon compte bancaire, ça veut dire qu'ils ont la possibilité d'aller où ils veulent sans nous le demander donc ça deve⁽⁸⁾ait impossible de vivre sans qu'on nous surveille. On contrôlera plus notre vie à nous.

Le texte rituel produit au début du cours 6 contient 133 mots et on compte 3 reprises littérales du référent sécurité. Un référent secondaire, le mot « chantier », est présent dans le texte et fait l'objet de trois reprises littérales. Bien que le découpage en paragraphes soit déséquilibré et peu fonctionnel, la chaîne de référents traversant les deux paragraphes du texte garantit une lecture plutôt linéaire. Comme pour les écrits analysés précédemment, l'étudiant n'a pas recours à des procédés anaphoriques et les connecteurs sont assez rares. De même, le cadratif « Pour moi » au début du premier paragraphe est un peu déroutant et finit par situer l'écrit dans un espace psychologique individualisé alors que la progression du texte, après le *je* dans la première phrase, se fera globalement à la troisième personne.

En dépit des difficultés que nous avons identifiées, nous avons relevé un nœud argumentatif très intéressant au milieu du deuxième paragraphe : il s'agit de la question « Pourquoi ? », qui semble recouvrir une fonction cadrative pour le bloc informationnel présent dans la suite du texte. L'auteur répond à la question en utilisant la formule « à cause » dans la phrase qui suit, formule qui sera répétée à deux reprises dans le dernier paragraphe et qui témoigne, peut-être, d'une intention argumentative orientée vers l'aval du texte. En dehors des questions liées à la connexité, on remarque également une certaine fluidité syntaxique au niveau de la phrase due, probablement, à une utilisation plus précise des signes de ponctuation.

Enfin, nous avons repéré 5 erreurs d'accord et une erreur lexicale (« handicapé »). Dans le passage « La sécurité est l'une des 1ère chose plus importantes », on commet deux erreurs

d'accord en nombre au sein du groupe nominal mais l'étudiant parvient tout de même à réaliser correctement l'accord en nombre de l'adjectif « importantes », ce qui témoigne d'une représentation mentale correcte du pluriel caractérisant le groupe nominal.

Si nous confrontons le texte rituel du cours 6 avec le texte rituel du cours 4, il est possible d'affirmer que l'étudiant GC-11 confirme ses progrès à l'écrit : la continuité référentielle est assurée, les marques de subjectivité, excepté le tout début du texte, sont absentes, et la volonté d'argumenter semble renforcée. En effet, on voit dans le texte rituel du cours 6 que l'étudiant essaie des tournures phrastiques plus complexes, avec des propositions subordonnées, ce qui est sans doute à l'origine de certaines erreurs syntaxiques.

Le texte rituel rédigé durant le cours 8 présent dans la figure 65 se compose de 126 mots et propose un découpage plutôt équilibré en trois paragraphes. Les repères spatio-temporels sont toujours globalement absents mais les enchaînements argumentatifs, exprimés par de nombreuses conjonctions de coordination, représentent autant de connecteurs qui ont le mérite de densifier la portée argumentative des propositions. La chaîne de référence portant sur l'expression *données personnelles* est reprise par l'expression coréférentielle *informations privée*, qui établit « une relation symétrique d'identité référentielle [...] » et permet le déploiement de la chaîne tout au long des deux premiers paragraphes (Adam, 2016). En revanche, le troisième paragraphe poursuit la chaîne de référence générée par le référent « contrôler », lui aussi présent dans la consigne, et repris six fois au total. La combinaison des deux chaînes garantit l'homogénéité thématique du texte et rend la lecture fluide, troublée seulement par des effets de redondance (« ce que je fais, où je suis »).

Sur le plan de l'argumentation, on peut observer la dialectique créée par le *si* hypothétique au début du deuxième paragraphe et au milieu du troisième paragraphe. Le parallélisme des subordonnées hypothétiques est par ailleurs confirmé par le cadratif « et même » au début du troisième paragraphe, qui montre, certes, la persistance d'une tendance orale à l'écrit, mais qui témoigne aussi d'une volonté de renforcer les propos exposés précédemment. Ces indices nous portent à croire qu'il s'agit d'une véritable stratégie argumentative mise en place par l'auteur.

En ce qui concerne la performance orthographique, nous avons relevé 6 erreurs d'accord (*privée, professionnel, personnel, contrôler, vu, il*). Il paraît évident que les groupes nominaux demandant un marquage de l'accord au féminin et au pluriel posent de grandes difficultés, tout comme les formes verbales avec finale en *-e*, ce qui tend à confirmer les résultats de nombreuses études (Brissaud & Sandon, 1999; Cogis, 2001). Cependant, il est encourageant de

voir que même si l'étudiant GC-11 emploie plus de mots par rapports aux textes rituels produits dans les cours 2 et 4, les erreurs d'accord ne tendent pas à augmenter et leur nombre reste, somme toute, stable.

Enfin, ce qui saute aux yeux, est la volonté de l'étudiant de complexifier les stratégies argumentatives, avec l'utilisation de propositions hypothétiques et avec une alternance plus ou moins maîtrisée des marques de subjectivité, des tournures impersonnelles et l'emploi du *nous* collectif. De plus, bien que l'utilisation des cadratifs adverbiaux et des connecteurs soit toujours défaillante, on constate tout de même des progrès évidents entre l'écrit du cours n. 8 et celui du cours n. 2 en termes de continuité et d'homogénéité référentielles : les chaînes de référents sont plus longues et équilibrées.

13.2.3 *Bilan. Une étude micro-longitudinale pour photographier l'apprentissage dynamique de la compétence textuelle*

L'analyse des textes produits par l'étudiant GC-11 montre une évolution constante de la maîtrise des chaînes de référence et des procédés énonciatifs, qui tendent à se complexifier au fur et à mesure que le dispositif avance. De même, on observe une diversification progressive des mécanismes de connexité, avec un recours plus fréquent aux mots exprimant un lien de causalité, et un emploi de plus en plus maîtrisés de la coordination et de la subordination.

Pour ce qui concerne les performances orthographiques, on a observé une baisse du nombre d'erreurs relatives à l'orthographe grammaticale en fonction de la longueur des textes. En effet, si dans le texte rituel du cours 3 l'étudiant GC-11 commet 8 erreurs d'accord pour 73 mots, soit une erreur tous les 9 mots environ, dans le texte rituel produits au début du cours 8, on constate la présence de 6 erreurs d'accord pour 126 mots, soit une erreur tous les 21 mots.

Quant aux liens compétence textuelle/compétence orthographique, les données à notre disposition ne nous permettent pas de faire des inférences précises. Néanmoins, trois textes sur quatre montrent que les erreurs d'accord tendent à s'intensifier quand on s'éloigne des expressions coréférentielles. Pour conclure, on peut affirmer que l'analyse des productions écrites réalisées pendant les rituels en classe confirment les résultats issus de l'annotation des écrits produits lors des pré et post-tests.

13.3 L'avis des étudiants sur PADE-PRO

« [...] L'EEE [évaluation de l'enseignement par les étudiants] se présente comme un système d'enquête systématique permettant aux enseignants d'obtenir un *feed-back* du groupe visé par l'enseignement » (Berthiaume et al., 2011, p. 67). Pouvoir compter sur un *feed-back* précis à propos du module didactique PADE-PRO devient ainsi un moyen pertinent pour comprendre dans quelle mesure les étudiants ont apprécié le module (Bosc-Miné, 2014). C'est pour cette raison que nous avons soumis aux étudiants du groupe *Expérimental* un questionnaire d'évaluation des différentes composantes du système didactique PADE-PRO. Le questionnaire, dont la méthodologie d'analyse est détaillée en annexe 10, comporte 27 items regroupés en 4 groupes d'items : l'organisation du module, les contenus des cours, les outils numériques, l'engagement et l'évolution des compétences. Dans cette section nous proposons au lecteur un aperçu des résultats de l'EEE, avec les traits saillants émergés lors de l'analyse des réponses.

13.3.1 Une vision plutôt positive des enseignements reçus

Les étudiants du groupe *Expérimental* ont jugé l'organisation du module plutôt satisfaisante et les contenus des cours satisfaisants. Il s'agit de résultats globalement encourageants qui méritent d'être nuancés. En effet, dans le tableau A en annexe 10, les étudiants ont jugé la charge de travail à la maison plutôt peu satisfaisante. Étant donné que le travail à réaliser à la maison coïncide avec le parcours d'autoformation à distance sur les plateformes orthographiques, il faudra mettre en relation ce résultat avec les notes attribuées aux outils numériques dans le tableau B en annexe 10. En revanche, les résultats suggèrent que les étudiants sont satisfaits de l'enseignement reçu : les contenus des cours semblent correspondre à leurs attentes.

Concernant les plateformes pédagogiques, les étudiants n'ont pas apprécié l'utilisation de la plateforme Chamilo et le parcours d'autoformation à distance. Toutefois, le tableau B met en exergue l'avis nettement positif des étudiants à l'égard des capsules vidéo où nous avons enregistré le processus de révision personnalisé de leurs textes. Les étudiants jugent aussi plutôt satisfaisant leur engagement dans les activités de PADE-PRO et considèrent comme satisfaisants leurs progrès en termes de compétences rédactionnelles. Cette dernière affirmation semble confirmer indirectement les résultats positifs des étudiants dans les post-tests et conforte notre hypothèse selon laquelle PADE-PRO a produit des effets positifs sur les compétences textuelles des étudiants.

13.3.2 *E-learning, rituels et professionnalisation par l'écriture*

Les résultats de l'EEE nous ont donné des indications intéressantes à propos des plateformes *e-learning* prévues dans le cadre de PADE-PRO, à savoir Orthodidacte et Grammotho. L'analyse des commentaires en annexe 10 met en évidence d'une part l'utilité de ces plateformes pour réviser des connaissances grammaticales acquises et, d'autre part, l'incapacité des plateformes *e-learning* à produire des apprentissages à proprement parler. Le point de vue des étudiants est donc très utile pour redéfinir le rôle des applications *e-learning* dans un parcours d'autoformation destiné à des scripteurs non experts : il convient désormais de considérer les plateformes comme un outil efficace de révision et non comme un outil de remédiation ou d'acquisition.

Les étudiants se sont aussi exprimés à propos de rituels d'écriture mis en place au début des séances de PADE-PRO. Leurs avis convergent pour dire que cette phase d'écriture initiale est tout à fait pertinente et stimulante, de par l'attractivité des thématiques proposées. Certains étudiants tiennent néanmoins à préciser que le recours à des thématiques liées à l'éthique des technologies actuelles et à l'introspection psychologique visant la connaissance de soi seraient probablement un plus et permettraient de rendre les rituels d'écriture encore plus efficaces.

Enfin, presque tous les étudiants ont clairement apprécié la mise en place d'un module qui leur a permis de développer des compétences de communication écrite, jugées comme très utiles à de fins de professionnalisation. L'apprentissage de l'écriture professionnelle et les compétences de décryptage des enjeux liés au discours professionnel sont perçus comme étant très importants pour s'améliorer dans une perspective professionnelle. De même, le fait de s'adapter aux exigences de chacun et la personnalisation de l'enseignement sont autant de facteurs d'approbation de la part des étudiants.

13.3.3 *Bilan. PADE-PRO, un dispositif globalement apprécié par les étudiants*

Les données recueillies à travers la mise en place d'une EEE ont révélé que la plupart des étudiants ont jugé favorablement le dispositif didactique PADE-PRO. En effet, s'il est vrai que certaines composantes n'ont pas eu beaucoup de succès, comme le parcours d'autoformation à distance ou les fonctionnalités de la plateforme pédagogique Chamilo, les résultats de l'EEE suggèrent néanmoins que les étudiants sont satisfaits des enseignements reçus. Ce jugement plutôt positif s'ajoute ainsi aux résultats encourageants exposés tout au long de la partie IV, ce qui nous permet désormais d'émettre une évaluation globale du système didactique PADE-PRO.

Partie V
Vers un bilan final

Nombreux sont les questionnements ayant sillonné les différents chapitres de la thèse ; parmi ceux-ci, certains recouvrent une importance stratégique et se configurent comme des pivots théorico-méthodologiques qui solidarisent l'ensemble de notre démarche. Le premier de ces pivots permet de joindre le paradigme de la didactique expérimentale à celui de l'ingénierie didactique. Une telle démarche a-t-elle permis d'atteindre les objectifs en termes d'amélioration des compétences rédactionnelles ?

Le chapitre 14 proposera des éléments de réponse à cette question. Dans la section 14.1, nous mettrons en perspective les résultats produits par le système didactique PADE-PRO et la validité de ses présupposés méthodologiques. Cette réflexion s'articulera, dans la section 14.2, à un deuxième pivot, d'ordre épistémologique, qui a comme objectif de questionner les limites principales des démarches expérimentales dans le champ de la didactique de l'écrit et l'apport de la linguistique de corpus outillée à l'évaluation des systèmes didactiques. Ici, l'enjeu consiste à réinterroger les rapports entre linguistique appliquée et didactique de l'écrit par le biais des corpus d'apprenants.

Dans le dernier chapitre de la thèse, le chapitre 15, la conclusion, nous mettrons en perspective l'ensemble de notre parcours de recherche pour établir, dans la section 15.1, une rétrospective critique des apports de notre étude aux littéracies universitaires et à la didactique de l'écrit. Nous clôturerons la thèse par une réflexion autour de nos perspectives scientifiques et le projet de recherche que nous aimerions développer dans les années à venir.

Chapitre 14

Discussion

La notion de fiabilité en référence à un système didactique complexe implique au moins deux dimensions : une réflexion à propos de l'efficacité du module et une réflexion sur la validité méthodologique du dispositif expérimental. La première section de la discussion entend donc apporter une réponse à l'une des problématiques fondamentales de notre thèse : avons-nous réussi à concevoir un dispositif didactique apte à produire des améliorations des compétences rédactionnelles des étudiants de l'ÉNEPS ?

Dans la deuxième section de la discussion, nous relierons les questions relatives à l'efficacité et à la fiabilité de notre dispositif aux méthodes expérimentales utilisées dans le champ de la didactique de l'écriture. Enfin, toujours dans cette lignée, la troisième section élargira la discussion au rôle joué par les méthodes d'objectivation des données issues de la linguistique appliquée et, notamment, de la linguistique de corpus.

14.1 Efficacité et fiabilité du dispositif expérimental PADE-PRO

L'analyse multidirectionnelle que nous avons déployée tout au long des chapitres 12 et 13 nous permet de faire un bilan à propos des effets que le dispositif PADE-PRO a eus sur les compétences rédactionnelles des étudiants. Nous ferons ce bilan en deux étapes. Tout d'abord, nous essayerons de comprendre dans quelle mesure PADE-PRO a su produire des améliorations concernant les compétences rédactionnelles des étudiants. Ensuite, nous tenterons d'évaluer la validité méthodologique du dispositif didactique que nous avons expérimenté.

14.1.1 PADE-PRO : un dispositif didactique efficace ?

D'emblée, nous pouvons affirmer que le croisement progressif des données analysées dans la partie IV nous porte à croire que PADE-PRO a permis d'améliorer la compétence textuelle en production d'écrit des étudiants ayant fait l'objet de l'expérimentation. Il est très difficile, voire impossible, de quantifier cette amélioration. Néanmoins, en l'espace de 3 mois, les étudiants ont pu améliorer leurs scores dans la rubrique *Production écrite*^{P2} du test CCR® de 7,8% et ils ont su augmenter nettement la fréquence d'emploi et l'homogénéité relatives aux expressions coréférentielles dans leurs textes (cf. section 12.1, tableau XXX, p. 322). Nous ajoutons que l'analyse qualitative réalisée dans le chapitre 13 confirme les résultats de l'analyse quantitative, ce qui nous autorise à dire qu'il y a une continuité entre approche quantitative et approche qualitative. Dans l'absolu, ces résultats pourraient suffire pour juger l'efficacité globale de notre

dispositif. Ainsi, si certaines composantes du système sont probablement à revoir ou à optimiser, il n'en demeure pas moins que PADE-PRO est un dispositif didactique expérimental prometteur qui offre un potentiel de base important. Nous nous proposons néanmoins de nuancer ce cadre plutôt encourageant.

Le dispositif didactique PADE-PRO a été élaboré pour répondre aux exigences spécifiques des filières universitaires technologiques proposées par l'ÉNEPS et aux besoins de certaines entreprises du secteur Production. Les enquêtes préliminaires ont mis en avant la nécessité d'intervenir en priorité sur les compétences de planification textuelle, pour améliorer la clarté communicationnelle et la cohérence des textes à produire en milieu professionnel. Les résultats obtenus à propos de la gestion des chaînes de référence sont très encourageants. En effet, selon les résultats affichés dans la figure 53, qui, pour rappel, montre la variation du nombre moyen de mots entre deux référents pour le groupe *Expérimental*, on peut affirmer que pour plus de deux tiers des étudiants (11 étudiants sur 36) la fréquence d'emploi des expressions coréférentielles a augmenté de manière significative (cf. section 12.2, tableau XXXIV, p. 333). Cette augmentation coïncide avec une amélioration de la linéarité textuelle à travers une distribution plus homogène et continue des référents dans les textes produits dans les post-tests. Étant donné que ces mêmes améliorations ne se vérifient pas dans le groupe *Contraste*, nous concluons que c'est bien le module PADE-PRO qui a permis à la plupart des étudiants d'améliorer la gestion des aspects textuels. Bien que ces résultats soient plutôt positifs, il convient de rappeler qu'on est sur des petits effectifs qui ne permettent pas de neutraliser un éventuel *effet groupe*. Nous reviendrons par la suite sur les considérations méthodologiques.

Concernant la compétence orthographique, les résultats sont plus nuancés. Selon les critères du test CCR[®], bien qu'une amélioration soit présente dans le groupe *Expérimental*, elle est moins importante que dans le groupe *Contraste* qui, il convient de le rappeler, prévoyait une séquence d'enseignement spécifiquement centrée sur les connaissances orthographiques (cf. section 12.1, tableau XXX, p. 322). Cependant, l'annotation orthographique des textes du sous-corpus *Synthèses* a montré une nette amélioration des performances orthographiques des étudiants du groupe *Expérimental* en production de texte, alors que ces améliorations sont moins importantes pour le groupe *Contraste* (cf. section 12.3). On peut donc affirmer que PADE-PRO n'a pas développé de nouvelles connaissances orthographiques mais il a permis une amélioration de la gestion cognitive de la compétence orthographique en production de textes.

Au-delà de ces résultats positifs, la réflexion peut s'ouvrir sur un autre aspect relatif à l'efficacité de notre démarche : PADE-PRO a-t-il permis de développer le potentiel cognitif des apprenants ?

Avec cette question, nous souhaitons ébaucher une réflexion sur ce que signifie développer les compétences rédactionnelles. En effet, avec l'expérimentation de PADE-PRO nous visions le développement et l'entraînement du processus de composition écrite afin de favoriser la construction d'un savoir-faire autonome en relation avec les situations-problèmes liées à l'écriture. Cet objectif dépasse les enjeux de l'enseignement explicite des connaissances sur la langue ou des contenus linguistiques ; en effet, dans notre perspective, développer les compétences rédactionnelles signifie dans une certaine mesure développer le potentiel cognitif des étudiants. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles nous ne nous sommes pas contenté d'évaluer l'efficacité de PADE-PRO sur la base de tests standardisés. Apprendre à gérer les chaînes de référence et les aspects textuels liés à la connexité sont autant de tâches complexes qui présupposent une *intelligence* du texte.

Nous pensons que l'un des atouts de PADE-PRO réside dans la particulière configuration méthodologique de sa structure expérimentale, qui prévoit des méthodes de travail diversifiées visant le développement d'une autonomie et d'une posture critique face à la production écrite, soutenue par la génération d'observables. Nous consacrons la prochaine sous-section à une réflexion sur la structure expérimentale de PADE-PRO.

14.1.2 PADE-PRO : un dispositif expérimental solide ?

Considérer le développement des compétences rédactionnelles comme un système à composantes multiples possède d'indéniables avantages pratiques. Cette logique permet en effet de déconstruire un dispositif didactique, d'en isoler les composantes, et de les manipuler de manière cohérente en fonction des objectifs d'une intervention didactique donnée. De même, une approche de ce type facilite un processus évaluatif des différentes composantes et du système même. En effet, notre démarche s'appuie sur les principes de la planification par objectifs et vise à structurer un système didactique dont les composantes principales et les sous-composantes peuvent être contrôlées et évaluées par le didacticien. Pour ce faire, nous nous sommes inspiré de la méthode PSEQ, que nous avons nous-même mise au point (cf. chapitre 4), ainsi que des dispositifs éducationnels fondés sur l'approche ADDIE (*Analyze, Design, Development, Implement, Evaluation*), de plus en plus courants dans des pays comme les États-Unis ou l'Australie, où la composante *evaluation* intervient à chaque étape du processus de conception (Branch, 2008) (cf. chapitre 4, figure 1, p. 171). Cette configuration

particulière du dispositif nous permet d'exploiter à la fois les techniques d'évaluation issues de l'*Educational Design* et de l'ingénierie didactique.

Le fait que PADE-PRO s'appuie sur une méthodologie de conception issue de l'ingénierie didactique a comme avantage de réduire la portée d'éventuels biais. C'est le cas, par exemple, des biais méthodologiques dérivant de l'expérimentation différée du module dans les deux sous-groupes d'étudiants composant le groupe *Expérimental* (cf. section 1.3). En effet, les configurations issues de l'ingénierie didactique permettent d'exercer un certain degré de contrôle sur les composantes du système, ce qui empêche des mutations trop importantes au niveau de la planification globale.

Cette idée est renforcée par le fait d'avoir misé sur un protocole méthodologique prévoyant un groupe *Expérimental* et un groupe *Contraste*, choix en phase avec les exigences méthodologiques des protocoles expérimentaux les plus solides. De même, le recours à une comparaison avec un groupe *Contraste* à travers un système de pré et de post-tests représente une garantie qui attribue à notre démarche un effet de randomisation partielle, prérequis important pour valider une démarche expérimentale. Enfin, l'utilisation des techniques d'objectivation propres à la linguistique outillée appliquée aux corpus d'apprenants a produit des données observables et mesurables à travers les méthodes de la statistique descriptive et inférentielle. Toutes ces raisons nous poussent à émettre un jugement de validité à l'égard de la démarche expérimentale de PADE-PRO.

Nous sommes de l'avis que les enjeux méthodologiques liés à l'évaluation de la fiabilité des dispositifs didactiques expérimentaux recouvrent une importance capitale dans le champ de la didactique de l'écriture ; nous proposons d'approfondir ce questionnement dans la prochaine section.

14.2 Les limites de la démarche didactique quasi-expérimentale

La recherche didactique n'est pas une recherche linéaire : elle se construit dans une dialectique constante entre des conditions stables, qui correspondent aux règles de conception d'un système d'enseignement-apprentissage, et des conditions instables, qui reflètent les réactions des apprenants et les conditions spécifiques de l'environnement didactique.

What sets educational design research apart from other forms of scientific inquiry is its commitment to developing theoretical insights and practical solutions simultaneously, in real-world (as opposed to laboratory) contexts, together with stakeholders. (McKenney & Reeves, 2018, en ligne)

La nécessaire médiation qui intervient entre connaissances théoriques et solutions pratiques propre au champ didactique a aussi caractérisé le cadre expérimental du dispositif PADE-PRO. C'est d'ailleurs cette recherche du compromis entre théorie et pratique qui a fini par nous contraindre à nuancer notre démarche expérimentale. Une telle perspective soulève au moins deux questions méthodologiques épineuses : celle de la reproductibilité didactique et celle du standard d'évaluation, deux sujets qui questionnent l'utilité et la résilience de notre module.

14.2.1 *La répliquabilité didactique des situations d'apprentissage du lire-écrire*

Le concept de répliquabilité didactique n'est pas nouveau et a été étudié de manière approfondie dans le champ de la didactique des mathématiques (Arsac et al., 1992; Artigue, 1984). Mais qu'en est-il de la reproductibilité des situations d'apprentissage du lire-écrire ? Cette question est loin d'être anodine : elle touche directement à la validité du système didactique que nous avons conçu et à son éventuelle implémentation dans d'autres contextes académiques.

Le problème [...] est celui de la reproductibilité des situations didactiques. C'est une question fondamentale car l'obtention de résultats dans ce domaine conditionne en partie les possibilités de transmission voire d'utilisation des travaux de recherche. (Artigue, 1986, p. 7)

Partons alors d'un acquis essentiel à valeur axiomatique : une situation didactique est ontologiquement non reproductible. En effet, les apprenants et les enseignants étant tous différents, aucune expérience d'enseignement ne peut être reproduite à l'identique. C'est donc à l'échelle de la répliquabilité des conditions générales caractérisant les situations-problèmes que se situe notre propos. Dans le cadre de la didactique des mathématiques, les procédures relatives aux situations-problèmes sont spécifiques à des contenus dont les contours sont relativement bien circonscrits et stables, indépendamment des disciplines (Artigue, 1984). Il n'en va pas de même pour les procédures propres aux situations-problèmes relatives aux compétences rédactionnelles, dont les caractères processuel, itératif et fortement dialectique tendent à muter en fonction des champs disciplinaires.

Bien que d'importance capitale en termes de diffusion et d'implémentation des dispositifs didactiques expérimentaux issus de la recherche, la question de la répliquabilité des situations didactiques expérimentales pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture peine à trouver un espace de réflexion structuré en milieu universitaire.

Anyone who believes that every school must reinvent its own path to reform must confront the evidence of replicability presented by so many programs. Some of the programs [...] are designed to help schools develop their own approaches, but this is not the same as asking schools without the support of these experienced and skillful networks to reinvent their practices. Of course,

there is not "magic bullet" ; quality of implementation must be a concern with any program, no matter how effective it has been elsewhere. However, although every program requires adaptation to the circumstances, needs, and resources of every school, it would be foolish for schools to ignore the rich and varied set of alternatives available to them to enhance the learning of their students. (Fashola & Slavin, 1997, p. 293)

L'approche systémique issue de l'ingénierie didactique ayant caractérisé notre dispositif didactique expérimental a été pensée pour fournir les indications environnementales de base et les éléments d'organisation nécessaires pour répliquer l'expérience dans des contextes éducatifs différents. Plastique et ouverte, la structure séquentielle de PADE-PRO, qui prévoit plusieurs niveaux de planification, permet, à priori, un haut degré d'adaptabilité selon les exigences spécifiques des curricula. En effet, si tout élément d'un système didactique ne peut pas être répliqué, nous pensons toutefois qu'il est possible de répliquer les principes d'organisation et de progression aptes à construire des situations didactiques. Certes, concernant PADE-PRO, au moment où nous écrivons, sa répliquabilité reste à prouver, mais il n'en demeure pas moins que ce dispositif didactique expérimental offre des instructions d'utilisation assez détaillées pour permettre d'en répliquer le fond épistémique et méthodologique dans d'autres contextes académiques.

14.2.2 *Didactique de l'écriture et méthode expérimentale*

Reproduire une expérience d'enseignement-apprentissage des compétences rédactionnelles a un sens si le dispositif à re-tester garantit un certain degré d'efficacité. Nous l'avons vu dans la section 14.1, seul un système de triangulation des données plutôt articulé peut nous donner des indications sur l'efficacité d'un dispositif didactique. Pour y parvenir, il faut accorder une place centrale aux conditions méthodologiques relatives au contrôle des variables : les méthodes expérimentales sont-elles à même de garantir un tel contrôle en didactique de l'écriture ? Avec cette question, nous touchons à un point critique de la recherche expérimentale dans le champ de la didactique de l'écrit.

Une partie des didacticiens du français langue première ont adopté depuis plusieurs décennies des méthodes expérimentales issues de la psychologie qui se sont superposées aux méthodes issues des sciences sociales. Les recherches oscillent ainsi entre un paradigme que nous pouvons appeler *scientiste*, particulièrement répandu au sein des neurosciences appliquées au champ de l'éducation, et un paradigme que l'on peut qualifier d'*empirique*, fondé sur l'observation des pratiques. Entre ces deux pôles, des méthodes que l'on peut définir comme mixtes tentent de trouver un juste milieu.

Commençons par affirmer que les recherches issues du paradigme des neurosciences cognitives appliquées à l'apprentissage de la lecture-écriture jouissent aujourd'hui d'une certaine reconnaissance institutionnelle (Dehaene & Changeux, 2007). Des études comme celles de Dehaene-Lambertz et al. (2002), de Monzalvo Lopez (2011), ou encore de Kolinsky et al. (2014), pour n'en citer que quelques-unes, ont exploité le potentiel offert par l'évolution des techniques d'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) pour éclairer certains aspects relatifs aux mécanismes neurologiques d'apprentissage de la lecture-écriture. L'apport des neurosciences à la didactique de l'écriture est indéniable, mais on peine pourtant à y repérer des méthodes d'évaluation des dispositifs didactiques réellement exploitables en contexte d'enseignement. À l'extrême opposé, on trouve un paradigme de recherche sur les dispositifs didactiques de l'écriture très répandu qui se fonde essentiellement sur l'observation qualitative pour déduire des indicateurs de réussite basés sur la recherche empirique. Ces études ont eu le grand mérite d'analyser « [...] les conditions sous lesquelles les interventions didactiques pourraient être pertinentes et efficaces dans les systèmes d'enseignement tels qu'ils sont » (Bronckart, 2005, p. 365) et de proposer des techniques d'intervention centrées sur le sujet écrivant.

Nous soutenions alors que cette démarche d'analyse et d'intervention ne pouvait que s'inscrire dans le cadre des sciences de l'éducation, dans la mesure où les concepts, les méthodes et les données empiriques acquises par ces dernières lui étaient indispensables pour traiter la plupart des dimensions se situant sur l'amont et sur l'aval du travail central d'emprunt et d'apprêt didactique. (Bronckart, 2005, p. 365)

L'apport à la didactique de l'écriture des méthodes propres aux recherches sur les pratiques de terrain en sciences de l'éducation est fondamental et constitue une grande richesse en termes de perspectives d'intervention et de formation des enseignants. Cependant, la difficulté de certaines expériences d'enseignement à produire des données observables et mesurables reste une limite importante due sans doute au manque de protocoles d'évaluation cohérents applicables à des systèmes d'enseignement complexes.

Comme rappelé précédemment, entre ces deux approches extrêmement différentes, on peut relever des recherches aux méthodes variées s'inspirant, de près ou de loin, des méthodes de la psychologie expérimentale. La collaboration entre psycholinguistes et didacticiens date des années 1980 : c'est à ce moment que des psychologues se sont intéressés à la didactique de l'écriture et ont introduit un mouvement d'hybridation méthodologique destiné à connaître un certain succès (Garcia-Debanc & Fayol, 2002b).

En psychologie, la méthode expérimentale est utilisée pour établir un lien de causalité entre des variables qui reflètent des processus mentaux ou des comportements. Elle implique, dans sa forme la plus simple, de manipuler une variable indépendante et de mesurer l'effet produit par cette manipulation sur une variable dépendante, tout en contrôlant les variables externes qui pourraient potentiellement avoir une influence. L'effet est mesuré, dans un premier temps, à l'aide de statistiques descriptives avant de déterminer, à l'aide de statistiques inférentielles, s'il se généralise à la population parente. (Borst & Cachia, 2016, p. 60)

Dans ce passage, on voit bien comment l'exigence de contrôle des variables externes joue un rôle fondamental pour établir un lien de causalité avec des variables expérimentales. C'est précisément cette exigence qui fait parfois défaut lors de l'évaluation des dispositifs expérimentaux en didactique de l'écriture. En effet, la complexité des situations-problèmes et l'influence structurelle de l'environnement didactique sur toute démarche nuancent nécessairement le lien de causalité entre variables. Contrairement aux sciences de laboratoire, les variables environnementales en sciences humaines sont difficiles à contrôler, ce qui empêchent une randomisation des groupes contrôles, critère essentiel pour qu'un protocole expérimental soit validé. Certaines études privilégient ainsi des protocoles quasi-expérimentaux fondés uniquement sur des post-tests, sans groupe contrôle (Gribbons & Herman, 2019).

Evaluations usually involve some form of measurement, before and after the intervention. It is possible that improvements can result from the test itself, attributable to factors such as participants remembering questions or the questions raising awareness and triggering learning after the pre-test, independent of the subsequent intervention. Ideally, two or more equivalent versions of the "same" test should be used, counter-balanced amongst participants at pre- and post-test. However, to fully ascertain whether any learning occurred as a result of simply having done the test, it is necessary to test participants : pre- and post-test no intervention ; pre- and post-test with intervention ; post-test only no intervention ; post-test only with intervention. This is the Solomon four group design (Shadish et al., 2002). (Marsden & Torgerson, 2012, p. 585)

Marsden & Torgerson (2012) réfléchissent sur les biais induits par des protocoles expérimentaux se basant sur un seul groupe d'étudiants. Selon ces auteurs, les biais induits par le degré de maturation des étudiants pendant un laps de temps donné et le phénomène statistique dit *regression to the mean*¹⁰⁴ (RTM) ne peuvent pas être contrôlés par des expérimentations basées sur un seul groupe. En revanche, les systèmes évaluatifs fondés sur le *Solomon Four-*

¹⁰⁴ « RTM is a statistical phenomenon that affects all pre-experimental designs that include, or analyse data from, participants selected on the basis of an extreme, usually low but sometimes high, pre-test score (Cook & Campbell, 1979) » (Marsden & Torgerson, 2012, p. 585).

Group Design, qui prévoit quatre groupes distincts comparables, sont considérés comme pleinement expérimentaux (Campbell & Stanley, 1963).

Une autre source de biais potentiels est représentée par le choix d'un post-test immédiat ou d'un post-test différé. Certaines recherches en didactique de l'écriture défendent le bienfondé d'un post-test différé, que l'on estime apte à évaluer les acquis dans la durée (Maynard, 2019). Il faut néanmoins préciser que les protocoles expérimentaux basés sur les post-tests différés sont davantage affectés par les biais dus au degré de maturation des étudiants¹⁰⁵, tout de même contrôlables si l'on a prévu le protocole *Solomon Four-Group Design*. Concernant le dispositif didactique PADE-PRO, l'environnement didactique spécifique auquel nous étions confronté nous a contraint au choix d'un post-test immédiat, qui présente l'avantage de limiter les biais dus au degré de maturation des étudiants, mais comporte le désavantage de ne pas pouvoir mesurer les effets à long terme de notre dispositif sur la compétence rédactionnelle.

14.2.3 *Vers un standard d'évaluation propre aux recherches en didactique du lire-écrire ?*

Des biais environnementaux, comme la non disponibilité de groupes contrôles, sont très fréquents dans les expérimentations didactiques visant une amélioration des compétences de la lecture-écriture : étant donné les moyens logistiques et financiers qu'elles mobilisent, les recherches dans ce domaine comportant un protocole expérimental complet sont plutôt rares.

There are, in fact, several quasi-experimental designs applicable to single groups which might be used to advantage, with an experimental logic and interpretation, in many situations in which a control group design is impossible. Cooperation and experimental access often come in natural administrative units: a teacher has her own classroom available; a high school principal may be willing to introduce periodic morale surveys, etc. In such situations the differential treatment of segments within the administrative unit (required for the control group experiment) may be administratively impossible or, even if possible, experimentally undesirable owing to the reactive effects of arrangements. For these settings, single-group experiments might well be considered. (Campbell & Stanley, 1963, p. 37)

Les réflexions de Campbell à propos des protocoles dits quasi-expérimentaux, c'est-à-dire qui ne proposent pas de randomisation de groupes contrôles, ne s'appliquent pas forcément au dispositif PADE-PRO. Cependant, le fait de ne pas avoir eu le contrôle de certaines variables contextuelles de notre groupe *Contraste*, comme les modalités de réalisation des tests, ou encore

¹⁰⁵ Par degré de maturation des étudiants on fait référence au développement des compétences qui nécessairement a lieu pendant une période de scolarisation donnée.

les contenus d'enseignement, nous ont poussé à définir notre protocole d'expérimentation comme quasi-expérimental: seule une randomisation partielle des groupes y est présente, du moment où nous n'avons pas choisi le groupe *Contraste* qui a été, dans un certain sens, tiré au sort.

Les difficultés méthodologiques que nous avons exposées jusqu'à présent sont constitutives de la didactique des langues et soulèvent un questionnement à propos de l'existence d'un standard d'évaluation des dispositifs didactiques expérimentaux. Nous osons le dire, évoquer un standard d'évaluation en didactique de l'écriture ressemble beaucoup à un sujet tabou. Si la didactique des langues fait de la place aux certifications en langue à destination des apprenants et aux tests standardisés d'évaluation et d'admission, le sujet d'un standard d'évaluation des dispositifs didactiques est rarement évoqué en francophonie. Nous pensons en revanche qu'il s'agit d'un enjeu fondamental dans les années à venir qui est, d'ailleurs, de plus en plus présent dans les recherches issues de l'*Educational design*.

Because of their emersion in complex, multivariable settings and their focus on the changes or learning that takes place in participants (be they students, teachers, or administrators), and the development of instructional activities and tools, design-study research is often distinguished by the generation of a comprehensive record of the evolving design process. This documentation typically involves extensive video recordings of student engagement, teacher activity, and the like supplemented by other textual material, periodic interviews, and questionnaires. Such documentation serves as the basis for a retrospective analysis of what happened in the design study. The central challenge for the retrospective analyses is to systematically work through this extensive longitudinal data to arrive at and communicate rigorous, empirically grounded claims and assertions (Cobb et al., this issue) and to enhance the likelihood of replicability (Hoadley, 2002). (Shavelson et al., 2003, p. 26-27)

Quel serait alors un standard d'évaluation efficace pour les dispositifs didactiques expérimentaux centrés sur le lire-écrire ? Notre réflexion s'aventure maintenant dans un territoire inconnu.

The optimal solution is a randomization of experimental occasions, with such restrictions as are required to achieve balanced representation of such highly likely sources of bias as experimenters, time of day, day of week, portion of semester, nearness to examinations, etc. The common expedient of running experimental subjects in small groups rather than individually is inadmissible if this grouping is disregarded in the statistical. (Campbell & Stanley, 1963, p. 14)

Ce passage montre encore une fois que le modèle statistique idéal basé sur une randomisation des occasions d'expérimentation est de fait difficilement applicable dans la très grande majorité des terrains d'intervention didactique, et notamment dans le cadre du développement des

compétences rédactionnelles, processus qui demande une temporalité conséquente. Y aurait-il alors un compromis méthodologique possible entre exigence expérimentale et réalisme de l'intervention didactique ? Peut-on parler d'un *gold standard* spécifique pour la didactique expérimentale ? Ces questions sont beaucoup trop complexes pour que l'on puisse y répondre dans cette partie conclusive de la thèse. Néanmoins, nous pensons que ce débat devrait être mis à l'ordre du jour pendant les années à venir car, d'une certaine façon, il interroge la validité même des recherches expérimentales dans le champ de la didactique des langues.

14.3 Les nouveaux horizons de la linguistique appliquée

Si la question d'un standard d'évaluation pour les protocoles expérimentaux en didactique de l'écriture n'est pas encore d'actualité, il n'en va pas de même pour les outils à disposition des didacticiens pour objectiver et analyser les données textuelles dont ils disposent. En effet, l'avènement récent d'une linguistique outillée appliquée aux corpus d'apprenants a permis à la didactique de l'écriture de renouer avec le paradigme de la linguistique appliquée et de s'enrichir avec de nouveaux outils d'investigation.

Le motif essentiel de la linguistique de corpus est à notre avis l'intérêt grandissant de la linguistique pour ces aspects impossibles à traiter par l'introspection et l'intuition. Il ne semble plus satisfaisant de s'intéresser à la langue dans ce qu'elle a de systématique sans rendre compte en même temps des situations réelles dans lesquelles les règles ainsi élaborées se réalisent, c'est-à-dire sans déterminer la sphère d'application de ces règles et leurs conditions de variation. La linguistique de corpus apparaît bien alors comme le meilleur moyen d'atteindre la diversité des faits de langue authentiques. (Jacques, 2005, p. 24)

Saisir ce qui ne peut pas être saisi à l'œil nu, voilà ce que l'outillage de la linguistique de corpus offre désormais aux didacticiens de l'écrit. C'est finalement la capacité de la linguistique de corpus à attraper des faits de langue éloignés de la norme dans des données massives qui constitue, à notre avis, un terrain d'entente entre linguistes et didacticiens. D'ailleurs, c'est dans cette perspective que nous nous sommes servi des textes produits par les étudiants de l'ÉNEPS lors des pré et des post-tests (sous-corpus *Synthèses*). Dans cette troisième section de la discussion, nous aimerions donc nous arrêter sur deux aspects utiles pour questionner les enjeux reliant la didactique de l'écrit à la linguistique appliquée aux corpus d'apprenants : les écueils linguistiques relatifs à l'annotation des corpus d'apprenants et l'utilisation des protocoles d'annotation des chaînes de référence pour évaluer la compétence textuelle.

14.3.1 *Le traitement des textes éloignés de la norme : annoter le flou référentiel*

Dans le passage cité précédemment, on peut voir que Jacques (2005) avait posé très précocement les bases pour la construction d'une linguistique de corpus appliquée aux productions textuelles authentiques. En effet, ce n'est qu'à la fin des années 1990 et le début des années 2000 que l'exploration de traitements automatiques portant sur les *computer learner corpora* pour l'enseignement des langues étrangères a pris pied dans les pays anglo-saxons et, successivement, en Belgique et en France (Granger et al., 2002). En revanche, ce n'est que récemment que les linguistes se sont intéressés aux corpus d'apprenants pour l'enseignement des langues premières.

Le *Corpus ÉNEPS*, constitué dans le cadre de l'expérimentation du dispositif PADE-PRO, est sans doute l'un des premiers corpus d'apprenants, avec le corpus ResolCo, prévoyant une annotation des chaînes de références dans le but d'étudier l'évolution des compétences rédactionnelles liées à la gestion de la textualité. Pour ce faire, nous avons été confronté à des obstacles à la fois épistémologiques et méthodologiques typiques des textes authentiques éloignés de la norme. Les productions écrites des étudiants de l'ÉNEPS nous ont mis face à des choix d'annotation parfois cornéliens, dus à la présence d'ambiguïtés référentielles. Regardons, à titre d'exemple, un extrait normalisé du texte PRE-GC-2.

Cette **économie de partage** va créer de nouvelles entreprises qui se baseront sur **cette économie**. Le problème, c'est que cela va créer une concurrence déloyale entre les entreprises, notamment le cas Uber et Taxi en France.
(PRE-GC-2)

Dans l'exemple reporté ci-dessus, on peut voir un cas typique d'ambiguïté référentielle dû à l'emploi inapproprié du pronom démonstratif *cela*. Durant la phase d'adjudication, les deux annotateurs n'ont pas réussi à se mettre d'accord sur le référent que le pronom *cela* entend représenter. En effet, une double interprétation est possible : l'anaphore démonstrative *cela* pourrait référer à *cette économie*, expression coréférentielle qui actualise à son tour le référent *économie de partage*, mais aussi au phénomène de création *de nouvelles entreprises*, qui est donc un référent différent. La suite de la phrase, qui évoque un phénomène de *concurrence déloyale entre les entreprises*, n'apporte pas d'indications sémantiques utiles pour trancher à propos de l'anaphore démonstrative *cela*. Comment se comporter alors face à un phénomène de ce type ? Quelles sont les conséquences sur les choix d'annotation dans les corpus d'apprenants ?

Les phénomènes d'incertitude référentielle sont sans doute une limite difficilement franchissable pour des traitements qui visent, à terme, la mise au point de systèmes d'apprentissage automatique, ou *machine learning*. Selon Delaborde (2020), si le lecteur doit faire un choix strict, le recours à la *saillance* peut se révéler une solution efficace pour résoudre des cas d'ambiguïté référentielle. La saillance linguistique est un phénomène très complexe dont les contours peuvent être appréhendés de différentes façons ; elle reste, malgré les nombreuses recherches qu'elle suscite, difficile à définir (Inkova et al., 2011).

Les facteurs de saillance sont multiples (pour une liste plus détaillée et illustrée par des exemples, cf. Landragin 2004). De plus, ils couvrent toutes les dimensions du langage, tous les niveaux d'interprétation et d'analyse. C'est ainsi que nous considérons la saillance comme une notion multifactorielle, qui sélectionne dans chaque catégorie linguistique le marquage susceptible de mettre en saillance un élément communiqué, et qui, face à un énoncé donné, va privilégier une entité par concomitance de plusieurs facteurs. (Landragin, 2012)

Bien que des indicateurs de saillance soient aujourd'hui disponibles dans la littérature scientifique, il n'en reste pas moins que dans des textes sémantiquement défailants le recours à la saillance pour résoudre des cas où des référents ambigus s'emboîtent est sans doute moins opératoire. Dans le cadre de notre étude, nous avons alors décidé de ne pas forcer la main et de conserver la trace des incertitudes liées aux référents. Il faut aussi préciser que le *Corpus ÉNEPS* n'a pas été constitué pour faire l'objet de traitements automatiques issus du *machine learning*, mais plutôt pour des traitements textométriques, somme toute, plus simples à gérer d'un point de vue informatique. Ce positionnement nous a poussé à voir dans l'incertitude référentielle un trait pertinent pour nos objectifs d'analyse linguistique. Les figures 59 et 60 (cf. section 12.2, p. 340), nous ont permis de comparer le taux d'incidence du nombre de référents incertains sur le nombre total des référents annotés pour chaque texte des pré et des post-tests des groupes *Expérimental* et *Contraste*. Nous avons pu ainsi constater que la présence d'expressions coréférentielles incertaines suivait une dynamique opposée dans les post-tests : elles augmentent pour le groupe *Contraste* et elles diminuent pour le groupe *Expérimental*.

Durant le processus d'annotation des chaînes de référence du sous-corpus *Synthèses*, nous avons réalisé que les phénomènes d'ambiguïté référentielle étaient fréquents dans les textes d'apprenants. La présence d'anaphores typiques du discours oral a également retenu notre attention.

La forte présence de *cela* interpelle d'abord d'un point de vue phraséologique ; la seule répétition de cet item produit un effet de maladresse. On peut penser qu'il est en partie dû à l'usage dans les écrits des étudiants de

traits caractéristiques d'une syntaxe de l'oral. [...] (Boch & Rinck, 2015, p. 3)

Les effets des structures discursives orales sur les textes pourraient donc être l'une des causes d'une maîtrise défaillante de l'anaphore et de la cataphore à l'écrit. En effet, l'emploi défectueux de l'anaphore démonstrative, qui en tant qu'anaphore « [...] représente un phénomène de dépendance interprétative entre deux unités [...] », et de la cataphore, qui présuppose un lien de dépendance contextuelle, est l'un des dysfonctionnements sémantico-communicationnels majeurs que nous avons relevés dans les textes des étudiants (Reichler-Béguelin, 1988, p. 17). Or, la communication écrite, en particulier celle professionnelle, y compris dans une dimension interactionnelle, présuppose un critère de transparence communicative (Galmiche, 1983). Il semble alors évident que l'opacité communicationnelle véhiculée par la présence de référents flous, matérialisés souvent par un emploi défectueux d'éléments endophoriques¹⁰⁶, peut être considérée comme un défaut majeur des textes à visée fonctionnelle. Gérer correctement des référents et réduire la présence de zones de flou référentiel dans des écrits de ce type deviennent alors autant d'indicateurs de réussite pour évaluer les compétences rédactionnelles des étudiants.

14.3.2 *Pour une linguistique outillée au service de l'évaluation de la compétence textuelle*

Dans le cadre du protocole quasi-expérimental que nous avons mis en place dans la thèse, les outils et les techniques d'annotation propres à la linguistique de corpus se sont révélés très précieux pour mettre au point les indicateurs de réussite et objectiver les résultats de nos analyses. En effet, bien que le test que nous avons utilisé pour mesurer les effets du module PADE-PRO, le CCR[®], recouvre des aspects rédactionnels variés, il n'est pas complètement en phase avec nos priorités didactiques et avec les aspects textuels spécifiquement travaillés pendant la période de formation. Ce constat nous a poussé à trouver des solutions alternatives et à proposer, de fait, un standard d'évaluation complémentaire. C'est dans le champ de la linguistique outillée que nous avons trouvé les réponses que nous recherchions (Cavalla & Loiseau, 2013).

L'observation et l'analyse peuvent concerner non pas seulement tel ou tel passage (ex. concordances) mais la mise en relation d'unités textuelles, par

¹⁰⁶ L'endophore est un phénomène linguistique étudié par Hallyday & Hasan (1976) durant leur tentative de théoriser les plans de localisation d'un objet linguistique par rapport au discours ou au hors discours. Ces deux auteurs ont établi une « [...] différence entre l'endophore ou "référence textuelle" ("textual reference"), lorsque le référent se trouve dans l'espace textuel, et l'exophore ou "référence situationnelle", lorsque le référent de l'expression se trouve localisé dans l'espace non discursif. » (Perdicoyanni-Paléologou, 2001, p. 60).

exemple pour étudier une anaphore en lien avec le passage qu'elle reprend, ou pour étudier le marquage d'une structure énumérative ou argumentative dans un large extrait de texte. [...] C'est ce principe qui est au fondement de la navigation didactique dans les textes (Lundquist, 2008, 2013) et du logiciel Navilire (Couto, Lundquist, Minel, 2005), conçu pour l'aide à la production de textes dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Il vise à former les étudiants à la question de la cohérence textuelle en leur demandant de naviguer dans des textes pour identifier les unités assurant la cohérence et leurs relations. (Jacques & Rinck, 2017, p. 10)

Ce passage se réfère à l'exploitation du corpus *Littéracie Avancée*, qui hébergera bientôt le *Corpus ÉNEPS* ; il montre bien que l'annotation des corpus d'apprenants ne répond pas uniquement à des enjeux de recherche, mais aussi à des enjeux didactiques. En effet, depuis quelques années, plusieurs études explorent des pistes visant l'utilisation des corpus annotés pour la formation à l'écrit (Chambers & O'Sullivan, 2004; J. M. Sinclair, 2004; Tutin, 2007). Étant donné les enjeux de notre thèse, nous proposons d'aller encore plus loin : les protocoles d'annotation des corpus d'apprenants peuvent-ils participer à la construction d'un standard d'évaluation des effets des dispositifs expérimentaux pour l'enseignement des compétences rédactionnelles ?

Commençons par préciser que l'idée d'utiliser les corpus d'apprenants pour évaluer l'état des acquis en langue n'a rien de nouveau, notamment dans le domaine des corpus d'apprenants de langue seconde.

Un corpus d'apprenants longitudinal semble être le plus indiqué pour explorer le développement langagier des apprenants car il contient les productions d'une cohorte d'apprenants pendant une période de plusieurs mois ou de plusieurs années, ce qui permet de suivre en quelque sorte le processus d'acquisition en cours. (De Cock & Tyne, 2014, p. 139)

Cette perspective a été explorée surtout dans le cadre des corrections formelles, à travers des systèmes d'étiquetage comme le *Louvain Error-Tagging System*, qui permet l'annotation d'erreurs lexicales et grammaticales (Dagneaux et al., 1998). D'ailleurs, nous avons aussi eu recours à une annotation orthographique pour le sous-corpus *Synthèses* (cf. section 12.3). Pourtant, cette exploitation des corpus d'apprenants ne permet pas d'attraper des phénomènes textuels plus complexes, comme la planification textuelle, les phénomènes de connexité ou encore la cohérence textuelle. Le modèle d'annotation que nous avons mis au point dans le cadre du dispositif PADE-PRO représente donc une proposition novatrice pour objectiver les résultats d'une évaluation des chaînes de référence, aspect linguistique fondamental se situant à la croisée de la cohésion et de la cohérence textuelles.

La cohérence et la cohésion ne sont pas des propriétés équivalentes, elles agissent à des niveaux différents (contenu sémantique vs relations explicites

en surface). La cohérence peut découler de la présence de liens de cohésion (*Marie est enrhumée alors elle ne va pas au travail*), mais aussi être présente en l'absence de liens de cohésion (*Marie s'est enrhumée, il fait froid*). Inversement, la présence de liens de cohésion entre deux segments ne garantit pas la cohérence de l'ensemble (*Marie s'est enrhumée, mais Albert apprend le piano depuis l'âge de quatre ans*) (Charolles, 1995). (Garcia-Debanco & Bras, 2016, p. 41)

L'analyse des chaînes de référence est un outil puissant qui permet de saisir, entre autres, des phénomènes d'actualisation anaphorique qui participent à la fois de la cohésion et de la cohérence textuelle. De nouveau, la bonne gestion des chaînes de référence semble être un indicateur de réussite robuste pour évaluer les compétences rédactionnelles des étudiants. C'est ici que se situe un des enjeux fondamentaux de notre recherche. Si l'évaluation de la gestion des chaînes de référence est certainement un des indicateurs de réussite potentiels pour la compétence rédactionnelle, un modèle capable d'évaluer cet indicateur représenterait alors un outil d'évaluation possible pour évaluer l'efficacité d'un dispositif didactique visant le développement des compétences à l'écrit.

C'est en ce sens que la linguistique appliquée aux corpus d'apprenants peut participer à la conception d'un standard d'évaluation des dispositifs didactiques axés sur les compétences rédactionnelles ; la mise au point d'un faisceau d'indicateurs de réussite embrassant les points névralgiques du processus d'écriture est selon nous l'objectif commun que didactique de l'écriture et linguistique appliquée devraient poursuivre ensemble dans les années à venir. Dans une telle perspective, malgré la présence de limites méthodologiques encore à franchir, nous pensons que les corpus d'apprenants et la linguistique outillée ont un rôle important à jouer.

L'étude de Callies (2015), dont un extrait a été reporté ci-dessous, montre qu'il existe bel et bien une dynamique scientifique qui vise l'utilisation des *learner corpora studies* à des fins d'évaluation de l'écriture académique. Pour l'instant, ces tentatives se concentrent sur les apprenants de langue seconde, probablement parce que les concepteurs de ces systèmes peuvent compter à la fois sur une forte demande institutionnelle et sur des référentiels de compétences bien encadrés tel le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

The first step in this corpus-driven approach to LTA [Language Testing and Assessment] using the CALE [*Corpus of Academic Learner English*] is to draw up a list of linguistic descriptor candidates, i.e. linguistic features that are characteristic of academic prose [...]. Descriptors are selected in terms of their keyness (i.e., how important and characteristic they are of the register) and their operationalizability (i.e., how well they can be retrieved from the corpora and subjected to statistical analysis).

[...] In a second step, these specific descriptors need to be operationalised in a corpus-driven assessment of writing proficiency. For example, the use of

reporting verbs as a descriptor needs to take into account the diversity of the verbs used (how many different verbs are used and how often these occur), which can be expressed by means of a diversity index for each writer. Then, all occurrences of a given feature are retrieved from the corpus and subjected to statistical analysis to identify learner texts in the corpus that exhibit the highest degree of similarity as to the occurrence and use of one or more features. (Callies, 2015, p. 30-31)

Dans le contexte de notre étude, nous ne proposons pas une évaluation automatisée des dispositifs didactiques des compétences rédactionnelles, perspective qui nous semble peu réaliste et pertinente. Nous pensons plutôt que des techniques semi-automatiques d'objectivation des données peuvent participer à la création d'un standard, voire *des standards* d'évaluation pour établir si des démarches expérimentales produites par la recherche scientifique sont fiables. Pour comprendre le bien-fondé et la bonne foi de notre proposition, il est possible de réfléchir aux moyens les plus répandus pour l'évaluation des compétences rédactionnelles en France. Depuis environ 15 ans, on assiste à l'expansion de sociétés privées (*Projet Voltaire, Orthodidacte*) sur le marché de l'éducation, publique et privée ; dans la plupart des cas, ces sociétés proposent des dispositifs d'évaluation automatique standardisée qui ne s'appuient pas sur des bases scientifiques solides. Nous pensons alors que le moment est venu pour les institutions scientifiques publiques de reprendre la main sur une compétence aussi importante que la compétence rédactionnelle, dans le but de développer des outils à même de garantir une évaluation équitable et scientifiquement valide des capacités à l'écrit des étudiants français.

Chapitre 15

Conclusion

Les recherches développées tout au long de la thèse ont tenté d'enrichir la réflexion sur les littéracies universitaires à travers des éléments épistémologiques et méthodologiques. Nous proposons un bilan de ce que notre étude a voulu apporter aux champs disciplinaires de la linguistique appliquée et de la didactique de l'écrit. Pour clore, nous ferons un bilan de notre parcours scientifique pour esquisser enfin les pistes de recherche que nous aimerions suivre dans les années à venir.

15.1 Les apports épistémologiques de la thèse

La thèse a été l'occasion d'entamer une réflexion à propos du rôle et de la place de la didactique de l'écriture dans ces premières années 2020. Il nous tenait particulièrement à cœur de montrer la trajectoire du champ disciplinaire de la didactique de l'écriture pendant ces vingt dernières années pour mettre en avant la façon dont la linguistique appliquée a joué un rôle important dans le passage vers une didactique davantage préoccupée par les contenus enseignés (Garcia-Debanc, 2019). Ce lien renouvelé entre didactique de l'écriture et linguistique appliquée se manifeste dans le domaine des littéracies universitaires, terrain de rencontre de plusieurs champs disciplinaires complémentaires. Nous aimerions donc débiter notre conclusion en faisant le point sur les apports de notre thèse au champ de la didactique de l'écriture et des littéracies universitaires.

15.1.1 *Didactique de l'écriture : une discipline autonome et plastique*

La didactique de l'écriture fait partie de l'ensemble plus vaste de la didactique du français langue première (DFLP)¹⁰⁷. Avec la réflexion épistémologique que nous avons proposée, nous avons essayé d'apporter un regard complémentaire dans le vaste débat qui depuis des décennies vise une autonomisation scientifique de la didactique du français (Aeby Daghé et al., 2019).

L'histoire de la construction de la didactique de l'écriture dans le domaine du français langue première (FLP) montre des tensions plus ou moins récurrentes entre une vision socio-centrée de l'apprentissage de l'écriture, très présente dès les années 1960, et une vision neuro-centrée particulièrement en vogue durant les quinze dernières années. C'est sans doute

¹⁰⁷ Dans les recherches récentes en didactique du français, on observe un recours à l'expression *Français Langue Première*, ou FLP, qui tend à remplacer l'expression *Français Langue Maternelle*. L'ouvrage de Simard et al. (2010) institutionnalise, *de facto*, l'expression *Français Langue Première*, plus inclusive et cohérente d'un point de vue linguistique.

dans la tentative d'échapper au déterminisme social d'un côté, et au déterminisme neurocognitif de l'autre, que la didactique de l'écriture a peiné à trouver un point d'équilibre pour mettre en œuvre son autonomisation disciplinaire (Reulier, 2018). Dans notre approche didactique du phénomène de l'apprentissage de l'écriture, nous avons tenté de démontrer que ce point d'équilibre est en réalité un carrefour disciplinaire que la didactique en tant que discipline autonome se doit de gérer. Quatre champs macro-disciplinaires sont concernés : la linguistique, la psychologie, la sociologie et l'ingénierie. La didactique de l'écrit dans notre étude se configure comme un espace de synthèse autonome qui se nourrit des méthodologies et des apports théoriques de ces quatre champs pour développer une identité spécifique stable.

Une vision de ce type possède de grands avantages en termes de ressources et de méthodes à disposition du chercheur car elle rend le champ disciplinaire de la didactique de l'écrit polyfonctionnel, plastique et capable de s'adapter aux défis et aux tâches les plus diverses. Dans notre perspective, la didactique de l'écrit est une discipline profondément anti-déterministe et prête à s'adapter aux changements sociétaux : le domaine des littéracies numériques en est un bon exemple.

15.1.2 *Apports de la thèse au domaine des littéracies universitaires*

Le fait de considérer le macro-champ disciplinaire de l'ingénierie comme l'une des quatre composantes disciplinaires majeures de la didactique de l'écriture constitue sans doute un apport théorico-méthodologique majeur de notre thèse. Le champ de l'ingénierie, et notamment l'ingénierie des systèmes et l'ingénierie de la formation, nous semble pouvoir faciliter le rapprochement entre littéracies universitaires et didactique de l'écriture. En effet, les multiples dimensions qui caractérisent les littéracies universitaires demandent un effort conséquent de systématisation et de coordination généralement accompli par l'ingénierie de la formation.

Or, le champ de l'ingénierie de la formation est lui aussi au centre d'une activité de reconfiguration due aux paradigmes contemporains de « [...] l'hypercomplexité (Demorgon, 2008) et de l'élargissement des interdépendances (Elias, 1997) [...] » (Bremaud, 2011). La réflexion sur la place de la didactique de l'écriture dans le domaine des littéracies peut donc être une occasion pour repenser ces deux champs du savoir dans le cadre plus large de la formation universitaire technologique et de l'ingénierie de la formation. Les littéracies universitaires dans les filières technologiques recouvrent de plus en plus de domaines d'application et posent la difficile question de la production des compétences, intéressée de près

par les nouveaux systèmes conceptuels de l'ingénierie simultanée¹⁰⁸ en entreprise (Clementz, 2000).

À l'instar des systèmes de production, la capacité de réagir rapidement et de s'adapter à son marché devient une obligation pour tous les établissements de formation. En effet, le monde de la formation va subir de profondes mutations dans les années à venir, passant d'un système éducatif codifié et technocratique principalement centré sur la formation initiale à un système éducatif alliant formation initiale et formation continue piloté par l'aval, c'est-à-dire par la demande en besoins éducatifs. De plus, le marché de l'éducation subit lui aussi la loi de la globalisation et devient un marché mondial et non plus national. (Clementz, 2000, p. 2)

Dans les systèmes éducatifs complexes, les méthodes de l'ingénierie des systèmes peuvent apporter des éléments d'organisation pour les processus de conception-validation des compétences liées au lire-écrire. Loin de nous l'idée de vouloir soumettre les littéracies universitaires à un processus d'*ingénieurisation* de la recherche qui serait hors-champ et probablement hors-sujet. Il s'agit plutôt d'emprunter des méthodes aptes à organiser des systèmes-réseaux disciplinaires hétérogènes pour concevoir des formations aux compétences littéraciques en phase avec les besoins des étudiants et les exigences des curricula universitaires. Dans cette optique, le dispositif didactique PADE-PRO peut donc être considéré comme une tentative de mise en réseau des champs de la didactique de l'écriture, des littéracies universitaires et de l'ingénierie de la formation.

15.2 Compétences rédactionnelles et perspectives de recherche

Développer un dispositif didactique signifie aussi développer une vision du système institutionnel pour lequel le dispositif a été conçu. Le parcours de conception de PADE-PRO nous a poussé à interroger la politique éducative des filières universitaires technologiques en relation avec la formation à l'écrit. Nous concluons notre thèse avec des perspectives et des propositions concernant la manière de diffuser les résultats de notre étude dans les instituts universitaires technologiques. Enfin, nous présenterons nos perspectives de recherche et comment nous voyons notre futur dans l'univers de la recherche.

15.2.1 Des pistes d'exploitation pour les filières universitaires technologiques

Les filières universitaires technologiques sont traversées par des mutations structurelles importantes en termes de gestion de la formation. Il suffit de penser à la toute récente réforme

¹⁰⁸ Par ingénierie simultanée, on fait référence « [...] à une méthode d'analyse des projets dont l'objectif est de remettre en question le bien-fondé des liens logiques entre activités. Le but est ainsi la recherche du maximum de parallélisations de tâche, avec pour conséquence une diminution des durées de projets. » (Duquenne, 1996)

des IUT, où l'on assiste à l'introduction d'un Bachelor Universitaire de Technologique (BUT), qui se déroule en trois ans et qui remplace désormais la Licence professionnelle et le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) (Arrêté du 6 décembre 2019¹⁰⁹). Si l'un des objectifs de la réforme semble lié à une exigence de simplification des parcours proposés par les IUT, nous pensons que l'enjeu principal est celui d'une préparation plus solide des futurs techniciens, ce qui répond sans doute aux besoins d'un marché des technologies de plus en plus exigeant. Quel est le rôle des compétences littéraciques dans cette vague de changements ?

Pour le moment, selon nos connaissances, cette question n'a pas été abordée frontalement par les décideurs des IUT. Considérés comme stratégiques pour la réussite académique et professionnelle dans de nombreux pays, les compétences littéraciques, et notamment les compétences rédactionnelles, ne semblent pas être une priorité en France. Notre thèse peut donc représenter un espace intéressant pour entamer une discussion à propos de la place et du rôle de l'écrit dans les filières universitaires technologiques. L'ÉNEPS, institution qui maintient son autonomie à l'intérieur de la nouvelle configuration du BUT, continue à miser sur le développement des compétences à l'écrit. L'ouverture de l'ÉNEPS de Cergy-Pontoise et la présence d'autres projets d'essaimage représentent un vivier stratégique pour la diffusion des résultats de la thèse.

Courant janvier 2021, la nouvelle direction de l'ÉNEPS entend poursuivre la ligne innovante de l'école en matière de compétences littéraciques et propose une nouvelle étape d'expérimentation du dispositif PADE-PRO à partir de la rentrée de septembre 2021. Trois points stratégiques ont été programmés :

- l'intégration d'une réflexion sur PADE-PRO au sein du réseau ETAPE¹¹⁰ ;
- la création d'un espace de partage de ressources pédagogiques dédié à l'enrichissement du dispositif PADE-PRO ;
- un accompagnement personnalisé pour les enseignants souhaitant implémenter le dispositif PADE-PRO dans leurs cours d'Expression communication ;
- des réunions de suivi ponctuelles pour apprécier correctement les effets du module et identifier les points à améliorer.

¹⁰⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039481561/>. Source contrôlée le 03/02/2021.

¹¹⁰ Le réseau ETAPE (Équipe Transversale d'Accompagnement à la Professionnalisation des Étudiants) est une mission créée auprès de l'IUT1 de Grenoble en 2017. Elle se rattache à un mission-mère, nommée CAFEINE (Centre d'Accompagnement à la Formation des Enseignants et à l'Insertion des Étudiants). Les membres du réseau ETAPE travaillent sur de grandes thématiques, des chantiers stratégiques qui varient de l'ouverture culturelle aux dispositifs d'insertion professionnelle, des *serious game* d'éco-gestion aux problématiques environnementales, des pédagogies actives au développement des compétences rédactionnelles.

Notre thèse semble donc à même d’accomplir l’objectif de diffusion des connaissances issues de la recherche pour lequel elle a été prévue. Ce projet de diffusion du dispositif PADE-PRO au sein des filières universitaires technologiques n’est qu’à ses débuts ; or, bien que prometteur, nous pensons que pour être réellement efficace, il devrait se situer au sein d’un mouvement plus ample de valorisation des compétences littéraciques à l’échelle nationale.

15.2.2 *Notre projet de recherche dans les années à venir*

Les années de thèse ont été une période extrêmement féconde qui nous a permis d’élaborer une vision articulée de la recherche dans le champ de la didactique et de la linguistique de l’écrit. Nous avons mis à profit notre parcours universitaire avant la thèse dans le domaine des lettres médiévales et modernes, ainsi que les expériences d’enseignement cumulées au sein de l’Éducation Nationale, notamment au collège et au lycée. Ce bagage académique a représenté la base épistémologique à partir de laquelle nous nous sommes formé en tant que chercheur. Les trois années et demi d’études doctorales nous ont permis d’acquérir une conscience *nouvelle* des enjeux liés à la recherche et nous ressentons aujourd’hui un véritable bouillonnement d’idées. Ainsi, dans les années à venir, nous aimerions développer des projets de recherche dans deux domaines : la linguistique de l’écrit, et plus précisément le domaine de la cohérence textuelle, et la didactique de l’écrit, avec un intérêt marqué pour la conception et l’évaluation des systèmes didactiques expérimentaux.

Nous envisageons de poursuivre certaines analyses qui concernent le *Corpus ÉNEPS*, comme l’étude des chaînes de référence dans le sous-corpus *Rituels*, mais aussi de concevoir et développer de nouveaux projets en lien avec l’étude de la référence et de la cohérence textuelle. La perspective ouverte par la linguistique de corpus outillée appliquée aux corpus d’apprenants sera centrale dans nos futures recherches, indépendamment des publics et des niveaux auxquels nous serons confrontés. Néanmoins, dans le sillage des études en linguistique appliquée, nous nous réservons le droit d’élargir nos horizons de recherche et d’aborder la question de la cohérence dans les discours d’enfants atteints par des troubles du langage ou d’adultes atteints par des pathologies comme la maladie d’Alzheimer. Nous pensons en effet que les nouvelles méthodes et techniques à disposition des linguistes peuvent élargir dans un futur proche les domaines d’application des études linguistiques ; d’ailleurs, ce phénomène est déjà en cours.

Pour ce qui concerne la didactique de l’écrit, nous envisageons de poursuivre le travail d’essaimage du dispositif PADE-PRO, tout en augmentant le *Corpus ÉNEPS* à travers des expérimentations de plus en plus abouties dans les différents sites de l’ÉNEPS. Ce travail nous permettra également de développer notre réflexion autour des méthodes de conception et

d'évaluation des dispositifs d'enseignement-apprentissage en didactique de l'écrit. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que la question des standards d'évaluation des systèmes didactiques, en relation étroite avec les méthodes issues de la linguistique de corpus outillée, seront le centre de gravité de nos recherches futures. Certes, il s'agit d'un chantier ambitieux, mais nous sommes persuadé qu'un travail dans cette direction valorisera le champ de la didactique de l'écriture.

Plus largement, c'est dans le domaine des littéracies scolaires et universitaires que nous nous voyons évoluer d'un point de vue scientifique et c'est en vertu des valeurs de progrès, ontologiquement ancrées dans la notion de *littéracie*, que nous souhaitons devenir chercheur.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Achard-Bayle, G. (2006). Connexité(s), Cadres co(n)textuels, Portée(s). *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-5, Article HS-5. <https://doi.org/10.4000/corela.1441>
- Adam, Jean-Michel. (1977). Ordre du texte, ordre du discours. *Pratiques*, 13(1), 103-111. <https://doi.org/10.3406/prati.1977.987>
- Adam, Jean-Michel. (1987). Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue française*, 74(1), 51-72. <https://doi.org/10.3406/lfr.1987.6435>
- Adam, Jean-Michel. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? *Langages*, 35(141), 10-27. <https://doi.org/10.3406/lgge.2001.872>
- Adam, Jean-Michel. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée »? *Recherches*, 42.
- Adam, Jean-Michel. (2009). Réécritures et variation : pour une génétique linguistique et textuelle. *Modèles linguistiques*, XXX(59), 23-50. <https://doi.org/10.4000/ml.332>
- Adam, Jean-Michel. (2011). *Les textes : types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.
- Adam, Jean-Michel. (2016). De la grammaire de texte à la cohérence discursive : un parcours exemplaire. In B. Combettes, L. Sarda, & D. Vigier (Éds.), *Connexion et indexation : ces liens qui tissent le texte*. ENS Éditions.
- Adam, Jean-Michel. (2017). Une approche textuelle de l'argumentation : « schéma », séquence et phrase périodique. In M. Doury & S. Moirand (Éds.), *L'argumentation aujourd'hui : positions théoriques en confrontation* (p. 77-102). Presses Sorbonne Nouvelle.
- Adam, Jean-Michel, Grize, J. B., & Bouacha, M. A. (2004). *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Éditions Universitaires de Dijon.
- Adam, Jean-Michel, & Revaz, F. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation. *Langue Française*, 81, 59-98.
- Adam, J.-M. (2008). Note de cadrage sur la linguistique textuelle. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 133. <https://doi.org/10.1051/cmlf08329>

- Adami, H., & André, V. (2012). Formation aux écrits professionnels : vers une sociolinguistique impliquée. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 51-71. <https://doi.org/10.4000/lidil.3178>
- Adler, P. A., Adler, P., & Fontana, A. (1987). Everyday Life Sociology. *Annual Review of Sociology*, 13(1), 217-235. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.13.080187.001245>
- Alamargot, D. (2015). Littéracie scolaire : Intérêts et limites d'un concept. *Le français aujourd'hui*, N° 190(3), 115-126.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2011). Through the models of writing : Ten years after and vision for the future. In V. Berninger (Éd.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (p. 567-572). Psychology Press. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01360221>
- Alessandri, G., Zuffianò, A., & Perinelli, E. (2017). Evaluating Intervention Programs with a Pretest-Posttest Design : A Structural Equation Modeling Approach. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00223>
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). De Boeck Supérieur.
- Allal, L., Rieben, L., & Rouiller, Y. (1996). Compétences orthographiques et tâches d'écriture. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 113-127.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 53-69. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1094>
- Amiel, P. (2010). *Ethnométhodologie appliquée : éléments de sociologie praxéologique*. Presses du Lema.
- Anderson, G. (2006). Assuring Quality/Resisting Quality Assurance : Academics' responses to 'quality' in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13538320600916767>
- Andreu, S., & Steinmets, C. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)* (Note d'information N° 28). Direction de l'Évaluation, de la Perspective et de la Performance (DEPP). https://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf

- Anghel, D.-C., Boudouh, T., Garro, O., & Ungureanu, I. (2007). Développement d'indicateurs de performance pour l'évaluation du processus de conception – Approche basée sur l'analyse des itérations en conception. *18ème Congrès Français de Mécanique*, 1-6.
- Anis, J., & Lebrave, J.-L. (Éds.). (1987). Le texte et l'ordinateur. *Linx*, 17.
- Aristote. (335 apr. J.-C.). *La poétique* (J. Lallot & R. Dupont-Roc, Trad.). Seuil.
- Arsac, G., Balacheff, N., & Mante, M. (1992). Teacher's role and reproducibility of didactical situations. *Educational Studies in Mathematics*, 23(1), 5-29. <https://doi.org/10.1007/BF00302312>
- Artigue, M. (1984). *Contribution à l'étude de la reproductibilité des situations didactiques*. [Thèse de doctorat, Université Paris VII]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01250658>
- Artigue, M. (1986). Etude de la dynamique d'une situation de classe : une approche de la reproductibilité - Revue RDM. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(1), 5-62.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Artigue, M., & Brun, J. (1996). Ingénierie didactique. In *Didactique des mathématiques* (p. 243-274). Delachaux et Niestlé.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Constructivisme. In J.-P. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel, & J. Toussaint (Éds.), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies* (2e éd., p. 49-58). De Boeck.
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 17-24. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1152>
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique* (Quadrige). PUF.
- Baddeley, A. D. (1990). *Human memory : Theory and practice* (p. xi, 515). Allyn & Bacon.
- Bakhtine, M. M., & Todorov, T. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, Trad.). Gallimard.
- Ballard, B., & Clanchy, J. (1987). *Literacy in the university : An « anthropological » approach*. Canberra, A.C.T., Study Skills Centre, Australian National University.

- Bandura, A., Carré, P., & Lecomte, J. (2015). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barcenilla, J., & Bastien, J. M. C. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : Quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? *Le travail humain*, 72(4), 311-331.
- Bardin, L. (2018). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Bargiela-Chiappini, F., & Nickerson, C. R. (2014). *Writing Business : Genres, Media and Discourses*. Routledge.
- Baron, G.-L. (2011). « Learning design ». *Recherche et formation*, 68, 109-120. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1565>
- Barrass, R. (2002). *Scientists Must Write : A Guide to Better Writing for Scientists, Engineers and Students*. Psychology Press.
- Barré-de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113(1), 93-133. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1221>
- Barré-de Miniac, C. (1999). Le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, ou de l'innovation à la recherche didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 9-14. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2305>
- Barré-de Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de l'AIRDF*, 30(1), 27-33. <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1519>
- Barré-De Miniac, C. (Éd.). (2003). La Littéracie vers de nouvelles pistes de recherche. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 27, 160.
- Barré-de Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. In S. Chartrand & C. Blaser (Éds.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-23). Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2015). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. In *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de-Miniac, C. (2002a). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

- Barré-de-Miniac, C. (2002b). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, 115(1), 156-166. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1979>
- Barré-de-Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (Éds.). (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1113>
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies : Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Basque, J., & Rogozan, D. (2013). Vers une méthode d'ingénierie de l'approche-programme en enseignement supérieur. In D. Bédard, *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance, Actes du VIIe colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (p. 578-588). Université de Sherbrooke.
- Baudelot, C., Cartier, M., & Détrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Éd. du Seuil.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J., & Xuereb, J.-M. (2014). La collecte des données et la gestion de leurs sources. In R.-A. Thiétart (Éd.), *Méthodologie de la recherche en management* (p. 261-296). Dunod.
- Bautier, É. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. D. Bucheton, (Éd.). CRDP.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, Pratiques et malentendus scolaires*. (2^e édition revue et augmentée). PUF.
- Bazerman, C. (1994). Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In A. Freedman & P. Medway (Éds.), *Genre and the New Rhetoric* (p. 79-101). Taylor & Francis.
- Beacco, J.-C. (1992). Les genres textuels dans l'analyse du discours : Écriture légitime et communautés translingagères. *Langages*, 26(105), 8-27. <https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1621>
- Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 38(153), 109-119. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.939>
- Beacco, J.-C., & Moirand, S. (1995). Avant-propos. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 3, 9-10.

- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Beaudet, C. (2015). Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie. *Le français aujourd'hui*, N° 190(3), 99-114.
- Beaudet, C., Condamines, A., Leblay, C., & Picton, A. (2016b). Rédactologie et didactique de l'écriture professionnelle : Un chantier terminologique à mettre en place. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3193>
- Beaudet, C., Leblay, C., & Rey, V. (Éds.). (2016a). L'écriture professionnelle. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3155>
- Beaudet, C., & Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle? *Scripta, Belo Horizonte*, 16(30), 169-193.
- Beaufort, A., & Heath, S. B. (2000). *Writing in the Real World : Making the Transition from School to Work*. Teachers' College Press.
- Benoist, P. (2016). *Une histoire des Instituts Universitaires de Technologie*. Éditions Classiques Garnier.
- Benoît, D. (2000). *La rédaction technique. Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997* (Duculot-De Boeck). <http://www.cairn.info/la-redaction-technique--9782801112656.htm>
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 261-278. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90054-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90054-X)
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Routledge.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1993). Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective: *Written Communication*. <https://doi.org/10.1177/0741088393010004001>
- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650. <https://doi.org/10.7202/000293ar>

- Berninger, V. W., Cartwright, A. C., Yates, C. M., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing*, 6(2), 161-196. <https://doi.org/10.1007/BF01026911>
- Berthet, M. (2011). La linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne. *Histoire Épistémologie Langage*, 33(1), 83-97. <https://doi.org/10.3406/hel.2011.3208>
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation*, 67, 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis : A multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3-19.
- Bhatia, V. K. (2014). *Analysing Genre : Language Use in Professional Settings*. Routledge.
- Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics*, 27(1), 3-44. <https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.1.3>
- Bisaillon, J. (2007). *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*. Éditions Nota bene.
- Bishop, M.-F. (2005). Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique. *Pratiques*, 31, 9-28.
- Bishop, M.-F. (2008). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. *Le Telemaque*, n° 34(2), 59-72.
- Bishop, M.-F., & Penloup, M.-C. (2006). L'écriture de soi et l'école, une relation singulière. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 34(1), 5-11. <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2723>
- Blanchard-Laville, C. (1989). Questions à la didactique des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 89(1), 63-70. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1407>
- Blanchet, A., Bézille-Lesquoy, H., Florand, M.-F., & Pagès, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Dunod.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.

- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 175(3), 283-302.
- Bloomfield, L. (1925). Why a linguistic society? *Language*, 1, 1-5.
- Boch, F. (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université : la prise de notes, entre texte source et texte cible* [Thèse de doctorat, Université Stendhal]. <http://www.theses.fr/1998GRE39001>
- Boch, F. (2000). Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université. *Pratiques*, 105(1), 137-158. <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2405>
- Boch, F., & Rinck, F. (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master : Comparaison avec les pratiques expertes. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 72, 131-150. <https://doi.org/10.4000/linx.1631>
- Boch, F., Rinck, F., & Sorba, J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladroites à un niveau avancé. *CMLF*.
- Boch, F., Sorba, J., & Bessonneau, P. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles : que tester ? *Le français aujourd'hui*, 193, 127-144. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0127>
- Boch, F., Sorba, J., & Bessonneau, P. (2020). « Quelle conscience de mes compétences à l'écrit ? » Étude du « degré de lucidité » chez les étudiants. In M. Niwese, J. Lafont-Terranova, & M. Jaubert (Éds.), *Ecrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire* (p. 79-94). Presses Universitaires du Septentrion.
- Boquet, E. H. (2002). *Noise From The Writing Center* (1e éd). Utah State University Press.
- Borst, G., & Cachia, A. (2016). *La méthode expérimentale*. PUF.
- Borzeix, A., & Fraenkel, B. (2001). *Langage et travail, cognition, action, communication*. Éd. du CNRS.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'année psychologique*, Vol. 114(2), 315-353.
- Bosman, C., & Gerard, F.-M. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* De Boeck.
- Bouaud, J., Habert, B., Nazarenko, A., & Zweigenbaum, P. (1997). Regroupements issus de dépendances syntaxiques en corpus : catégorisation et confrontation à deux modélisations conceptuelles, 207-223. In *Actes des 1 Journées Ingénierie des Connaissances*. Roscoff,

- Bouhon, M., Dufays, J.-L., Plumet, J. & De Kesel, M. (Éds.) (2017). *La planification des apprentissages : Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* Presses universitaires de Louvain.
- Bouquet, B. (2009). Diversité et enjeux des écrits professionnels. *Vie sociale*, 2(2), 81-93.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 64(1), 40-44. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2335>
- Bourgain, D. (1977). Fonctions et représentations de l'écrit. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 28.
- Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue française*, 85(1), 82-101. <https://doi.org/10.3406/lfr.1990.6179>
- Bourgain, D. M. (1989). *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. A.N.R.T.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution, The language part of work. *Langage et société*, 98, 17-42. <https://doi.org/10.3917/lis.098.0017>
- Boutet, J. (2005). Genres de discours et activités de travail in L'analyse des actions et des discours en situation de travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Éds.), *Peeters* (p. 19-35).
- Boutet, J., Gardin, B., & Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langages*, 29(117), 12-31. <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1703>
- Boutet, J., & Maingueneau, D. (2005). Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire. *Langage et société*, 114, 15-47.
- Bowring, M., Carter, R., Goddard, A., Reah, D., & Sanger, K. (2001). *Working with Texts : A Core Introduction to Language Analysis: A Core Book for Language Analysis* (2 edition). Routledge.
- Branca-Rosoff, S. (1999). Types, modes et genres : entre langue et discours. *Langage et société*, 87(1), 5-24. <https://doi.org/10.3406/lisoc.1999.2851>
- Branch, R. M. (2008). *Instructional design : The ADDIE approach* [Electronic resource]. Springer. <https://colorado.idm.oclc.org/login?url=http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Brassart, D.-G. (2008). Didactique du français langue maternelle : approche(s) « cognitiviste(s) » ? In J.-L. Chiss & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (8e éd., p. 95-118). De Boeck.

- Brassart, D.-G., & Gruwez, C. (1983). Pour une didactique écologique de la compétence de communication. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59(1), 9-18. <https://doi.org/10.3406/reper.1983.1716>
- Brassart, D.-G., & Reuter, Y. (Dir.). (1999). Apprendre l'écrit—Les valeurs en formation et en éducation (3). *Spirale*, 23.
- Bregeon, D., Antoine, J.-Y., Villaneau, J., & Halftermeyer, A. (2019). Redonner du sens à l'accord interannotateur : vers une interprétation des mesures d'accord en termes de reproductibilité de l'annotation. *TAL*, 60(2), 45-69.
- Bremaud, L. (2011). Vers quelles recompositions de « l'archipel de l'ingénierie de la formation » ? *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, 5.
- Brevet de technicien supérieur Conception des Produits Industriels*. (2016). [Référentiel]. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Brice, L., Croutte, P., Jauneau-Cottet, P., & Lautié, S. (2015). *Baromètre du numérique*. CREDOC. <https://www.credoc.fr/publications/barometre-du-numerique-edition-2015>
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 207-226. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Brissaud, C., & Barré-De Miniac, C. (2009). Pratiques langagières au lycée professionnel : quelle place pour le socioculturel ? In B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*. (p. 179-190). Presses Universitaires du Septentrion.
- Brissaud, C., & Chevrot, J.-P. (2011). The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography : The homophonic /E/ verbal endings. *Writing Systems Research*, 3(2), 129-144. <https://doi.org/10.1093/wsr/wsr003>
- Brissaud, C., & Jaffré, J.-P. (2003). Présentation : regards nouveaux sur la lecture et l'écriture. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VIII(1), 5-14.
- Brissaud, C., & Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124(1), 40-57. <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6305>
- Bronckart, J.-P. (2000). Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif. *Pratiques*, 105(1), 234-247.

- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 38(153), 98-108. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.938>
- Bronckart, J.-P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(3), 361-380.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13, 8-26.
- Bros, F. (2009). *Ecrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique ; Evolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes* [Thèse de doctorat, Université des Sciences et Technologie de Lille - Lille I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00420214/document>
- Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères*, 9, 29-36.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactiques des mathématiques, 1970-1990*. La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Education didactique*, 5(1), 101-104.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. RETZ.
- Bucheton, D. (2016). *Les postures enseignantes*. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? In D. Bucheton & J.-C. Chabanne (Éds.), *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 25-51). PUF.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C., Decron, A., & Seweryn, B. (2000). Réécrire ou penser à nouveau son texte ? *Pratiques*, 105(1), 203-212. <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2410>
- Burgos, M. (1992). Lecteurs experts, lecteurs « convers ». De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs. *Pratiques*, 76(1), 55-76. <https://doi.org/10.3406/prati.1992.1678>
- Buty, C., Cosnefroy, L., Lefeuvre, S., Le Nir, M., Michalot, T., & Seguy, J.-Y. (2018). *Les bacheliers professionnels et l'enseignement supérieur. Analyse de l'expérience mise en œuvre*

à l'École Nationale de l'Enseignement Professionnel Supérieur (ÉNEPS) [Rapport de recherche]. Equipe "Pratiques et politiques de l'enseignement supérieur, Laboratoire ECP (Education, Cultures, Politiques), EA4571. Universités Lumière-Lyon 2, Jean Monnet-Saint Etienne et École Normale Supérieure de Lyon.

- Callies, M. (2015). 2015. "Using learner corpora in language testing and assessment : Current practice and future challenges". In E. Castello, K. Ackerley, & F. Coccetta (Éds.), *Studies in Learner Corpus Linguistics : Research and Applications for Foreign Language Teaching and Assessment* (p. 21-35). Peter Lang.
- Calmand, J., Giret, J.-F., & Guégnard, C. (2014). Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociales des diplômés. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/1, Article 43/1. <https://doi.org/10.4000/osp.4307>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.
- Candel, D. (2011). « Linguistique appliquée » : parcours définitoires et lexicographiques. *Histoire Épistémologie Langage*, 33(1), 99-115. <https://doi.org/10.3406/hel.2011.3209>
- Candlin, C. N., & Candlin, S. (2002). Discourse, expertise, and the management of risk in health care settings. *Research on Language and Social Interaction*, 35(2), 115-137. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3502_1
- Cappeau, P., & Roubaud, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves*. Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Catach, N. (1978). *L'Orthographe*. PUF.
- Cavalla, C. (2010). La méthodologie universitaire : forme et contenu. *Recherches et Applications - FDLM*, 153-161.
- Cavalla, C., & Loiseau, M. (2013). Scientext : A corpus to teach. In A. Tutin & F. Grossmann (Éds.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (p. 163-182). Presses Universitaires de Rennes.
- Cavanagh, M. (2008). Principes pour guider la conception d'une séquence didactique en écriture. In D. Alamargot, V. Millogo, & C. Beudet (Éds.), *Proceedings of the International Conference « de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états » Poitiers, France, 12-15 November 2008* - [<http://www.ecritfrancequebec2008.org/>].

- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002a). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éds.), *Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton. Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves.* (p. 1-12). Delagrave/CRDP Versailles.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002b). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.* PUF.
- Chambers, A., & O'Sullivan, Í. (2004). Corpus consultation and advanced learners' writing skills in French. *ReCALL*, 16(1), 158-172. <https://doi.org/10.1017/S0958344004001211>
- Champy-Remoussenard, P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communication*, 9, 299-315. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7939>
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications.* (Armand Colin).
- Chanquoy, Lucile, Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : théorie et applications.* Armand Colin.
- Chantraine, O. (1992). Les écritures professionnelles ou la difficile synthèse de normes communicationnelles hétérogènes. *Études de communication. langages, information, médiations*, 13, 139-155. <https://doi.org/10.4000/edc.2781>
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, 8, 37-66.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Seuil.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Anthropos.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38(1), 7-41. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques*, 49(1), 3-21.
- Charolles, M. (1997). L'encadrement du discours. Univers, champs, domaines et espaces. *Cahier de Recherche Linguistique*, 6, 1-73.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français.* Éditions Ophris.

- Charolles, M. (2011). Cohérence et cohésion du discours. In K. Holker & C. Marengo (Éds.), *Dimensionen der AnalyseTexten und Diskursivent—Dimensioni dell'analisi di testi e discorsi* (p. 153-173). Lit Verlag. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665838/document>
- Charolles, M., & Pery-Woodley, M. P. (2005). Introduction. *Langue française*, 148(4), 3-8. <https://doi.org/10.3406/lfr.2005.6603>
- Charolles, M., & Peytard, J. (Éds.). (1978). Enseignement du récit et cohérence du texte. *Langue française*, 38.
- Chartrand, S.-G. (Éd.). (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. (ERPI Education). Pearson.
- Chartrand, S.-G., Cogis, D., & Elalouf, M.-L. (2016). Progression dans l'enseignement de la grammaire. In S.-G. Chartrand (Éd.), *Suzanne-G. Chartrand (Éd.), Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactique et activités pour la classe*. (ERPI Education, p. 82-98). Pearson.
- Cherkaoui, C., Chambreuil, M., & Gaguët, L. (1997). Aspects de la planification didactique : étude dans le cadre d'un environnement d'aide à l'apprentissage de la lecture. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 4(3), 257-297. <https://doi.org/10.3406/stice.1997.1349>
- Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Les entretiens. In F. Chevalier, L. Martin Cloutier, & N. Mitev (Éds.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 108-125). EMS Editions.
- Chevallard, Y. (1982). *Sur l'ingénierie didactique. Preprint*. IREM d'Aix Marseille. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur_1_ingA_c_nierie_didactique_-_YC_-_1982.pdf
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 1(12), 73-112.
- Chevallard, Yves. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves. (1988). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. In C. Laborde (Éd.), *Actes* (p. 97-106). La Pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. (1989). La didactique du français : perspectives disciplinaires et enjeux intellectuels. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 78(1), 95-100. <https://doi.org/10.3406/reper.1989.1974>

- Chiss, J.-L. (1998). Michel Dabène : fondation et continuité de la DFLM. *La Lettre de l'AIRDF*, 22(1), 3-3.
- Chiss, J.-L. (2004). La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Éds.), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 43-52). L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1158>
- Chiss, J.-L., & Filliolet, J. (1995). Typologies et didactique de l'écrit : constantes et évolutions. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 99.
- Cislaru, G., Claudel, C., & Vlad, M. (2017). *L'écrit universitaire en pratique*. De Boeck Supérieur.
- Clementz, C. (2000). *Modélisation des systèmes de production de compétences : apports à l'ingénierie pédagogique* [Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine - Metz]. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01775474>
- Clerc, I. (1998). L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire. In C. Préfontaine, L. Godard, & G. Fortier (Éds.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 345-370). Éditions Logiques.
- Clerc, I., & Beaudet, C. (2002). Pour un enseignement de la rédaction professionnelle ou de la rédaction technique ? *Technostyle*, 18(1), 27-44.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1, Article 2-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- CNDP. (1996). *Gammes d'écriture* (Collection Lire/Ecrire). Centre National de Documentation Pédagogique.
- CNRTL. (2005). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. UMR ATILF (CNRS - Nancy Université). <https://www.cnrtl.fr/>
- Cogis, D. (2001). Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VI(1), 47-61.

- Cogis, D., & Brissaud, C. (2019). À la poursuite des marques de genre.... In C. Mortamet (Éd.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (p. 43-71). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Cohen, R., Mialaret, G. (Éds) (1987). *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*. PUF.
- Collins, J. (2015). Literacy practices, linguistic anthropology and social inequality : Ethnographic cases and theoretical engagements. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE), 1191-1211. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144842>
- Colon de Carvajal, I. (2009). *Guide pratique pour aligner une transcription sous ELAN*. Laboratoire ICAR (CNRS & Université de Lyon). http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Tutorial_ELAN_v2.0.pdf
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie* (5^e éd.). La Découverte.
- Combettes, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française*, 38(1), 74-86. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6120>
- Combettes, B. (1987). Texte, discours, cohérence. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 71(1), 85-91. <https://doi.org/10.3406/reper.1987.1903>
- Combettes, B. (1999). 5. Analyse du discours et grammaire de texte : des problèmes communs. *Modèles linguistiques*, XX-2(40), 46-56. <https://doi.org/10.4000/ml.1406>
- Combettes, B., & Charolles, M. (1999). Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. *Langue française*, 121(1), 76-116. <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6280>
- Combettes, B., & Fresson, J. (1975). Quelques éléments pour une linguistique textuelle. *Pratiques*, 6(1), 25-55. <https://doi.org/10.3406/prati.1975.915>
- Combettes, B., Sarda, L., & Vigier, D. (Éds.). (2016). *Connexion et indexation : ces liens qui tissent le texte*. ENS Éditions.
- Commonwealth of Massachusetts. (1930). *The Development of Education in Massachusetts, 1630-1930* (Selections from Archives and Special Collections, Bridgewater State University, p. 17). Department of Education. <https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=selections>

- Condamines, A., & Narcy-Combes, J.-P. (2015). La linguistique appliquée comme science située. In F. Carton, J.-P. Narcy-Combes, M.-F. Narcy-Combes, & D. Toffoli (Éds.), *Cultures de recherche en linguistique appliquée* (p. [en ligne]). Riveneuve éditions.
- Condillac, E. B. de. (1798). *Traité des sensations*. Fayard.
- Connors, R. J. (1982). The Rise of Technical Writing Instruction in America. *Journal of Technical Writing and Communication*, 12(4), 329-352.
- Coorebyter, V. de. (1985). La doctrine kantienne du concept en 1781. *Revue Philosophique de Louvain*, 83(57), 24-53.
- Cordeiro, G. S., & Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, 56, 67-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.903>
- Cori, M. (2008). Des méthodes de traitement automatique aux linguistiques fondées sur les corpus. *Langages*, n° 171(3), 95-110.
- Cori, M., & David, S. (2008). Les corpus fondent-ils une nouvelle linguistique? *Langages*, n° 171(3), 111-129.
- Cori, M., David, S., & Léon, J. (2002). Pour un travail épistémologique sur le TAL. *TAL*, 43(3), 7-20.
- Cori, M., & Léon, J. (2002). La constitution du TAL : étude historique des dénominations et des concepts. *Traitement Automatique des Langues, ATALA*, 3(43), 21-55.
- Cornish, F. (1998). Les “chaînes topicales” : leur rôle dans la gestion et la structuration du discours. *Cahiers de Grammaire*, 23, 19-40.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Arco Libros.
- Coste, D. (1977). A propos de thèmes. *Langue française*, 36(1), 73-82. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4843>
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. PUF.
- Crinon, J., & Legros, D. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 228). Armand Colin.
- Cuq, J.-P. (2003). *ASDIFLE - Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde— Livre*. Clé International.

- Cusin-Berche, F. (1995). De la langue ordinaire au(x) technolecte(s). *Linx*, 6(1), 41-52. <https://doi.org/10.3406/linx.1995.1341>
- Cusin-Berche, F. (1998). *Le management par les mots : étude sociolinguistique de la néologie*. L'Harmattan.
- Cusin-Berche, F. (2000). Exploration des caractéristiques des langues de spécialité... La quête du Graal. In B. Denis (Éd.), *La rédaction technique. Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997* (p. 55-77). Éditions Duculot. <http://www.cairn.info/la-redaction-technique--9782801112656-page-55.htm>
- Dabène, M. (1977). Besoins langagiers et pratiques d'écriture. *Langue française*, 36(1), 51-66. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4841>
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck Université.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- Dabène, M. (2002). Réactions à la «notion» de littératie. *La Lettre de l'AIRDF*, 30(1), 33-36. <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1520>
- Dabène, M. (2013). Questions et débats sur l'histoire de la didactique du français. *Recherches en didactiques*, N° 15(1), 137-148.
- Dabène, M., & Porcher, L. (Éds.). (1977). Enseignement du français et formation continue des adultes. *Langue française*, 36. https://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1977_num_36_1
- Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26, 163-174. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00001-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00001-3)
- Daunay, B., & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 57-78. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, n° 185(2), 95-106.
- De Amaral, C. (2019). *Littéracie au lycée professionnel : un éclairage sociodidactique sur les difficultés rencontrées par les élèves de gestion-administration dans le cadre du projet*

Ecrire@lp [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02020801>

- De Cock, S., & Tyne, H. (2014). Corpus d'apprenants et acquisition des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 11(11-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1716>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dehaene, S., & Changeux, J.-P. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., & Hertz-Pannier, L. (2002). Functional Neuroimaging of Speech Perception in Infants. *Science*, 298(5600), 2013-2015. <https://doi.org/10.1126/science.1077066>
- Delaborde, M. (2020). *Analyse en corpus des chaînes de coréférence. La coréférence non-stricte à l'épreuve de la linguistique outillée*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle]. <http://www.theses.fr/s172718>
- Delarue-Breton, C., & Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, N° 190(3), 51-60.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 153-154, 3-19.
- Delcambre, I., & Pollet, M.-C. (2014). *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages*. Association pour la Recherche en Education (ARED).
- Delcambre, P. (1983). Le texte et ses variations. *Langages*, 17(69), 37-50. <https://doi.org/10.3406/lgge.1983.1141>
- Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Presses universitaires du Septentrion, DL 1997.
- Denquin, R., Roynette, A., & Séré, A. (2002). *L'orientation vers le lycée professionnel : la scolarisation au lycée professionnel. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale*,

à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel. Inspection Générale de l'Education Nationale.

Dessus, P. (2006). Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(1), 137-157.

Dessus, Phillipe. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, 133(1), 101-116.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1024>

Detheux, M., & Schockert, C. (2000). L'écriture technique existe-t-elle dans la formation initiale ? In B. Denis (Éd.), *La rédaction technique. Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997* (p. 95-104). De Boeck Supérieur.

Develay, M. (1989). Sur la méthode expérimentale. *ASTER*, 8, 3-15.

Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : dialogues avec Bernard Schneuwly. (2019). In S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, J. Dolz, G. S. Cordeiro, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux, & B. Védrines (Éds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : dialogues avec Bernard Schneuwly*. Presses universitaires du Septentrion.

Didactique du français, le socioculturel en question. (2009). In B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*. Presses universitaires du Septentrion.

Dolz, J., & Gagnon, R. (Edit.). (2018). *Former à enseigner la production écrite* (1^{re} éd.). Septentrion.

Dolz, J., & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation des dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 5-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>

Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 101, 73-86.

Doquet, C. (2013). Dépasser l'impossible alliance : quelles interactions entre production écrite et maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, n°181(2), 119-130.

Doquet, C., & David, J. (2018). Collecter, interpréter, enseigner l'écriture. Analyses linguistiques des écrits d'élèves. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 7-14.

- Dorney, J. M. (1988). The Plain English Movement. *The English Journal*, 77(3), 49-51. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/818414>
- Downing, P., Lima, S. D., & Noonan, M. (1992). *The Linguistics of Literacy*. John Benjamins Publishing.
- Drew, P., & Heritage, J. (1993). *Talk at Work : Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Les Éd. de Minuit.
- Dufour, D. R. (1988). L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 84(1), 57-65. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1445>
- Dufrenne, M. (1946). Existentialisme et sociologie. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1, 161-171.
- Duquenne, P. (1996). Ingénierie simultanée. In *Gestion des projets* (p. 1-26). Editions Weka.
- Écrire en classe. (1980). *Pratiques*, 26.
- Elalouf, M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 56-70. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1702>
- Elalouf, M.-L., & Boré, C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue française de linguistique appliquée, Vol. XII(1)*, 53-70.
- European Commission. (2020). *Commission welcomes political agreement on Horizon Europe, the next EU research and innovation programme*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_20_2345
- Falardeau, E. (2007). Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. PUL Les Presses de l'Université de Laval.
- Fashola, O. S., & Slavin, R. E. (1997). Promising Programs for Elementary and Middle Schools : Evidence of Effectiveness and Replicability. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 2(3), 251-307. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0203_5
- Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63(1), 65-69. <https://doi.org/10.3406/reper.1984.1783>

- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.fayol.1997.01>
- Fayol, M., & Schneuwly, B. (1987). La mise en textes et ses problèmes. *De Boeck Université*.
- Felsenfeld, C. (1981). Plain English Movement, The The Plain English Movement : Panel Discussion. *Can. Bus. L.J.*, 6, 408.
- Fenoglio, P. (2020). *Un outil didactique et numérique pour apprendre l'orthographe au cycle 3 : des décalages d'appropriation entre élèves et enseignant(e)s*. [Thèse de doctorat, Paris 8].
<http://www.theses.fr/s190509>
- Ferraris, M., Caviglia, F., & Degl'Innocenti, R. (1993). *Scrivere con Word Prof. Per il biennio. Con 2 floppy disk*. Theorema Libri.
- Fijalkow, J., Fijalkow, Y., & Pasa, L. (2004). Littéracie et culture écrite. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Éds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 53-68). L'Harmattan.
- Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, 129(1), 71-88.
<https://doi.org/10.3406/prati.2006.2097>
- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (Éds.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications*. Peeters.
- Findlay, J. N. (2005). Les recherches philosophiques de Wittgenstein. *Philosophie*, n° 84(1), 7-21.
- Fleury, S. (2007). *Le Trameur, Manuel d'utilisation*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00550097>
- Fligelstone, S. (1993). Some Reflections on the Question of Teaching, from a Corpus Linguistics Perspective. *ICAME journal*, 17, 97-109.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Foucault, M. (1989). *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Gallimard.
- Fraenkel, B., & Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction. *Langage et société*, n° 133(3), 7-24.
- Fuchs, C. (2014). Le tournant quantitatif en TAL et en linguistique : enjeux cognitifs. *L'information grammaticale*, 142, 8-13.

- Fuchs, C., & Habert, B. (2004). Le traitement automatique des langues : des modèles aux ressources. *Le Français Moderne - Revue de linguistique Française, CILF (conseil international de la langue française), LXXII: 1*, en ligne.
- Galilei, G. (1632). *Dialogo dei massimi sistemi*. BUR.
- Galmiche, M. (1983). Les ambiguïtés référentielles ou les pièges de la référence. *Langue française*, 57(1), 60-86. <https://doi.org/10.3406/lfr.1983.5157>
- Gambell, T. J. (1988). Linguistics and Literacy Teaching. *World Conference of Applied Linguistics* (8th, Sydney, New South Wales, Australia, August 16-21, 1987).
- Ganier, F. (2016). Écrire pour transmettre des connaissances procédurales : le cas des documents techniques procéduraux. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3168>
- Garcia-Debanc, C. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 44(1), 21-52. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2461>
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49(1), 23-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
- Garcia-Debanc, C. (2001). Les genres du discours procédural : invariants et variations. *Pratiques*, 111(1), 65-76. <https://doi.org/10.3406/prati.2001.2423>
- Garcia-Debanc, C. (2010). Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. *Synergies pays Scandinaves*, 5, 81-96.
- Garcia-Debanc, C. (2018). Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 185-208. <https://doi.org/10.4000/reperes.1572>
- Garcia-Debanc, C. (2019). Le français tel qu'on l'enseigne : objets enseignés en classe de français et modèles disciplinaires. In S. Aebly Daghé, E. Bulea Bronckart, J. Dolz, G. S. Cordeiro, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux, & B. Védrines (Éds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*. (p. 181-196). Presses Universitaires du Septentrion.

- Garcia-Debanc, C., & Bonnemaïson, K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. *SHS Web of Conferences. 4e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 8, 961-976. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801349>
- Garcia-Debanc, C., & Bras, M. (2016). Vers une cartographie des compétences de cohérence et de cohésion textuelle dans une tâche-problème de production écrite réalisée par des élèves de 9 - 12 ans : indicateurs de maîtrise et progressivité. In S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. N. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. M. Larruy, P. Rogers, & D. Russell (Éds.), *Recherches en écritures : regards pluriels*. Université de Lorraine.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002a). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115(1), 37-50. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002b). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 293-315. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>
- Garcia-Debanc, C., Ho-Dac, L.-M., Bras, M., & Rebeyrolle, J. (2017). Vers l'annotation discursive de textes d'élèves. *Corpus*, 16.
- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. In M. De Fornel, A. Ogien, & L. Quéré (Éds.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale* (p. 31-56). La Découverte.
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F., & Vogüé, S. de. (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 72, 1-9.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. ERPI.
- Genette, G., Jauss, H. R., Schaeffer, J.-M., Scholes, R., Stempel, W. D., & Viétor, K. (1986). *Théorie des genres*. Seuil.
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(9-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3960>
- Glikman, J., Guillot-Barbance, C., & Obry, V. (2014). Les chaînes de référence dans un corpus de textes narratifs médiévaux : traits généraux et facteurs de variation. *Langages*, N° 195(3), 43-60.

- Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, N° 19(1), 9-37.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Goody, J. (1975). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Les Éditions de Minuit.
- Goody, J. (1987). *The Interface between the Written and the Oral* (1er édition). Cambridge University Press.
- Goody, J. (2006). La technologie de l'intellect (J.-C. Lejosne, Trad.). *Pratiques*, 131(1), 7-30. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2114>
- Goody, J., & Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304-345.
- Gottlieb, S. S. (1992). *Clear Writing in the Professions*. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Indiana University, 2805 E.
- Grabe, W. P. (2012). Applied Linguistics : A Twenty-First-Century Discipline. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, (2 Ed.). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0002>
- Granger, S., Hung, J., & Petch-Tyson, S. (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. John Benjamins Publishing.
- Greimas, A. J. (1976). Sémiotique narrative et textuelle. *Pratiques*, 11(1), 5-12. <https://doi.org/10.3406/prati.1976.957>
- Gribbons, B., & Herman, J. (2019). True and Quasi-Experimental Designs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1). <https://doi.org/10.7275/fs4z-nb61>
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>
- Grice, J. B. (1996). *Logique naturelle et communications*. PUF.
- Grobol, L., Landragin, F., & Heiden, S. (2017). Interoperable annotation of (co)references in the Democrat project. In H. Bunt (Éd.), *Thirteenth Joint ISO-ACL Workshop on Interoperable*

Semantic Annotation. ACL Special Interest Group on Computational Semantics (SIGSEM) and ISO TC 37/SC 4 (Language Resources) WG 2. h

Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4.

Grosse, E. U. (1976). *Text und Kommunikation : Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. Kohlhammer.

Grossmann, F. (Éd.). (1998). *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*. IVEL-LIDILEM.

Guernier, M.-C., Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., & Mout, T. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. UGA Editions, Université Grenoble Alpes.

Guernier, M.-C., Lachaud, M.-H., Sautot, J.-P., & Boganika, L. (2016). Les écrits professionnels dans la formation des adultes faiblement qualifiés : quelle didactique du français ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170, Article 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3043>

Guével, Z., & Clerc, I. (Éds.). (1999). *Les professions langagières a l'aube de l'an 2000 : recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie*. Centre international de recherche en aménagement linguistique.

Guibert, R. (1990). *Jeux énonciatifs, enjeux évaluatifs : le rapport au texte d'étudiants adultes préparant des diplômes de fin d'études*. A.N.R.T.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.

Guichon, N., & Nwosu, J. (2006). La production de l'écrit dans un dispositif multimédia. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXV N° 3, 29-41. <https://doi.org/10.4000/apliut.2368>

Gunnarsson, B.-L. (2009). *Professional Discourse*. Continuum.

Habert, B. (1982). Enonciation et argumentation : Oswald Ducrot. *Mots. Les langages du politique*, 5(1), 203-218. <https://doi.org/10.3406/mots.1982.1083>

Habert, B. (2004). Outiller la linguistique : de l'emprunt de techniques aux rencontres de savoirs. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. IX(1), 5-24.

Hadley, G. (2002). An Introduction To Data-Driven Learning. *RELC Journal*, 33(2), 99-124. <https://doi.org/10.1177/003368820203300205>

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English* (Firts Edition). Routledge.

- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (2003). *Writing Science : Literacy And Discursive Power*. Taylor & Francis.
- Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français: vers la cohérence configurationnelle. *Pratiques*, 115(1), 15-28. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1965>
- Halté, J.-F., & Petitjean, A. (1980). Écrits, écriture, école et société. *Pratiques*, 26(1), 3-23. <https://doi.org/10.3406/prati.1980.1154>
- Harris, Z. S. (1969). Analyse du discours (F. Dubois-Charlier, Trad.). *Langages*, 4(13), 8-45. <https://doi.org/10.3406/lgge.1969.2507>
- Haut Conseil de l'Education. (2009a). *Bilan des résultats de l'École : l'enseignement professionnel*. https://educaction7627.fr/IMG/pdf/rapport_HCE_EP.pdf
- Haut Conseil de l'Education. (2009b). *L'enseignement professionnel. Bilan des résultats de l'école*. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/57.pdf
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Éds.), *The science of writing. Théories, methods, individual differences and applications* (p. 1-27). Mahwah.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano, J.R. Squire (Eds). *In Perspectives on writing. Research, Theory and practice* (p. 6-44). International Reading Association.
- Heiden, S., Magué, J.-P., & Pincemin, B. (2010). *TXM : une plateforme logicielle open-source pour la textométrie - conception et développement*. 2(3), 1021-1032.
- Hempfer, K. W. (1977). Zur pragmatischen Fundierung der Texttypologie. In W. Hinck (Éd.), *Textsortenlehre—Gattungsgeschichte*. Quelle und Meyer.
- Heurley, L. (2014). Les documents procéduraux : l'apport de 40 ans de recherche en psychologie cognitive et en ergonomie. *Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, Tome 5.2.
- Hirst, R., & Adams, K. H. (1995). Review of A History of Professional Writing Instruction in American Colleges : Years of Acceptance, Growth, and Doubt. *Rhetoric Society Quarterly*, 25, 288-290. JSTOR.
- Ho-Dac, L.-M., Federzoni, S., Bras, M., Rebeyrolle, J., & Garcia-Debanc, C. (2019, novembre 6). *ResolCo un corpus de manuscrits d'élèves et d'étudiants pour l'étude de la cohérence*. <https://isidore.science/document/10670/1.msfgnp>

- Hoggart (1918-2014), R. (1957). *The uses of literacy*.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. Transaction Publishers.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang.
- Hughes, E. C. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Husianycia, M. (2013). « Genre » ou « type » de discours ? Une dimension à explorer pour l'étude du langage dans des situations de travail. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 157-158, 133-152. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3796>
- Husserl, E., & Lowit, A. (1992). *L'idée de la phénoménologie : cinq leçons* (5e éd). PUF.
- Inkova, O., Boisseau, M., & Hamm, A. (Éds.). (2011). *Saillance : aspects linguistiques et communicatifs de la mise en évidence dans un texte*. Presses universitaires de Franche-Comté.
- Isenberg, H. (1984). Texttypen als Interaktionstypen : Eine Texttypologie. *Zeitschrift für Germanistik*, 5(3), 261-270.
- Jackiewicz, A. (2005). Les séries linéaires dans le discours. *Langue française*, n° 148(4), 95-110.
- Jacques, M.-P. (2003). *Approche en discours de la réduction des termes complexes dans les textes spécialisés* [Thèse de doctorat, Toulouse 2]. <http://www.theses.fr/2003TOU20067>
- Jacques, M.-P. (2005). Pourquoi une linguistique de corpus ? In G. Williams (Éd.), *La linguistique de corpus* (p. 21-30). Presses Universitaires de Rennes.
- Jacques, M.-P. (2016). Une linguistique outillée, pour quels objets ? *Histoire Epistémologie Langage*, 38(2), 87-99. <https://doi.org/10.1051/hel/2016380207>
- Jacques, M.-P., & Poibeau, T. (2010). Étudier des structures de discours : préoccupations pratiques et méthodologiques. *Corela. Cognition, représentation, langage*, 8-2, Article 8-2. <https://doi.org/10.4000/corela.1855>
- Jacques, M.-P., & Rinck, F. (2017). Un « corpus de littéracie avancée : résultat et point de départ. *Corpus*, 16.
- Jacques, M.-P., & Tutin, A. (2018). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. ISTE Éditions.

- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Éds.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
- Jakobson, R. (1973). *Essais linguistiques : tome 2, Rapports internes et externes du langage*. Éditions de Minuit.
- Jaubert, A. (Éd.). (2014). *Cohésion et cohérence : études de linguistique textuelle*. ENS Éditions.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. PUF.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie, Vol. 46(2)*, 295-323.
- Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck Supérieur.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. The New Media Consortium. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510220.pdf>
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Education & Formation, e-296*, 31-44.
- Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure*. PUF.
- Kara, M., & Privât, J.-M. (2006). *La littératie autour de Jack Goody*. Cresef.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation* (2e éd.). Editions du CRP.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In *The science of writing : Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 57-71). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Ketele, J.-M. D. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée, Vol. XVIII(1)*, 59-74.
- Kierkegaard, S. (1848). *Aut Aut* (2^e édition). Mondadori.
- Kindell, G. (1983). Linguistics and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, 4*, 8-22. <https://doi.org/10.1017/S0267190500000052>

- Kinkead, J. A., & Harris, J. G. (1993). *Writing centers in context : Twelve case studies*. National Council of Teachers of English.
- Kinneavy, J. L. (1980). *A Theory of Discourse : The Aims of Discourse*. Norton.
- Kohler, D., & Weisz, J.-D. (2017). Industrie 4.0, une révolution sociétale? *Allemagne d'aujourd'hui*, N° 222(4), 44-58.
- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., Dehaene-Lambertz, G., & Dehaene, S. (2014). L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage. *Revue de neuropsychologie*, Volume 6(3), 173-181.
- Kraif, O., & Tutin, A. (2017). Des motifs séquentiels aux motifs hiérarchiques : l'apport des arbres lexico-syntaxiques récurrents pour le repérage des routines discursives. *Corpus*, 17, Article 17.
- Kristeva, J. (1978). *Semeiotike : recherche pour une sémalyse*. French & European Publications.
- Kynell, T. C., & Moran, M. G. (1999). *Three Keys to the Past : The History of Technical Communication*. Greenwood Publishing Group.
- Labasse, B. (2006). *La communication écrite : une matière en quête de substance* (Nouvelle éd). CECP éd.
- Labasse, B. (2016). Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3163>
- Labbé, H., & Marcoccia, M. (2005). Communication numérique et continuité des genres : l'exemple du courrier électronique. *Texte ! Textes et Cultures*, 10(3), [en ligne].
- Laborde-Milaa, I., Plane, S., Rinck, F., & Sitri, F. (Éds.). (2014). *La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation* (Le discours et la langue). EME éditions.
- Lacoste, M., & Grosjean, M. (1999). *Communication et intelligence collective*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.grosj.1999.01>
- Lacôte-Gabrysiak, L. (2015). La lecture des étudiants entre plaisir et contraintes. *Communication. Information médias théories pratiques*, Vol. 33/1. <https://doi.org/10.4000/communication.5234>
- Lafontaine, L., Emery-Bruneau, J., & Guay, A. (2015). Dispositifs didactiques en littératie universitaire : le cas du Centre d'aide en français écrit à l'Université du Québec en Outaouais.

Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, 72, 39-54.
<https://doi.org/10.4000/linx.1590>

Lafont-Terranova, J. (2007). Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique : analyse d'une expérience. *Caractères*, 25, 4-9.

Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. In G. Chartrand & C. Blaser (Éds.), *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Presses universitaires de Namur.

Lafont-Terranova, J. (2018). Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière. *Recherches en didactiques*, N° 26(2), 9-24.

Lafont-Terranova, J. (2019). Des ateliers d'écriture pour des futurs informaticiens : de la réassurance à la réflexivité. In M. Niwese & M. Jaubert (Éds.), *Ecrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. (p. 269-285). Presses Universitaires Septentrion.

Lahanier-Reuter, D., & Roditi, É. (2017). Les questions de temporalité dans les méthodes de recherche en didactiques. In D. Lahanier-Reuter & E. Roditi (Éds.), *Questions de temporalité : les méthodes de recherche en didactiques (2)* (p. 9-12). Presses universitaires du Septentrion.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses universitaires de Lyon.

Laks, B. (1992). La linguistique variationniste comme méthode. *Langages*, 26(108), 34-50.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1649>

Landragin, F. (2012). La saillance : questions méthodologiques autour d'une notion multifactorielle. *Faits de langues*, 39, 15-31.

Landragin, F. (2018). Étude de la référence et de la coréférence : rôle des petits corpus et observations à partir du corpus MC4. *Corpus*, 18. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01834692/document>

Landragin, F. (2020). *Description, modelling and automatic detection of reference chains in French* [Research Report]. ANR (Agence Nationale de la Recherche - France). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02533314>

- Landragin, F. (2016). *Conception d'un outil de visualisation et d'exploration de chaînes de coréférences*. 109-120. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01329414/document>
- Laurent, M. (2015). Travailler l'orthographe et la grammaire de manière inductive. In F. Boch & C. Frier (Éds.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. (p. 251-329). ELLUG.
- Laurent, M. (2017). Un cours de grammaire selon une approche inductive : acquérir une vue d'ensemble des formes du système verbal. In F. Boch & C. Frier (Éds.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 263-288). UGA Éditions.
- Le Ferrec, L., & Leclère-Messebel, M. (2015). Les supports au cœur des pratiques en classe de langue. Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.748>
- Le français aujourd'hui. (1984). *Nous écrivons, vous écrivez...* 64.
- Le Levier, H. (2019). *Mise en œuvre et perception de l'orthographe française chez des élèves de collège et des étudiants de sections de technicien supérieur*. [These de doctorat, Université Grenoble Alpes (ComUE)]. <http://www.theses.fr/2019GREAL008>
- Lebart, L., Pincemin, B., & Poudat, C. (2019). *Analyse des données textuelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Leblay, C. (2016). Génétique textuelle et écritures mono- et plurilingues. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 29(1), 33-59. <https://doi.org/10.7202/1050707ar>
- Leclaire-Halté, A. (2008). Jean-François Halté : un parcours au service de la didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 15-22. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1149>
- Leclercq-Bovy, V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 53(1), 99-109. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1052>
- Leclère, M., & Le Ferrec, L. (2018). Faire entrer dans l'écrit à l'âge adulte : discours de formateurs-trices et perspectives pour la formation des enseignant-e-s. *forumlecture.fr*, 2, 1-19.
- Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. SAGE Publications Ltd.

- Leech, G. N. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. In J. Svartvik (Éd.), *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm, 4-8 August 1991* (p. 105-122). Mouton de Gruyter.
- Leech, G. N. (2016). *Principles of Pragmatics*. Routledge.
- Lemaréchal, A. (2009). Typologie linguistique. *Annuaire de l'École pratique des hautes études (EPHE), Section des sciences historiques et philologiques. Résumés des conférences et travaux, 140*, 401-404. <https://doi.org/10.4000/ashp.915>
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). De Boeck Supérieur.
- Léon, J. (2008). Aux sources de la « Corpus Linguistics » : Firth et la London School. *Langages, n° 171*(3), 12-33.
- Léon, J. (2015). Linguistique appliquée et traitement automatique des langues. Etude historique et comparative. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 12*(12-3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.949>
- Léon, J. (2018). Tal et linguistique : application, expérimentation, instrumentalisation. *Ela. Études de linguistique appliquée, 2*(190), 195-203.
- Lessard, V., Guay, F., Falardeau, E., Valois, P., & Langlois, S. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en écriture. *Recherches, 61*, 97-115.
- Levinas, E. (1930). *Théorie de l'intuition dans la Phénoménologie de Husserl*. Vrin.
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Tristes tropiques*. Presses Pocket.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture : rapport au conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies, coopération culturelle et communication »*. Éditions Odile Jacob Éditions du Conseil de l'Europe.
- Lidil. (1990). Des écrits (extra)ordinaires. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, 3*.
- Linn, A., Candel, D., & Léon, J. (2011). Présentation : linguistique appliquée et disciplinarisation. *Histoire Épistémologie Langage, 33*(1), 7-14. <https://doi.org/10.3406/hel.2011.3202>
- Longacre, R. E. (1976). *An Anatomy of Speech Notions*. Peter de Ridder Press.

- Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'Harmattan.
- Lucci, V. (coord.). (1989). L'orthographe en liberté. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, 1*.
- Lucci, V., & Millet, A. (Éds.). (1994). *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. H. Champion.
- Manesse, D., Cogis, D., & Chervel, A. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* ESF éditions.
- Mangenot, F. (1998). Présentation de la recherche «Informatique et production écrite ». *La Lettre de l'AIRDF, 22(1)*, 13-15. <https://doi.org/10.3406/airdf.1998.1327>
- Mangiante, J.-M. (2014). La formation aux écrits professionnels en français sur objectif universitaire (FOU). *Revue de linguistique française et d'analyse du discours, Tome 5.2*.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Manno, G. (2009). Les textes procéduraux sont-ils compatibles avec la notion de hiérarchie illocutoire ? *Revue québécoise de linguistique, 33(1)*.
- Marcellesi, J.-B. (1976). Analyse de discours à entrée lexicale (application à un corpus de 1924-1925). *Langages, 10(41)*, 79-124. <https://doi.org/10.3406/lgge.1976.2304>
- Marcoccia, M. (2012). Définitions et négociations de la norme scripturale dans un forum de discussion d'adolescents. *Ela. Études de linguistique appliquée, n°166(2)*, 157-169.
- Margolinas, C., Abboud, M., Bueno-Ravel, L., Douek, N., Fluckiger, A., Gibel, P., Vandebrouck, F., & Wozniak, F. (2011). *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (p. 237). La pensée sauvage.
- Mariet, F. (1977). A propos d'une typologie des objectifs possibles d'un enseignement « du » français aux adultes en formation. *Langue française, 36(1)*, 4-13. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4837>
- Marin, A., & Giroux, M. T. (2018). *Littératie et consentement éclairé à la recherche : état des lieux et pistes de solution*. 27-38.
- Marsden, E., & Torgerson, C. J. (2012). Single group, pre- and post-test research designs : Some methodological concerns. *Oxford Review of Education, 38(5)*, 583-616. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.731208>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc.

- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004. *Association pour la recherche qualitative*. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Martinez, C. (2010). Exploration des facteurs de variation de l'écrit. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 159(3), 265-288.
- Mas, M., Plane, S., & Turco, G. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 10(1), 67-81.
- Masseron, C. (1981). La correction de rédaction. *Pratiques*, 29(1), 47-68. <https://doi.org/10.3406/prati.1981.1190>
- Masseron, C. (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 79-96. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1153>
- Mateas, M., & Davidson, D. (2005). Procedural literacy : Educating the new media practitioner. *On the Horizon*, 13(2), 101-111. <https://doi.org/10.1108/10748120510608133>
- Mathet, Y., Widlöcher, A., & Métivier, J.-P. (2015). The Unified and Holistic Method Gamma (γ) for Inter-Annotator Agreement Measure and Alignment. *Computational Linguistics, MIT Press*, 41(3), 437-479.
- Maynard, C. (2019). *Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue* [These de doctorat, Université Grenoble Alpes (ComUE)]. <http://www.theses.fr/2019GREAL010>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.
- Mélanie-Becquet, F., & Poibeau, T. (2013). *Analyse linguistique de la variation textuelle* [Exposé]. Lattice - UMR 8094 - ENS 1. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01056155>
- Mellet, S. (2002). Corpus et recherches linguistiques. Introduction. *Corpus*, 1, Article 1. <http://journals.openedition.org/corpus/7>
- Mercier, J.-P., & Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, 167, 73-74.

- MESRI. (2004). *Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur* [Note d'information]. MESRI. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/94/2/NI_12_04_def_v2_218942.pdf
- Meyer, J.-P., & Pellat, J.-C. (2017). *Grammaires et littéracies* (UGA Editions). <https://doi.org/10.4000/lidil.4292>
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. PUF.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Millet, A. (1991). Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 157-171. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2024>
- Moirand, S. (1992). Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative. *Langages*, 26(105), 28-41. <https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1622>
- Molina Mejia, J. M., & Antoniadis, G. (2014). Conception d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle pour la formation initiale des futurs enseignants de FLE en Colombie. *Adjectif : analyses et recherches sur les TICE*.
- Mondada, L. (2014). Ethics in Action : Anonymization as a Participant's Concern and a Participant's Practice. *Human Studies*, 37(2), 179-209. <https://doi.org/10.1007/s10746-013-9286-9>
- Monzalvo Lopez, A. K. (2011). *Etude chez l'enfant normal et dyslexique de l'impact sur les réseaux corticaux visuel et linguistique d'une activité culturelle : la lecture* [These de doctorat, Paris 6]. <http://www.theses.fr/2011PA066364>
- Moreira-Mora, T., & Espinoza-Guzmán, J. (2016). Initial evidence to validate an instructional design-derived evaluation scale in higher education programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0007-0>
- Morin, M.-F., Gonçalves, C., & Alamargot, D. (2016). La littéracie à l'école : regard pluridisciplinaire sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la maternelle à la fin du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1045174ar>

- Morinet, C. (1998). La ponctuation entre logique de l'oral et logique de l'écrit. In J.-M. Defays, L. Rosier, & F. Tilkin (Éds.), *A qui appartient la ponctuation ?* (p. 275-288). Duculot.
- Morisse, M., Lafortune, L., & Cros, F. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture : quels accompagnements ?* PUQ.
- Morlaix, S., & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, 22.
- Moulet, S. (2005). Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac + 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active. *Economie et Statistique*, 388(1), 15-36. <https://doi.org/10.3406/estat.2005.7168>
- Mourlhon-Dallies, F. (2014). Former à rédiger des écrits professionnels : obstacles et leviers. *Le discours et la langue, Tome 5.2. (2013 [2014])*(La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de forma), 115-124.
- Mout, T., & Brissaud, C. (2017). Ce qu'ils savent faire et moins bien faire : le cas de l'orthographe. In M.-C. Guernier; C. Barré-De Miniac; C. Brissaud; T. Mout. *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et l'école* (p. 74-114). ELLUG.
- Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement*, Vol. 9(3), 153-176.
- Nazarenko, A., Habert, B., & Salem, A. (1997). *Les linguistiques de corpus* (p. 240). Armand Colin.
- Nazé, Y., & Lucci, V. (1979). *Enseigner ou supprimer l'orthographe*. CEDIC.
- Née, É., Oger, C., & Sitri, F. (2017). Le rapport : opérativité d'un genre hétérogène. *Mots. Les langages du politique*, 114, 9-24.
- Née, É., Sitri, F., Veniard, M., & Fleury, S. (2017). Routines discursives et séquentialité dans des écrits professionnels : la mise au jour d'une séquence évaluative ? *Corpus*, 17.
- Née, É., & Veniard, M. (2012). Analyse du Discours à Entrée Lexicale (A.D.E.L.) : le renouveau par la sémantique ? *Langage et société*, n° 140(2), 15-28.
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34.
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche et développement technologique en éducation. In B. Denis & G.-L. Baron (Éds.), *Regards sur la robotique pédagogique* (p. 147-154). Publication pédagogique.

- Nouailler, M. (2014). *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT : fondements théoriques, représentations, réalités*. Éditions L'Harmattan.
- Oberle, B. (2018). *SACR: A Drag-and-Drop Based Tool for Coreference Annotation*. LREC.
- OCDE, & Statistique Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*.
<https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>
- Olivetti, E. (2015). *Dizionario greco antico Olivetti e Mitologie Greca*. Olivetti Media Communication. <https://www.grecoantico.com/dizionario-greco-antico.php?parola=didaskw>
- Olson, D. R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody (J.-C. Lejosne, Trad.). *Pratiques*, 131(1), 83-94.
<https://doi.org/10.3406/prati.2006.2119>
- Olson, D. R. (2011). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Retz.
- Orna-Montesinos, C. (2012). *Constructing Professional Discourse : A Multiperspective Approach to Domain-Specific Discourses*. Cambridge Scholars Publishing.
- Orthodidacte. (2020). *Comment (ré)apprend-on à un adulte à bien écrire en français ?* (p. 11) [Rapport]. <https://www.orthodidacte.com/wp-content/uploads/2020/03/livre-blanc-comment-reapprend-t-on-a-un-adulte-a-bien-ecrire-en-francais.pdf>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. PUF.
- Pallanti, L., Brissaud, C., & Jacques, M.-P. (2019). Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires. *Revue internationale Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, 3.
<https://methodal.net/?article238>
- Pallanti, L., Brissaud, C., & Jacques, M.-P. (2020). Evaluer l'évolution des performances orthographiques d'étudiants en formation professionnelle : méthodes et perspectives. *SHS Web of Conferences. 7e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 78, 07018.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807018>

- Pallanti, L., Jacques, M.-P., & Brissaud, C. (à paraître). Travailler l'écrit pour favoriser la réussite des étudiants issus de bacs professionnels : un enjeu de linguistique appliquée. *Ela. Études de linguistique appliquée, Numéro spécial*.
- Paquette, G. (2004). L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 1*, 45-55.
- Paquette, G. (2005). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Presses de l'Université du Québec.
- Passeron, J.-C. (1994). La rationalité et les types de l'action sociale chez Max Weber. *Revue européenne des sciences sociales, 32(98)*, 5-44.
- Pastré, P., & Vergnaud, G. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Éds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 401-421). Dunod.
- Pène Bombarde, S. (1994). Productions langagières écrites et ordre graphique en situation de travail [Thèse de doctorat, Paris 7]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr). <http://www.theses.fr/1994PA070002>
- Penloup (dir.), M.-C. (2007). *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. INRP.
- Penloup, M.-C. (2001). Écrire en classe : le déjà-là. In A. Boissinot (Éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français. Actes du séminaire national organisé les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne* (p. 173-171). Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire.
- Penloup, M.-C. (Éd.). (2007). *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (N° 38). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Penneman, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A197031/datastream/PDF_01/view
- Perdicoyanni-Paléologou, H. (2001). Le concept d'anaphore, de cataphore et de déixis en linguistique française. *Revue québécoise de linguistique, 29(2)*, 55-77. <https://doi.org/10.7202/039441ar>
- Pereira, M.-E., Romain, C., & Rey, V. (2016). Un nouveau dispositif d'enseignement, le blablatexte, au service de la formation des rédacteurs professionnels. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, 171-172*. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3223>

- Perret, C., & Massart-Laluc, V. (2013). Prendre en compte les pratiques personnelles d'écriture numérique des élèves en lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, n°183(4), 105-118.
- Péry-Woodley, M.-P., Afantenos, S. D., Ho-Dac, L.-M., & Asher, N. (2011). La ressource ANNODIS, un corpus enrichi d'annotations discursives. *TAL*, 52(3), 71-101.
- Petit, M. (2010). Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. *E-rea. Revue électronique d'études sur le monde anglophone*, 8.1, Article 8.1. <https://doi.org/10.4000/erea.1400>
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62(1), 86-125. <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1510>
- Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*, 44(1), 5-20. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2459>
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6(1), 35-47. <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5478>
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux and Niestlé.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Pincemin, B. (2011). Sémantique interprétative et textométrie— Version abrégée. *Corpus*, 10, 259-269.
- Pincemin, B., Mayaffre, D., & Poudat, C. (2019). Explorer, mesurer, contextualiser. Quelques apports de la textométrie à l'analyse de discours. *Langue française*, 203(3), 101-115.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 51, 55-74. <https://doi.org/10.4000/linx.174>
- Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui*, n° 170(3), 51-62.
- Piotrowski, D. (2010). Place et raison de l'analyse phénoménologique en linguistique. *L'information grammaticale*, 124(1), 3-15. <https://doi.org/10.3406/igram.2010.4073>
- Plane, S. (2002). La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 3-19. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2384>

- Plane, S. (2019). Préface in *Ecrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire*. In M. Niwese, J. Lafont-Terranova, & M. Jaubert (Éds.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire* (p. 11-18). Septentrion.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 3-17. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2339>
- Platon. (370 apr. J.-C.). *La République*. Éditions Flammarion.
- Pollet, M.-C. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Namur.
- Popper, K. R. (1972). *La Connaissance objective* (Bastyns Catherine, Trad.). Éditions Complexe.
- Porcher, L. (Éds.). (1987). Ordre des occasions, ordre des raisons. *Cahiers du CRELEF*, 25, 45-56.
- Pos, H.-J. (1939). Phénoménologie et Linguistique. *Revue Internationale de Philosophie*, 1(2), 354-365.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. PUF.
- Poudat, C., & Landragin, F. (2017a). *Explorer un corpus textuel. Méthodes—Pratiques—Outils*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pouda.2017.01>
- Poudat, C., & Landragin, F. (2017b). *Explorer un corpus textuel : méthodes - pratiques - outils*. De Boeck Supérieur.
- PPN GEII. (2013). *Programme Pédagogique National du DUT « Génie Electrique et Informatique Industrielle »*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/24/22/3/PPN_GEII_255223.pdf
- Pratiques, Editorial. (1974). Editorial. *Pratiques*, 1(1), 1-4.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses Polytechnique de Montréal.
- Preiss, D. D., Castillo, J. C., Grigorenko, E. L., & Manzi, J. (2013). Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 204-211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.013>
- Présentation. (1969). *Langue française*, 1(1), 3-4.

- Pruvost, J. (2019). Avant-propos de la « littératie », de la « santé » et de Condorcet... *Ela. Études de linguistique appliquée*, N° 195(3), 267-276.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin,.
- Rakotomalala, R. (2008). *Comparaison de populations. Tests non paramétriques*. (Rapport de recherche Version 1.0). http://eric.univ-lyon2.fr/~ricco/cours/cours/Comp_Pop_Tests_Nonparametriques.pdf
- Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, 32(129), 97-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1998.2149>
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte* (Numéro 2001). PUF.
- Rastier, F. (2005). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. In G. Williams (Éd.), *La linguistique de corpus* (p. 31-45). PUR.
- Rastier, F. (2006). Formes sémantiques et textualité. *Langages*, n° 163(3), 99-114.
- Rastier, F. (2010). Sémiotique et linguistique de corpus. *Signata. Annales des sémiotiques / Annals of Semiotics*, 1, 13-38. <https://doi.org/10.4000/signata.278>
- Rastier, F. (2011). *La mesure et le grain*. H. Champion.
- Recanati, F. (1979). *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*. Seuil.
- Recanati, François. (2001). Destabiliser le sens. *Revue internationale de philosophie*, n° 216(2), 197-208.
- Recource, J., & Slama, P. (1985). Le compte-rendu : des outils d'apprentissage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 66(1), 27-36. <https://doi.org/10.3406/reper.1985.1827>
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57(1), 15-43. <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1470>
- Reichler-Béguelin, M.-J., Denervaud, M., & Jespersen, J. (1990). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Delachaux et Niestlé.
- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional Design Theories and Models : An Overview of Their Current Status*. Routledge.

- Reulier, J. (2018). Œuvrer en neurodidactique de la production d'écrits. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 49, Article 49. <https://doi.org/10.4000/edso.4511>
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121(1), 9-27. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2029>
- Reuter, Y. (2017). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. (p. 13-26). Presses universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013a). Chronogénèse. *Hors collection*, 3e éd., 23-26.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013b). Noosphère. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Vol. 3e éd.) (p. 143-146). De Boeck. <http://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-143.htm>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013c). Programmation didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Vol. 3e éd.) (p. 179-183). De Boeck. <http://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-179.htm>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013d). Topogénèse. *Hors collection*, 3e éd., 217-219.
- Revue Recherches. (1985). *Lire/Écrire en projets*. 3. <https://www.revue-recherches.fr/?p=3046>
- Rey, V., & Beaudet, C. (Éds.). (2015). *Écritures expertes en questions*. Presses universitaires de Provence.
- Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C., & Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, N° 81(2), 21-27.
- Ricoeur, P. (1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, t. 2. Seuil.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2015). *Grammaire méthodique du français* (5e édition mise à jour). PUF.
- Rinck, F., & Sitri, F. (2012a). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154, 71-83.

- Rinck, F., & Sitri, F. (2012b). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154, 71-83. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1937>
- Ritzhaupt, A. D. (2014). ADDIE Explained – An Open Educational Resource for the Educational Technology Community [WordPress]. *ADDIE Explained*. http://www.aritzhaupt.com/addie_explained/
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°1), 55-72. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.77>
- Roux, J.-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*, 59(1), 30-45. <https://doi.org/10.3406/rfp.1982.1746>
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata : The Building Blocks of Cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Éds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. (p. 33-58). Routledge.
- Russell, D. R. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 153-154, 21-34. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1913>
- Sabeg, Y., & Méhaignerie, L. (2004). *Les oubliés de l'égalité des chances. Participation, pluralité, assimilation... Ou repli ?* Institut Montaigne.
- Sall, F. D. (2018). La méthode ethnographique. In L. Chevalier, M. Cloutier, & N. Mitev (Éds.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 140-157). EMS Editions.
- Sautot, J.-P. (2003). Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9(1), 109-119. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.990>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Schegloff, E. A. (2016). Discourse, Pragmatics, Conversation, Analysis: *Discourse Studies*. <https://doi.org/10.1177/1461445699001004002>
- Schmidt, H. (1994). Probabilistic part-of-speech tagging using decision trees. *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing, Manchester, UK*. <https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/data/tree-tagger1.pdf>
- Schnedecker, C. (2019). De l'intérêt de la notion de chaîne de référence par rapport à celles d'anaphore et de coréférence. *Cahiers de praxématique*, 72.

- Schnedecker, C., Glikman, J., & Landragin, F. (2017). Les chaînes de référence : annotation, application et questions théoriques. *Langue française*, 195, 5-15.
- Schneuwly, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, & B. Schneuwly (Éds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits : actes du 3e Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986* (p. 53-64). De Boeck.
- Schneuwly, B. (1990). Didactique : quelques notes sur son histoire. *La Lettre de l'AIRDF*, 7(1), 22-24. <https://doi.org/10.3406/airdf.1990.949>
- Schubauer-Leoni, M. L., & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'École. In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thuler (Éds.), *Transformer l'école* (p. 147-168). De Boeck Supérieur.
- Scollon, R. (2001). Action and Text : Towards an Integrated Understanding of the Place of Text in Social (Inter)Action, Mediated Discourse Analysis and the Problem of Social Action. In R. Wodak & M. Meyer (Éds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (p. 139-184). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857028020>
- Scribner, S., & Cole, M. (1999). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). A Taxonomy of Illocutionary Acts. *University of Minnesota Press, Minneapolis*, 7, 344-369.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la Course à 20. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 20(3).
- Sharples, M. (1985). *Cognition, Computers and Creative Writing*. Ellis Horwood Ltd.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28.

- Silberman, R., & Chenu, A. (2011). La protection des données individuelles en France et la recherche en sciences sociales. In *La France dans les comparaisons internationales* (p. 183-204). Presses de Sciences Po.
- Simard, C., Dufays, J.-L., & Garcia-Debanc, J. D. et C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01>
- Simon, J. (1956). The Teaching of Reading and Writing : An International Survey. *The Elementary School Journal*, 57(2), 83-94. <https://doi.org/10.1086/459508>
- Simons, H. D., & Murphy, S. (2006). Spoken language strategies and reading acquisition. In J. Cook-Gumperz (Éd.), *The Social Construction of Literacy* (2^e éd., p. 218-244). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617454.010>
- Simpson, J. A., & Weiner, E. S. C. (1989). *The Oxford English dictionary* (2nd ed). Clarendon press.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. (2004). How to Use Corpora in Language Teaching. In *Sci.12*. John Benjamins Publishing Company.
- Sitri, F. (2015). *Parcours en analyse du discours : enjeux et méthodes. Autour d'écrits professionnels. Synthèse pour l'HDR*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3661.6726>
- Slatka, D. (1975). L'ordre du texte. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 19, 30-42.
- Srivastava, R. N., & Gupta, R. S. (1983). A linguistic view of literacy. *Journal of Pragmatics*, 7(5), 533-549. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(83\)90080-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(83)90080-2)
- Stalloni, Y. (2016). *Les genres littéraires—3e éd*. Armand Colin.
- Stierer, B., & Maybin, J. (1994). *Language, Literacy, and Learning in Educational Practice : A Reader*. Multilingual Matters.
- Street, B. (2003). What's « new » in New Literacy Studies ? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University*, 5(2).
- Street, B., & May, S. (Éds.). (2017). *Literacies and Language Education* (3^e éd.). Springer International Publishing.
- Street, B. V. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x>

- Street, B. V., & Street, B. B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (2004). Language Corpora. In A. Davies & C. Elder (Éds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (p. 106-132). Blackwell Publishing.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis : English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Acquiring Information : The Borrowing and Reorganising Principle and the Randomness as Genesis Principle. In J. Sweller, P. Ayres, & S. Kalyuga (Éds.), *Cognitive Load Theory* (p. 27-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4_3
- Tanguy, L., & Fabre, C. (2014). Évolutions de la linguistique outillée : méfaits et bienfaits du TAL. *L'information grammaticale*, 142, 15-23.
- Tauveron, C. (Éd.). (1987). Des critères pour écrire. *Repères*, 73. https://www.persee.fr/issue/reper_0755-7817_1987_num_73_1
- Terk, N. (2010). *Professional Writing Skills : How to Write Business Letters, E-mails, and Other Business Documents that Persuade and Inform Clearly, Concisely, and Professionally*. Write It Well.
- Tochon, F. V. (1989). L'atelier d'écriture : du projet aux organisateurs didactiques. *Pratiques*, 61(1), 91-110. <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1504>
- Tochon, F. V. (1990). *Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs*. ESF éditeur.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi de : écrits du Cercle de Bakhtine*. Le Seuil.
- Totereau, C., & Dreyfus, M. (2017). Introduction. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55.
- Toulmin, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Treigner, J., & Daunay, B. (Éds.). (2004). Les pratiques langagières en formation initiale et continue. *Repères*, 30.
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Education*, 1, 37-64.

- Tricot, A., & Chanquoy, L. (1996). La charge mentale, " vertu dormitive " ou concept opérationnel ? *Psychologie Française*, 4(41), 313-318.
- Tricot, A., & Plégat-Soutjjs, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 10(1), 217-254. <https://doi.org/10.3406/stice.2003.862>
- Trosborg, A. (1997). *Text Typology and Translation*. John Benjamins Publishing.
- Trosborg, A. (2000). *Analysing Professional Genres*. John Benjamins Publishing.
- Tutin, A. (2007). Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 31(2-4).
- Van den broucke, S. (2017). La littératie en santé : un concept critique pour la santé publique. *La Santé en action*, 440, 11-13.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars*. Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1973). Text Grammar and Text Logic. In J. S. Petöfi & H. Rieser (Éds.), *Studies in Text Grammar* (p. 17-78). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2636-9_2
- Vanhulle, S. (2000). Littératie professionnelle : quelles implications pour la didactique du français ? *La Lettre de l'AIRDF*, 27(2), 9-11. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1444>
- Vergely, P., Condamines, A., Fabre, C., Josselin-Leray, A., Rebeyrolle, J., & Tanguy, L. (2008). L'expression du dysfonctionnement technique dans des interactions orales de travail. *Langage et société*, n° 125(3), 35-54.
- Viens, J., & Amélineau, C. (1997). Apprendre dans un environnement d'auto-apprentissage collaboratif. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3). <https://doi.org/10.7202/1017301ar>
- Vinatier, I., & Le Marec, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle ? *Phronesis*, 7(2), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1051687ar>
- Vinel, É., & Bautier, É. (2018). La production d'écrits narratifs en classe : produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? Un exemple de consigne : raconter une journée de votre vie

- d'adulte. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 163-184. <https://doi.org/10.4000/reperes.1552>
- Webster, A., Beveridge, M., & Reed, M. (1996). Conceptions of literacy in primary and secondary school teachers. *Journal of Research in Reading*, 19(1), 36-45. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00085.x>
- Wells, G. (1990). Talk about Text : Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405. <https://doi.org/10.2307/1179876>
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Quelle und Meyer.
- Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3-25. <https://doi.org/10.1093/applin/21.1.3>
- Widlöcher, A., & Mathet, Y. (2009). La plate-forme Glozz : environnement d'annotation et d'exploration de corpus. *Actes de la 16e Conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN'09), session posters*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01011969/document>
- Willerton, R. (2015). *Plain Language and Ethical Action : A Dialogic Approach to Technical Content in the 21st Century*. Routledge.
- Williams, N. (1990). *Computer Assisted Language Learning : Computer Assisted Composition*. Intellect Books.
- Willmann, O. (1909). *Didaktik als Bildungslehre : Nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Vieweg.
- Winsor, D. A. (1990). Engineering Writing/Writing Engineering. *College Composition and Communication*, 41(1), 58-70. <https://doi.org/10.2307/357883>
- Wittgenstein, L. (1953). *Recherches philosophiques*. Gallimard.
- Wolfarth, C., Brissaud, C., & Ponton, C. (2018). Transcrire et normer un corpus scolaire : pour quelles analyses ? In C. Brissaud, M. Dreyfus, & B. Kervyn (Éds.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Presses Universitaires de Namur.
- Wolfarth, C., Ponton, C., & Brissaud, C. (2018). Gestion de la morphographie verbale en production d'écrits : que peut nous apprendre un corpus longitudinal ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 209-226. <https://doi.org/10.4000/reperes.1576>

- Wolfarth, C., Ponton, C., & Totereau, C. (2017). Apports du TAL à la constitution et à l'exploitation d'un corpus scolaire au travers du développement d'un outil d'annotation orthographique. *Corpus, 16*.
- Wüster, E. (1931). *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik : Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung*. Bouvier.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville (Éd.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. (p. 191-210). De Boeck Supérieur.

Annexe 1. Protocole d’anonymisation

L’ENEPS compte presque 120 étudiants répartis en 4 filières. Nous allons donc attribuer un code à chaque filière :

Génie Civil et Construction Durable :	GC
Génie Électrique et Informatique Industrielle	GE
Génie Mécanique et Productique	GM
Réseaux et Télécommunications	RT

L’enquête se déroule essentiellement durant la première année de thèse. Cependant, des entretiens supplémentaires pourraient être réalisés dans une phase successive, la deuxième ou la troisième année.

Première année :	A
Deuxième année :	B
Troisième année :	C

L’enquête se compose à la fois d’entretiens et de documents écrits : nous attribuons la lettre « **E** » aux entretiens et la lettre « **W** » aux documents écrits. La grande majorité des étudiants de l’ENEPS est représentée par des garçons, mais des filles sont également présentes. Ainsi, nous distinguons les garçons à l’aide du numéro 1, et les filles à l’aide du numéro 2. Chaque étudiant se voit attribuer ensuite un numéro d’identification qui restera inchangé jusqu’à la fin de l’enquête (01, 02, 03 etc.)

A	01	GE	1	E1
Année	num. étudiant	filière	sexe	num. entretien

Exemples

A-04-GM-1-E1 : ce code fait référence à un entretien qui s’est déroulé durant la première année de thèse. Il s’agit du premier entretien de l’étudiant n. 04, un garçon appartenant à la filière Génie Mécanique et Productique

B-17-GC-2-W2 : ce code fait référence à un document écrit recueilli durant la deuxième année de thèse. Il s’agit du deuxième document écrit rédigé par l’étudiante n. 17, une fille inscrite dans la filière Génie Civil et Construction Durable.

Annexe 2. Document envoyé aux professionnels



ENQUÊTE ÉCRITURE PROFESSIONNELLE

Luca Pallanti



Objectif de l'enquête : recueillir un nombre suffisant d'écrits produits par des professionnels dans le cadre de leur travail et de leurs missions. Les textes recueillis constituent un corpus à partir duquel on réalisera une analyse typologique et stylistique des genres écrits professionnels.

Méthode : enquête de terrain

Respect de l'anonymat : nous nous engageons à respecter l'anonymat des données et à ne pas diffuser les textes mis à disposition.

Caractéristiques des écrits

Le public : qui écrit les textes ?

- Professionnels travaillant dans l'un des secteurs suivants : BTP, Réseaux et télécommunications, secteur industrie électronique, secteur industrie mécanique ;
- Professionnels ayant un niveau d'étude BAC+2, BAC+3 (Dut, Bts, Licence Pro)
- Professionnels occupant des postes de cadre ou de cadre supérieur (BAC+4, BAC+5) dans les secteurs mentionnés ci-dessus ;

Typologie d'écrits à recueillir

- Rapports techniques de tout type
- Rapports administratifs
- Rapports de service
- Comptes rendus de réunion
- Notes de service
- Dossiers techniques comportant plusieurs pièces
- E-mails
- Autre

Longueur des écrits

- Écrits moyen-longs (à partir d'une demi-page)

➔ **Pour plus de renseignements ou pour convenir d'un rendez-vous, vous pouvez contacter directement M. Luca Pallanti, il sera heureux de s'entretenir avec vous.**

- Mail : luca.pallanti@univ-grenoble-alpes.fr
- Portable : 06.43.57.23.04

Annexe 3. Textes professionnels recueillis pendant l'enquête préliminaire en n1

Pour des raisons liées au droit de diffusion des textes, nous ne sommes en mesure de rendre disponible qu'un échantillon des écrits professionnels recueillis pendant l'enquête préliminaires en n1. Ces textes sont complètement anonymisés et il est impossible de remonter aux personnes les ayant rédigés. Toute information considérée comme stratégique a été effacée.

X-CSC-IN-01

Bonjour XXXXX,

J'ai relancé l'OM XXXXXX, réponse :

Demande escaladée au planning, elle relance chaque jour mais vu que c'est une référence gérée uniquement à la demande, le planning attend une réponse de l'usine.

Je peux encore lui faire une relance, mais je suis pas sure qu'elle ai une info.

C'est une personne très sérieuse donc je pense pas qu'elle oubliera de nous répondre, la harceler ne sera pas plus rapide.

Je vais quand même lui faire suivre ton mail de relance....

Merci

X-CSC-IN-02

Hello *****

Je suis désolée mais je reviens vers toi en l'absence d'***** car je n'ai pas eu de retour sur le délai de livraison des 2 kits XXXXXXXXXX.

Avez-vous eu retour ou alors pouvez-vous relancer svp car le client souhaite savoir quand nous pouvons espérer les avoir pour organiser leur mise en place et la finalisation de la XXX avec le coffret de synchro.

Merci d'avance te bonne journée !!

X- CSC-IN-03

Bonjour *****,

Suite à ma demande auprès de XXXXXXXXXXXXXXXX hier, pas de solution miracle. Cette ref est bien sur commande et sans stock

J'attends que l'OM revienne vers moi avec un délai précis, mais pour la XXX de samedi ça ne semble pas réalisable.

Je te tiens au courant dès que j'ai un retour.

Merci
A+

X-CSC-IN-04

Bonjour XXXXX,

La référence XXXXXXXXXXXX est gérée uniquement à la demande et le délai standard est de 40 jours ouverts donc ce que tu demandes (livraison vendredi matin GRAND MAXIMUM) est impossible, merci d'en informer le client dans un premier temps.

Je vais escalader au planning pour essayer d'améliorer et je te tiendrai au courant.

Cdt

X- CSC-IN-05

Re bonjour XXXXX,

Suite à nos échanges, je viens de passer la cde XXXXXXXXXXXX pour 2 x XXXXXXXXXXXX, départ ce jour pour livraison demain

Stock : X

Peux tu voir quel serait le meilleur délai ? Sachant que les pièces sont attendues pour une intervention samedi XXXX

Il faudrait donc une livraison vendredi matin GRAND MAXIMUM

Merci de ton retour
A+

X- CSC-IN-06

Hello XXXX,

Cet article est en stage alors qu'il n'est affecté à aucune delivery.

Est-ce que tu as la possibilité de faire une remise à stock de cet article, qui était en XX XXXX, je pense ?

Merci

X- CSC-IN-07

Hello,

Est-ce que l'article suivant XXX-XXXXXXXXXXXX a comme fournisseur celui donné par nos amis XXXXX plus bas ?

Si ce n'est pas le cas, merci de me donner les bonnes infos, ils en ont besoin pour faire leur déclaration import.

Merci de la réponse

X- CSC-IN-08

Bonjour,

J'ai lancé le PR de cette commande aujourd'hui.
Normalement, cela va être possible, si le client se met bien d'accord avec XXXXX lors de la prise de RDV.

X- CSC-IN-09

Bonjour XXXXX,

Aucun emballage individuel carton.
Les batteries sont posées sur palette.
Il y a une house anti-humidité par-dessus et ensuite un emballage bois aux normes.

Bonne journée

X- CSC-IN-10

Bonjour XXXXX,

Merci pour ton mail récapitulatif. Pour ma part, j'ai assisté à la conf. XXX de XXXXX XXXX.

Voici ce que j'ai noté et compris en ce qui concerne l'équipe de XXXXX :

- **Cdes pause cafés et fournitures** : on continue sur e-proc
- **Cdes XXX's** : on continue à générer soi-même les contrats mais ensuite on demande à XXXXX XXXX en XXXX de passer la commande pour nous. (quelque-soit le montant ?)
J'ai noté qu'il restait cependant 2 points à confirmer :
 - 1) Possibilité d'ajouter un approbateur RH ? (règle en France), reste à confirmer par XXXX
 - 2) Est-ce que nous pourrions continuer à faire les réceptions nous-mêmes ? XXXXX n'était pas sûr et doit confirmer

En ce qui me concerne, il reste un point à éclaircir : le cas des commandes chez XXXXX XXXXX (PY Conseil), société **non référencée comme fournisseur XXXXXXXX**.

Nous passons les commandes en demande spéciale via un prestataire choisi par les acheteurs XX (XXXXXX, XXXXXXX)

J'ai un doute si je peux continuer sur e-proc ou si je dois passer par XXX en XXX ? Il s'agit d'un montant de XX KE/an environ.

Merci pour tes éclaircissements.

Cordialement
XXXXXXXXX

X-01-E-EX

Bonjour M. XXXXXXXXXXXX,

Veuillez trouver ci-joint les rapports des remplacements batterie effectués sur vos onduleurs.

XXXXXXXXX :

Remplacement de 10 chaînes de 32 éléments batterie par 6 chaînes de 32 éléments + paramétrage de la nouvelle configuration batterie.

XXXXXXXXXXXX :

Remplacement d'un élément batterie + paramétrage des vitesses de synchronisation et de la tolérance en fréquence du réseau 2

XXXXXXXXXXXX:

Remplacement d'un élément batterie + paramétrage des vitesses de synchronisation et de la tolérance en fréquence du réseau 2
Cordialement.

X-02-E-EX

Bonjour XXXXXX,
Comme discuté par téléphone, j'ai un problème chez un client (coopérative d'électricité de XXXXXXXXXXXX à XXXXXXXXXXXX 34) chez qui nous avons installé un XXXXXXXXXXXX.
Son installation est équipée d'un disjoncteur général avec différentiel à 1A et un disjoncteur différentiel à 300mA en protection de l'onduleur.
Le client a déjà subi 2 pertes de charge, une par mes soins après un passage sur batterie à vide qui a fait déclenché le différentiel 300mA (voir fichier attaché) et une autre un week-end avec passage sur batterie après disjonction du différentiel 300mA et fin d'autonomie.
Nous avons préconisé de remplacer leur différentiel 300mA par un 3A ainsi que le différentiel général, leur organisme de contrôle ne valide pas de passer la protection différentiel à 3A.

Pourrais-tu faire un topo au client afin de lui expliquer le pourquoi du 3A et que celui-ci ait des arguments pour valider son installation auprès de l'organisme de contrôle et peut-être lui soumettre de placer un transfo en amont de son onduleur pour palier à l'utilisation d'un disjoncteur différentiel en modifiant son régime de neutre.
Pour info, le client a un groupe électrogène de 60kVA qui démarre en 15s sur perte de l'alimentation générale.
XX
XX
XX

Merci d'avance.

X-03-E-EX

Bonjour XXXXXXXXXXXX,
Veuillez trouver ci-joint les rapports d'intervention des onduleurs des station 5 et 8.

Station 5 onduleur 14 et 15 :
Remplacement des condensateurs XX et de la carte d'alimentation XXXXXXXXXXXX sur les 2 XXXXXXXXXXXX.

Station 8 onduleur 3 :
Maintenance XXXX. Prévoir le remplacement préventif des condensateurs XX et XX, des ventilateurs et des cartes XXX , XXX et XXx rapidement (fin de vie en XXX).

Bonne réception.

X-04-E-EX

Salut XXX,
Comme discuté au téléphone, il faudrait faire un devis batterie pour le XXXXXXXXXXXX à XXXX pour le XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX:
XXXXXXXXXXXX batterie XXXXX
Il faudrait aussi vérifier dans l'historique de l'appareil si une partie des batteries a été remplacée il y a un ou deux ans (sur celles que j'ai vérifié le code date était XXXXXXXXXXXX soit la date de mise en service), car selon le client une intervention avec remplacement de toutes ou parties des batteries aurait été effectuée au cours d'un dépannage similaire à celui d'aujourd'hui.
Contact XXXXXXXXXXXX
Merci d'avance.

X-05-E-EX

Bonjour XXXXX,

Je participerai au débrayage de 9h à 11h aujourd'hui.

Cordialement.

Bonne continuation à toi.

XXXXX

X-NS-01

subject / objet : Obligation de se garer en marche arrière sur les parkings de [REDACTED] à compter du [REDACTED]

Conformément au nouveau Règlement Intérieur de [REDACTED] applicable au [REDACTED] (et qui sera affiché ce jour-là), à compter de cette date, il devient obligatoire de se conformer aux panneaux de circulation et stationnement (dont se garer en marche arrière sur l'ensemble des parkings du site, y compris pour les visiteurs).

Merci à chacun de veiller à appliquer rigoureusement cette consigne.

Entreprise Y

Y-CR-1

COMPTE RENDU REUNION XXX DU XX/XX/XXXX

**XXXX XXXXX XX XXX
XXXXXXXX XXX**

ACCES

- **Accès possible dès mercredi XX/XX/XXXX** pour levée des réserves et interventions. Prendre contact avec XXXX pour l'accès au chalet.

XXX

A traiter en priorité :

- **Plancher chauffant**
Vérification de l'ensemble du plancher chauffant (résistances et thermostats). Nous fournir un rapport de mesure.
- Transmettre votre **recette XXX**
- **Problème scintillement XX**: vous proposez de passer en ampoules halogène.
Si le problème persiste : faire analyse des harmoniques
- **Vérifier traçage chéneau coté « XXXX »** : câble à refixer
- **Chambre Master Monsieur XXX** : Problème résistance chauffage fait disjoncter circuit. Identifier et résoudre le problème.
- **TV Chambres XXXX** : Problème réception XXXx. Vérifier si le problème se rencontre dans les autres étages et nous faire un retour. Si problème sur XXX => prévoir déneigement complémentaire de la zone devant la parabole.
- **Club XXX** : comment allume-t-on les appliques ?
- **Club XXXX** : prévoir obturateur noir pour cacher trou en plafond (au-dessus piste de danse).
- **XXXXX XXX** : ajouter des spots pour renforcer l'éclairage. Faire proposition pour projet d'éclairage minimum XXXXX.
- **Rideau Air chaud Accès XXXX** : ajouter une sonde dans l'appareil pour régulation sur température à la reprise. Actuellement régulation sur thermostat en sommet d'escalier dans zone froide non satisfaisante.
- **Escalier XXXX** (vers local ventilation) : reposer luminaires déposés suite à fuite d'eau.
- **Cuisine XXXX** : remplacer le détecteur incendie par un modèle « thermique »
- **Fitness XXXX** : ajouter des spots pour renforcer l'éclairage. Faire proposition pour projet d'éclairage minimum XXXXX
- **Rideau d'air chaud XXXXXX** : ajouter détecteur pour asservissement du rideau à la détection de présence. Mise en route sur détection, coupure lorsque la consigne est atteinte sur le thermostat
- **Bar Piscine XXX** : déplacer la commande d'éclairage 4 boutons dans la partie en bois.
- **Entrée Piscine XXXX** : ajouter une commande d'éclairage pour l'éclairage du bassin piscine.
- **Espace détente piscine XXX** : problème sur une applique. Changer l'ampoule.
- **Salle jeux enfants RDC**: ajouter des spots pour renforcer l'éclairage. Faire proposition pour projet d'éclairage minimum XxXXX.
- **Extérieur XXX** : faire proposition au client pour 1 ou 2 chauffages extérieurs (zone fumeurs)
- **PM : Déneigement extérieur**. Intervention à prévoir au printemps pour le déneigement électrique régulé et délesté des accès piéton :
 - > accès piéton RDC depuis la XXX
 - > accès piéton XXX depuis la XXX

XXXx

A traiter en priorité :

- **Mise en service des XX XXXX XXX**
Intervention prévue ce jeudi 18/XX/XX matin
- **Pression douche** : vérifier la pression de toutes les douches (têtes de douche et douchette) et nous fournir un rapport de mesure
- **Etalonnage robinetterie douches** : faire le réglage de la température sur toutes les douches.
- **Calorifuge Gains d'Air Neuf et Rejet Communs** : déposer la laine de verre gorgée d'eau et remplacer par calorifuge Mousse XXXXXX 2 couches de 25mm collées. Depuis prise extérieure jusqu'en local ventilation

- **Bouclage XXX : équilibrage à vérifier**. Les temps d'attente aux niveaux supérieurs XXX et XXX sont encore trop importants
- **Douchette Hammam** : prévoir à la place de l'actuelle douchette EF une pomme de douche normale avec mitigeur XXXX
- **Local Filtration Piscine** : voir pour augmenter le débit de l'extracteur
- Trappe d'accès aux unités clim. cinéma et salle de jeux => Fait.
Programmer la **mise en service de la climatisation** avec votre fabricant.
- **Hotte XXXX** : vous coordonner avec le charpentier pour intervention en toiture pour faire déboucher le rejet de la hotte.

A traiter en priorité :

- **Puissance Poêle XXX**
Jugée insuffisante par le client. Proposer un poêle permettant une montée en température plus rapide (maximum XXX°C en XX heure)
- **Banquettes chauffantes Hammam** : proposer une solution technique pour réaliser des banquettes et dossiers de banquettes chauffantes selon demande du client. Temps de chauffe court : maxi XXX heure.
- **Pertes d'eau Hammam** : venue d'eau en plafond du niveau XXX (vers local technique ventilation). Vérifier vos installations.

XXXXX FPS

A traiter en priorité :

- **Variations de débit Internet** : faire le diagnostic pour identifier l'origine des variations et proposer solution pour résoudre le problème.

- **TV Chambres Staff XXX** : Problème réception XXX. Vérifier si le problème se rencontre dans les autres étages et nous faire un retour.

XXXXXXXXXXXXXX

Préciser avec maitre d'ouvrage les besoins pour générateur de secours (ECS, éclairage, chauffage). 2 hypothèses : avec et sans chaufferie fuel.

Entreprise Z

Z-R-1

Bonjour,

Les résultats sécurité du premier semestre XXXX montrent **une forte augmentation de notre accidentologie**, que ce soit sur la fréquence des accidents ou sur leur gravité.

A fin XXX, nous avons dépassé le nombre d'accidents avec arrêt de l'année complète XXXX et le taux de gravité est supérieur : 14 accidents avec arrêt (+ 250 jours).

Cette situation est préoccupante. **Nous devons réagir.**

Dans chaque accident de travail, outre le drame qu'il représente pour notre collaborateur victime, notre responsabilité est engagée.

De manière pratique, **je vous demande de renforcer vos actions de management en matière de sécurité, notamment avec les points ci-dessous :**

- Vérifier que vos collaborateurs possèdent et utilisent les EPI adéquates
- Assurer le planning des visites sécurité (1/3 des effectifs visités par an)
- Renforcer vos actes managériaux visant à souligner la nécessité de préparer les missions avant intervention (prise de connaissance des plans de prévention et des conditions particulières d'intervention)
- Promouvoir le Temps d'Observation Préalable (quelques minutes d'observations sur site en préalable à un intervention permettent de prendre connaissance des risques)
- Etre acteur auprès de vos équipes dans l'évolution de nos pratiques, tant au bureau qu'une mission ; avec notamment une vigilance particulière sur les pratiques de montée et descente d'escalier) qui représente un risque important
- Vérifier que le « Quiz prévention routière » ait fait l'objet d'une animation dans vos équipes
- Vérifier que les nouveaux entrants aient bien suivi un accueil sécurité et que leur tutorat formalisé intègre les sujets de sécurité appropriés à leur métiers (les jeunes embauches de moins de 2 ans représentent près de 25% des accidents de travail chez XXXXXX)
- Promouvoir le E-learning sur l'amiante, mis à la disposition de vos collaborateurs pendant l'été afin de se protéger d'un risque grave

Je compte sur votre engagement pour embarquer vos équipes.

Bien cordialement

Z-R-2

Bonjour à toutes et tous,

Je vous adresse ci-dessous, un rapide débrief sur les résultats de ces 5 premiers mois.

Les performances commerciales de ce début d'année sont particulièrement bonnes sur XXXX (**XXX% de commande vs XXXX**).

A l'échelle du XXX, la XXX (XXX) est au rdv sur les commandes par rapport au budget et XXXX en retrait (logique compte tenu du contexte et du fait que nous avons sensiblement « stoppé » le commerce)

En consolidation, nous sommes donc à fin XX = XXXX% vs XX . **Bravo à tous pour cette belle réussite !**

Petit zoom maintenant sur les résultats en facturation :

La XXX est en hausse par rapport au budget XXX XXX%) mais en retrait par rapport à XXX (XX%). Le budget de la XXXX était prévu avec une forte baisse compte tenu de la baisse des commandes en XXXX.

XXXXX est en retrait de XXX% par rapport au budget et à XXX% vs XX

XXXXX est en retrait de XXX% par rapport au budget, **mais en croissance de XXXX% vs XXX.**

En consolidation, nous sommes donc à XXXX% par rapport au budget à fin XXX

Tableau XX
XXX
XXX
XXX
XXX

En résumé, nous n'avons pas à rougir de nos performances sur ces 5 premiers mois.

Nous avons certes un peu de retard sur la facturation, mais compte tenu des problèmes de recrutements que nous avons connu, des moyens que nous avons dû mobiliser à l'échelle du pôle pour aider XXXX, nous pouvons être fiers du travail accompli

Nous entamons bientôt le second semestre et je suis optimiste sur la suite.

Nous venons d'acter des recrutements pour XXXX et pour la XXXX qui arriveront prochainement et cela va permettre à ces 2 sites de travailler avec plus de sérénité et avec des moyens dédiés.

Bravo à tous pour votre investissement !

Je reste à votre disposition pour vous donner plus d'explications sur ces résultats et vous propose de les aborder avec vous lors de notre prochaine réunion.

Bien cordialement

Annexe 4. Corpus des productions écrites recueillies à l'ÉNEPS ayant fait l'objet d'une transcription

A-07-GC-1-W1

Elisabeth semble outré qu'Anna fume alors qu'elle est enceinte. On le voit avec sa réaction. Dans son comportement corporel et dans ce qu'elle dit sur le fait que "le bébé sera trop petit".

D'abord Vincent explique que c'est la seule femme qui commence à fumer [...]. Ensuite il ironise en se moquant d'Elisabeth quand elle lui dit que le bébé sera petit. "Et ben il sera jacke[y]". On peut le voir dans le fait qu'il se réfugie dans l'humeur lorsqu'il dit que l'enfant sera jacke.

Pour Pierre et Claude le prénom Adolphe fait référence aux dictateurs nazis. Alors que pour Vincent le prénom se réfère au prénom d'un personnage de roman de Benjamin Constant.

Pierre et Claude anticipent lorsque le garçon sera grand et que les autres vont l'appeler comme l'homme qui a créé les années les plus sombres du 20^e siècle.

Vincent lui a pour cadre le livre de rencontre offert par l'un de ces amis. Anna et Vincent ont adoré ce livre.

Vincent argumente comme étant une référence littéraire, le héros romantique par excellence et l'un des plus connus. Il explique également qu'en français Adolphe s'écrit avec ph et non f. Pierre et Claude lui répondent en disant que dans tous les cas le prénom se prononce pareil qu'elle que soient ces lettres.

L'attitude de Pierre encourage le feedback (positif). Au lieu de le résonner, il lui fait clairement comprendre que Vincent ne doit pas appeler son fils Adolphe. Pierre insulte Vincent de jouer au con et critique en dénigrant son choix de prénom.

Il fait référence aux nazis et voit le choix de Vincent comme une provocation. "Horrible provocation", "tu ne peux pas marcher avec un costume nazi dans la rue sous prétexte que tu aimes les déguisements".

La question de Pierre sous-entend que les discussions avec Claude se finissent toujours avec des disputes. Claude a la personnalité de créer des histoires facilement. Claude demande à Pierre de quoi il veut que il parle. Claude répond à Pierre vexé, c'est par cela qu'il réagit de cette manière.

C'est Vincent qui renvoie un feedback positif à Pierre en le provoquant et expliquant à Anna que les invités n'ont pas aimé son choix de prénom. Vincent a bien fait comprendre qu'ils n'ont fait que critiquer son choix. Cela a eu pour effet que Pierre a répondu à Vincent et qu'Anna a pris le relais de la discussion.

Anna envoie un feedback négatif en expliquant son choix de prénom et que c'est elle qui la propose. Elle a essayé de calmer les gens (surtout Pierre).

Finalement c'est le feedback positif de Pierre qui l'emporte car Anna s'énerve à son tour indigné par Pierre et ses propos.

Anna et Pierre se disputent, s'insultent et Anna critique en se défendant sur le fait que Pierre a appelé ses enfants "Apolain et Myrthille".

Vincent réalise une grimace avec sa bouche. Une sorte de réflexe nerveux.

Cela révèle de la communication non-verbale, car ces amis connaissent Vincent et connaissent le sens de ce que signifie cette grimace chez Vincent. Le signe est employé lorsque Vincent écoute quelqu'un et qu'il fait semblant d'être d'accord ou de s'intéresser à ce qu'on lui dit.

"Tu utilises ce geste pour dire : ça m'intéresse". (Pierre)

Le surnom de Claude est "reine-Claude" parce qu'ils ont voulu apporter à Claude une touche dans son appellation féminine en rajoutant "reine".

Vincent a pour préjugé de Claude est homosexuel parcequ'il a toujours était célibataire, qu'il est musiciens, qu'il fait des manucure, qu'il porte des vêtements orange, qu'il met de l'encens chez lui... Vincent lui explique tout ça d'une manière très direct, presque humiliante et méchante.

Vincent s'imagine Claude et Anna couchant ensemble partout dans la maison et peut en déduire que l'enfant n'est pas de lui.

Anna et Claude se parle est se fait des gestes. Anna et la seul au courant de qui est cette fameuse femme. C'est pour cela que Vincent suppose que la femme est Anna.

A-12-GC-2-W1

Quand Elisabeth apprend que Anna fume, elle fronce les sourcils d'un air interrogé et étonné.

Vincent justifie le comportement d'Anna, celui-ci est lié au stress pré-natal.

Lorsque Vincent parle pour expliquer pourquoi Anna fume, il lève les yeux au ciel et fait un geste de main (il les monte). Ces gestes montrent que Vincent n'est pas convaincu de l'argument "stress pré-natal", comme si il prenait ça à la légère. A la fin il en rigole "il sera jacquet".

A-15-GC-1-W1

Elisabeth réagit avec colère, elle est choquée, interpellée par le fait qu'Anna fume pendant sa grossesse.

Elle pose plusieurs questions à Vincent qui ne comprend pas l'importance de fumer car étant enceinte.

Vincent réagit comme si il n'avait pas envie d'en parler, comme si il avait déjà essayer de résonner sa femme, pour lui le début est clos et c'est comme ça même si il n'est pas d'accord. Pour cacher la situation il emploie la méthode du feedback négatif car il s'exprime avec colère alors qu'Elisabeth est énervée.

Il ne comprend pas que sa femme fume car c'est la seule femme qui commence à fumer pendant sa grossesse, dit-il. tout le monde sait que c'est mauvais pour l'enfant et personne ne comprend ce stress prénatal.

Le prénom Adolphe fait référence, pour Pierre et Claude à Adolf Hitler, mais pour Vincent, il fait référence au personnage du livre de Benjamin Constant. Pierre et Claude pensent à la seconde guerre mondiale, au dictateur de l'Allemagne, au massacre auxquels Adolf Hitler est responsable tandis que Vincent pense au livre qu'il a lu et grace auquel il a rencontré sa femme.

Les amis de Vincent disent que à l'oreille, on n'entend pas la différence, et que tout le monde va penser comme eux mais Vincent s'en fiche car pour lui le personnage est très symbolique de son amour avec sa femme et pour lui la différence d'orthographe compte et fait la différence.

Cette attitude renforce le feedback de Vincent car il ne comprend pas pourquoi son ami s'énerve pour si peu. Pour Pierre, si après toute cette discussion Vincent appelle son fils Adolphe, il prendra ça comme un acte fachiste, pour lui, c'est ou de l'inconscience ou de la provocation.

La question de Pierre sous entend que Claude ne s'engueule jamais avec personne et que ducoup rien ne vaut une engueulade pour Claude.

Claude utilise un feedback négatif pour répondre et pour calmer Pierre car il ne veut pas qu'il y ait une deuxième grande engueulade dans la soirée.

Anna renvoie un feedback positif à Pierre en s'énervant également. Ce feedback emplit le mode de communication de la colère et son utilisation à fait monter le ton entre Anna et Pierre et leur a poussé à dire des choses qu'ils vont regretter.

Vincent et Claude renvoie un feedback négatif car ils savent tout les deux qu'il s'agit d'une mauvaise blague. Ils essaient de calmer Pierre qui n'a pas compris la blague. l'effet de ce feedback doit être apaisant.

Finalement, quand le ton monte entre Pierre et Anna, Vincent utilise le feedback de l'autorité pour les calmer. Anna et Pierre se rassurent et Vincent leur dit que c'est une blague.

Lorsque Vincent n'est pas d'accord avec quelqu'un et qu'il lui dit oui pour lui faire plaisir, il fait une grimace ou une petite moue avec la bouche en cul de poule. C'est un mode de communication non verbale car même si il dit oui, ses amis comprennent qu'en réalité cela veut dire non.

Le surnom de Claude est la prune, ils pensent à une variété en particulier, la reine claudie. Si ils l'ont appelé comme ça car ils pensent que Claude est gay.

L'attitude de Vincent relève des préjugés car vu que son ami a des points communs avec les gays, comme les chansons qu'il écoute, ses couleurs de vêtements il fait des clafoutis il boit des Kir... Vu que les gays ont ses habitudes et que Claude a toujours été célibataire il en a déduit qu'il était gay.

A-61-RT-1-W1

L'interrogation des enseignants sur l'acceptation des téléphones.

Le téléphone est source de désaccord car une grande part des élèves en possèdent et cette tendance se <inc>réserd</inc> jusqu'à l'école primaire.

Dans la théorie, le téléphone est interdit dans les lieux d'enseignement mais inapplicable en pratique car il manque de personnel et dans certaines filiales, il est nécessaire.

De plus bien que le code de l'éducation interdit sans usage, les enseignants n'ont que très peu de moyens d'appliquer la loi. Également, les smartphones peuvent être un outil de triche aux examens.

Cependant, certains professeurs, autorisent les téléphones comme un outil et fournissent un support de travail qui peut être plus enrichissant.

De plus, les élèves doivent être accompagnés afin d'en faire un usage plus efficace.

D'autres enseignants se refusent encore leur usage par des raisons d'équité.

Cependant, cette technologie a un potentiel risque d'addiction et de ce fait dégradée leur état de santé.

Cependant, actuellement, il serait irréaliste de lutter contre.

A-63-RT-1-W1

La situation dans laquelle le film se situe est due à la base à un différent entre Zachary (le fils de Gowan) et Ethan (le fils de LONGSTREET). Ces deux enfants se sont retrouvés dans un parc où ils se sont disputés et bagarrés.

Les parents des enfants se retrouvent alors chez les LONGSTREET pour régler ce différent.

L'extrait visionné du film américain Carnage de Roman Polanski se situe entre le milieu du film et la fin.

Dans la première partie les personnages échangent leur point de vue sur le droit (brièvement) et la violence : <cit>à l'origine je vous rappelle le droit c'est la force</cit>. <cit>Ils sont jeunes, ce sont des gamins, de tout temps les gamins se sont castagnés dans les cours de récré.</cit>

Les différents bruits perturbant la communication sont : Alan / Penelope

Téléphone écoute pas / Bornée sur ses principes

Michael / Nancy / alcool

Lors de cette première scène Alan et Penelope sont très opposés, Alan lui défend ses propres valeurs qui sont d'être quelqu'un qui pense pouvoir tout obtenir par la force <cit>le droit à la violence. À l'origine je vous rappelle, le droit c'est la force</cit>.

Il est très attaché aux valeurs passées prônant avant tout la force, à tel point qu'il la même personnifiée en un <cit>Dieu du carnage</cit>. Penelope quand à elle est tout l'inverse du moins c'est ce qu'elle cherche à démontrer, c'est une pseudo-humaniste, <cit>ne m'apprenez pas l'Afrique</cit>. <cit>Je suis très au fait du martyre africain, je suis plongé dedans depuis des mois</cit>. C'est aussi une pacifiste elle contre toute forme de violence, elle est très attachée au dialogue, <cit>le droit c'est la force</cit> chez les hommes pas chez nous. Mais elle assez contradictoire puisqu'elle se dit appartenir à la société occidentale qui n'est autre qu'un regroupement de valeurs où la force de la violence passe avant tout.

Dans cette scène, le langage non verbal est assez discordant pour Penelope, elle qui se dit non violente laisse s'exprimer sur son visage une énorme haine mais aussi on peut voir qu'elle est tirillé par le fait de recourir à la violence depuis le début de la scène, ce n'est que lorsque le thème de l'Afrique est abordée qu'elle laisse libre à ses pulsions et frappe son mari, cet acte est extrêmement contraire aux valeurs qu'elle prétend défendre. on peut donc en juger qu'elle est hypocrite. Alan quand à lui concorde entièrement avec son langage non verbal. son corps est le reflet de ce qu'il dit. on peut voir qu'il prend les choses à la légère il est très décontracté, il éprouve du sarcasme envers les LONGSTREET et on le ressent vu ces gestes.

Lors de sa tirade final et <inc>ancy</> dénonce le fait que les hommes sont bien trop accrocher à leurs accessoires.

Pour Alan son téléphone représente toute sa vie comme il le dit, on croirai même que son téléphone, c'est sa femme, il a plus parler au téléphone qu'à sa femme depuis le début du film.

Sa femme, Nancy représente le téléphone d'Alan comme un accessoire le déterminant, lui enlevant de l'autorité.

A-66-RT-1-W1

Ce texte soulève la question de l'interdiction du téléphone dans les lieux scolaires.

On apprend que le nombre d'élèves aux collèges possédant un téléphone portable en 2015 est quatre fois plus grand qu'en 2011 par conséquent il est de plus en plus dur pour les établissements de faire respecter les règles imposées. De plus cette addiction qu'on une partie de ces jeunes rend la confiscation compliquée voir impossible.

Certain professeurs ont trouvés des solutions pour combatre ce fléau mais aucune est applicable à grande echelle. Néanmoins d'autres professeurs ont décidés d'autoriser l'utilisation du téléphone à des fins de recherche d'information.

Le problème des inégalités est lui aussi abordé car tout les élèves n'on pas les moyens d'avoir un smartphone ou un ordinateur.

Le sujet du manque de sommeil et de concentration est lui aussi évoqué car l'addiction des écrans et l'omniprésence des réseaux sociaux perturbe le rythme de vie des étudiants.

La dernière partie conclue l'article sur l'idée que le problème du téléphone s'étend aux dela du lycée.

A-68-RT-1-W1

L'omniprésence des smartphones à l'école soulève beaucoup de question qui insitent à la réflexion.

Le fait que les adolescents deviennent totalement addicts à leur téléphone portable inquiete les professeurs. Certains enfants sont déjà équipés de téléphones portable au CM1, car le fait de pouvoir les joindre à tous moments rassure les parents.

Presque tous les élèves ont un smartphone, alors qu'ils sont interdit par le règlement intérieur, ils sont en théorie éteints et rangés dans le sac pour la journée dans l'établissement, mais certains établissements les autorisent dans la cour, faute de surveillants.

Certains professeurs pensent que le fait de lutter est impossible car il faudrait "faire le gendarme tout le temps".

Pour faire respecter l'interdiction, les professeurs utilisent leur imagination car ils n'ont pas le droit de prendre d'autorité le téléphone, car en cas de dégradation les professeurs craignent les complications.

Certains professeurs au contraire l'autorisent pour que les jeunes apprennent à se servir intelligemment de cette technologie, et saluent l'impact positif de leur utilisation.

Néanmoins, des professeurs se mettent à la place des élèves qui n'en ont pas, ce qui pose problème.

Une autre question se pose, celle de la dangerosité des ondes qu'émettent ces objets, car nous n'avons pas vraiment de recul sur les effets secondaires de ces ondes. Il faudrait donc que les parents pensent à tenir leur enfants éloignés de ces objets.

Des études montrent que les élèves provenant d'écoles où les téléphones sont interdit ont de bien meilleurs resultats.

A-69-RT-1-W1

Collège et lycée : peut-on et doit-on encore bannir les téléphones portables de l'école ?

Il y a deux types de professeurs, ceux qui pensent que les téléphones sont une source de distraction, de déconcentration et que cela nuit sur les résultats de leurs élèves suite à leurs fortes addictions.

Alors qu'il y a des professeurs qui vont dans le même sens des élèves et qui poussent leurs élèves à mieux utiliser leurs téléphones grâce à des applications utiles ou en leur faisant des travaux de recherche afin qu'ils puissent mieux filtrer les informations.

néanmoins les téléphones portables peuvent nuire aux sommeils des élèves et la pression des réseaux sociaux peuvent fortement affecter les élèves.

A-70-RT-1-W1

L'ère du numérique, nombreux sont ses avantages et inconvénients. Concernant les téléphones portables, cela peut vite devenir un problème au sein des écoles. Malgré l'interdiction des smartphones en classe, les élèves persistent à les utiliser. Par conséquent, une forme de dépendance commence à se créer dès leur plus jeune âge. Lorsque les élèves devenus accros à leur appareils numériques s'en voient privés. Ils le vivent très mal. C'est un objet dont ils ont du mal à se détacher.

Les enseignants essaient pourtant de trouver des solutions, mais ils ne parviennent pas à résoudre ce problème. De plus, ils ne peuvent pas se permettre de faire les gendarmes à longueur de journée en plus de faire leur métier de professeur.

Ce dont on s'inquiète le plus, c'est la tricherie. C'est pourquoi on demande aux élèves de les déposer dans leur sac lors des examens.

Cependant, certains enseignants ne voient aucun inconvénient à laisser les téléphones entrer en classe, ou d'autres technologies (tel que calculatrice, enregistreur). Leur souhait, c'est qu'ils puissent les utiliser de façon intelligente.

Aujourd'hui la technologie a su répondre à de nombreux besoins dans les établissements scolaires. Les étudiants étant déjà familiers avec le numérique, cela leur permet d'être plus efficaces pendant leur scolarité.

Pourtant, les troubles de concentration et d'addiction ne s'effacent pas et restent bien présents. Si l'utilisation de ces bijoux technologiques est exagérée cela peut s'aggraver. Ainsi leur utilisation doit se faire avec modération et de façon à s'améliorer (ou se cultiver).

A-75-RT-1-W1

Dans le monde d'aujourd'hui, la plupart des élèves possèdent un téléphone portable et l'utilisent pendant les cours, comme dans ce texte chacun des professeurs donne son point de vue par rapport à l'utilisation de téléphone portable durant les cours.

Il est vrai que de rester derrière un écran favorise le sommeil et la concentration.

Certains professeurs acceptent l'utilisation du téléphone afin de travailler dessus, cela facilite l'apprentissage et leurs élèves apprennent de leurs erreurs.

Mais le téléphone empêche les élèves de se concentrer, il est maintenant impossible de faire marche arrière, faut le faire avec.

A-77-RT-1-W1

Dans ce texte, le sujet évoqué, porte sur la question suivante : collège et lycée, peut-on et doit-on encore bannir les téléphones portables de l'école ?

On y retrouve plusieurs point de vues, ainsi que plusieurs actions et réactions de personnes faisant partie de l'enseignement.

Tandis, que certaines personnes voyent ça comme un fléau, un frein à l'éducation et un moyen de tricherie, d'autre ont un regard moins sévère sur le sujet.

En effet on retrouve dans ce texte plusieurs témoignage de personne voyant plus le smartphone comme un outil, plutôt qu'un fléau, cela leur permettrait de tester, une nouvelle pédagogie, une où l'élève serait acteur de son éducation et non spectateur.

Enfin, d'autre personnes sont plus réticente, mais pour d'autres raisons, dans un premier temps, tous le monde ne possède pas de smartphone et cela créer une différence chez les élèves.

Dans un second temps le point de vue sanitaire est assez fou, et cela a de quoi effrayé.

A-77-RT-1-W2

Devoir surveillé

Expression-communication

La discussion vu dans l'extrait a lieu suite à un différent entre deux enfants de onze ans, en effet l'un des enfants de onze ans, en effet l'un des, suite à une dispute a blessé l'autre à la mâchoire, avec un bâton.

Cette discussion réunit donc les deux couples parentaux afin de discuter civilement de cet incident.

Nous nous situons dans cet extrait, à l'approche de la fin du film. À ce moment-là, la discussion a déjà commencé à dégénérer.

Dans un premier temps, le thème abordé est donc la dispute entre les enfants, mais ce qui est sûr, c'est que les deux couples n'ont pas réellement la même vision des choses.

Derrière leurs paroles plus que maquillées du film, on comprend vite, que les parents de la victime prennent ça très à cœur, tandis que le couple adverse trouve ça très infantile et presque ordinaire.

Durant cette discussion, plusieurs bruits viennent interférer: tout d'abord, les discussions téléphoniques de Michel agacent fortement les deux femmes.

En plus de cela, l'alcool vient fortement aider à faire dégénérer la conversation.

Allan et Penelope, ont des valeurs ; des idées et des façons de penser très différentes, ils n'ont aucun <cit>atome crochu en commun</cit> comme le souligne Penelope dans le film. En effet Penelope a une vision très idéaliste de la vie, elle est en effet très attachée aux <cit>valeurs de la société occidentale</cit>, valeurs faisant référence à la civilité, aux évolutions sociales ect...

Tandis que la vision d'Allan est quand à elle plus fataliste, il dit croire au <cit>Dieu du carnage</cit>, par cette expression, il exprime sa fatalité sur la vie.

Selon moi, les personnages ne sont pas de mauvaise foi à ce moment-là, ils sont tous deux attachés à leurs valeurs et les défendent.*

Pour conclure tandis que Penelope se pense actrice de sa vie et de celle du monde Allan lui se voit plus comme un spectateur de cela et ça semble lui convenir.

On peut souligner deux passages où le langage verbal, et non verbal n'exprime pas tout à fait la même chose :

<list>lorsque Nancy dit <cit>aller bien</cit> à plusieurs reprises tout en ayant des haut le cœur</list>

<list>Mais également lorsque Penelope se dit civilisée et fier de l'être en exprimant son attachement aux valeurs occidentales, tout en se retrouvant quelques instants plus tôt sous l'effet de l'alcool et de la colère à taper son mari.</list>

Tout cela pour en conclure que nos actions et notre corps trahissent souvent nos paroles, lorsque l'on ment pour ne pas inquiéter ou pour se donner bonne image.

Elle dénonce une attitude toute récente, celle de se sentir extrêmement dépendant d'un objet, dans ce cas là - celle du téléphone portable.

Depuis le début le téléphone d'Allan représente pour lui beaucoup, au point de leur sentir perdu sans. Il représente également un moyen de s'évader à cette discussion qui l'ennuie profondément.

Pour sa femme, nancy le telephone represent un probleme, un obstacle à la conversation, un objet lui valant le temps avec son mari et pour finir une sorte de tue-l'amour.

Selon moi, un objet tel que le telephone portable est devenu indispensable et très utile, cependant l'utilisation qu'en a allan est excessive, et comme beaucoup d'excès cela lui nuit à lui et son entourage.

A-78-RT-1-W1

Ce texte parle du tourment que cause les nouvelles technologie à l'école, notement les telephone portable. Car oui, aujourd'hui il parait normal de posséder un smartphone, mais il y a 20 ans, seulement quelque élèves posséder un telephone et il n'était pas aussi performant que maintenant. De plus, aujourd'hui, les élève utilise de plus en plus leur téléphone pendant les heures de classe, comme distraction qui leur permette de faire autre chose que de suivre la leçon.

Ces élèves sont la plus part du temps en échec scolaire. Cependant, d'autre professeur arrive à s'adapter à la technologie et même à l'utiliser en classe, comme trouver le resultat d'un calcul de chimie avec son telephone. Il peut même être utiliser dans certains cas dans des sortie scolaire pour pouvoir donner des point de rendez-vous avec les pour<page></page> ce déplacer en utilisant des applications comme plan. Mais il reste tout de même un dernier inconvenient avec cette technologie, la plus grande frayeur des enseignants, les vidéos. Plusieurs cas d'élève filment des professeur en cour on été rapporté. Il y a même des vidéo degradant l'image de certain enseignant sur les resau scociaux.

Pour finir, plusieurs étude on demontrer que les élèves utilisant leur téléphone en classe etait souvent ceux les plus en difficulté au niveau de leur scolarité.

ANON1-GM-W1

Pour moi ce voyage à londre c'était l'opportunité de pouvoir ameliorer mon anglais tout en profitant du voyage.

Mon meilleur souvenir c'est les moments passé avec mes amis parce que ont à vecu des choses qu'on pourras vivre que la bas j'ai l'impression que mon angalais c'est ameliorer.

Sur le plan technique j'ai appris à faire des phrase mieux construite avec plus de sens. Sur le plan culturel j'ai appris et mieux compris le mode de vie des anglais.

Je remercie les accompagnateurs pour leurs grandes implication à ce voyage et pour leur confiance en nous perdant les temps libres.

ANON2-GM-1-W1

Pour moi ce voyage à Londres c'était une nouvelle experience, découvrir une nouvelle culture.

Mon meilleur souvenir, c'est le musée des sciences parce que c'est un concentré de technologie et d'innovation.

J'ai l'impression que mon anglais c'est amelioré.

Sur le plan technique j'ai appris d'autre méthode d'apprentissage, de nouvelle machine.

Sur le plan culturel, j'ai appris la façon de vivre et le café pas bon !

Sur le plan general, cette expérience m'a apporté des connaissances supplémentaires, une envie de progresser.

Pour améliorer le projet je suggère, de partir plus tôt le lundi et rentrer plus tard le vendredi.

ANON3-GM-1-W1

Pour moi, ce voyage à Londres c'était un bon moment partager. ça aussi permis de parler anglais et Peut être même s'ameliorer.

Mon meilleur souvenir c'est le musée de science car j'ai vue beaucoup d'objet que je ne connaissais pas et aussi les temps libres comme ça on a pu s'amuser.

J'ai l'impression que mon anglais c'est ameliorer.

Sur le plan technique j'ai pas forcément appris car je ne comprenais pas ce qui se disait.

Sur le plan culturel je n'ai pas non plus appris grand chose non-plus car on ne sais pas penché sur la question. A pars que les anglais sont souriant et accueillant.

Sur le plan général cette expérience m'a apporté un peu plus de confiance en moi pour parler avec les personnes.

Pour améliorer le projet je n'ai pas de suggestion particulière car le voyage était bien organisé.

ANON4-GM-1-W1

Pour moi, ce voyage à Londres c'était l'occasion de pratiquer l'anglais mes meilleurs souvenirs, c'est les soirées parce qu'on a pu parler avec beaucoup d'anglais.

J'ai l'impression que mon anglais s'est amélioré

Sur le plan technique, j'ai appris le fonctionnement d'une grande entreprise sur le plan général, cette expérience m'a apporté de bons souvenirs et une meilleure maîtrise de l'anglais il n'y a pas grand chose à changer pour améliorer le voyage.

ANON5-GM-1-W1

Pour moi, ce voyage à Londres c'était le cas idéal pour pratiquer l'Anglais.

Mon meilleur souvenir, c'est la découverte des monuments, parce que ce sont les plus connus.

J'ai l'impression que mon Anglais c'est amélioré du fait de l'avoir pratiqué durant la semaine.

Sur le plan technique, j'ai appris des mots de vocabulaires concernant les vélos, lors de la visite de l'entreprise "Brompton".

Sur le plan culturel, j'ai appris qu'il y avait beaucoup de monuments autres que Big Ben, Buckingham Palace... de l'autonomie (métro) et aura permis de m'améliorer dans la langue.

Pour améliorer le projet, je suggère de réduire la quantité de questions quand à la visite du "Science Museum" et un peu la difficulté des "maps activities".

ANON6-GM-1-W1

Pour moi, ce voyage à Londres c'était merveilleux, je ne m'attendais pas à ça. La ville est ancienne mais très jolie. Je préfère Londres que Paris.

Mon meilleur souvenir, c'est que j'ai pu voir le palais de la Reine Elisabeth avec les gardes qui effectuent différentes postures et parce que je trouve aussi le jardin très joli avec différentes variétés de fleurs anglaises.

J'ai l'impression que mon anglais s'est amélioré suite à ce voyage car j'ai pu enfin écouter des personnes anglaises parler.

Sur le plan technique, j'ai appris suite à la visite de l'entreprise du vocabulaire technique en plus de celui déjà vu en cours.

Sur le plan culturel, j'ai appris les positions des différents monuments dans Londres, ceci a été très intéressant et enrichissant pour ma propre culture.

Sur le plan général, cette expérience m'a apporté plus de confiance en moi et la barrière de la langue est dorénavant moins grande ceci est plus motivant à travailler l'anglais.

Pour améliorer le projet, je suggère qui est moins de questions à remplir lors de la visite du Musée car je n'ai pas eu le temps de le visiter en intégralité.

Annexe 5. Notes prises pendant l'observation directe de terrain

Notes prises durant l'observation de classe du 24 octobre 2017 (filière Réseaux et Télécommunications, RT)

Il s'agit du sixième cours d'Expression communication, qui se déroule de 15h30 à 17h30. La séance est ainsi conçue :

- Deux exposés au début du cours (compte rendu d'une lecture et recherche).
- Vision de trois extraits vidéo.
- Activité : à la fin de chaque vidéo, les étudiants doivent renseigner un tableau et relever plusieurs éléments d'analyse concernant les aspects communicationnels.

[1]	[1.1] Entrée en classe globalement désordonnée avec pas mal de bruit et beaucoup de dialogues. [1.2] Les étudiants parlent entre eux de manière décontractée, comme si l'enseignante n'était pas présente. [1.3] Le niveau général de concentration est plutôt bas. [1.4] L'attitude corporelle est décontractée et les étudiants adoptent des postures relaxées.
[2]	[2.1] Disposition des tables en fer de cheval. [2.2] Travail en classe entière, pas de changements pendant le cours. [2.3] Faibles réactions verbales des étudiants aux changements de disposition des tables. [2.4] Pas de déplacements individuels remarquables.
[3]	[3.1] Cours de type TD. [3.2] Dans la première partie du cours, l'entrée en matière se fait par l'oral. [3.3] Au début de la deuxième partie du cours, on commence par la lecture d'extraits ; la mise en activité est lente. [3.4] La partie finale du cours prévoit la vision d'extraits vidéo.
[4]	[4.1] Les cahiers d'Expression communication sont plutôt négligés. Pas de classeurs remarquables. [4.2] La plupart des étudiants ont sorti un stylo vers le milieu de la séance ; certains n'ont sorti leurs trousse qu'à la fin du cours. [4.3] En général, un cahier ou quelques feuilles sont disposés sur les tables. Le matériel d'écriture est négligé. Certains étudiants laissent leurs sacs sur la table jusqu'à la fin du cours. [4.4] Les étudiants ne partagent pas le matériel. [4.5] Un étudiant a emprunté un stylo à l'enseignante.
[5]	[5.1] Des réactions ironiques sont présentes parmi les étudiants et un sentiment d'ennui semble parfois gagner les esprits. Face à des sujets polémiques, les étudiants s'intéressent soudainement aux thématiques. [5.2] Les étudiants prennent volontiers la parole et n'hésitent pas à juger, y compris moralement, les passages ou les extraits vidéo. [5.3] Une bonne partie des étudiants utilisent leurs mains pour supporter leurs têtes (signal d'ennui). [5.4] L'attitude générale est peu scolaire ; les étudiants tendent à se disperser rapidement.
[6]	[6.1] L'activité de prise de notes est faiblement présente. [6.2] et elle se limite à quelques mots au crayon sur une feuille. [6.3] Les étudiants utilisent des feuilles ou des cahiers classiques. [6.4] Les étudiants écrivent systématiquement des brouillons.
[7]	[7.1] Certains groupes d'étudiants semblent complices mais globalement nous n'avons pas observé de complicité de classe. [7.2] Un sentiment de fatigue est souvent présent sur le visage des étudiants ; globalement les étudiants paraissent peu intéressés par le cours. [7.3] Les étudiants communiquent à travers des regards ironiques, des gestes rapides ou des discours de quelques mots. [7.4] Les échanges sont courts et fréquents.
[8]	[8.1] Les interactions entre enseignante et étudiants sont présentes dès le début du cours et se poursuivent après la fin du cours. [8.2] Il y a une certaine complicité avec l'enseignante. [8.3] Les questions adressées à l'enseignante sont plutôt rares. [8.4] En général, les étudiants semblent satisfaits des réponses apportées par l'enseignante.

Clé de lecture : dans la colonne à gauche, on peut observer les numéros correspondants aux noyaux thématiques du tableau 5.1. Dans la colonne de droite sont reportées les notes prises en cours accompagné, entre crochets, par les codes des objets spécifiques observés. Tous les tableaux de cette annexe se lisent de la même façon.

Notes prises durant l'observation de classe du 10 novembre 2017 (filière Génie Électrique et Informatique Industrielle, GEII)

Il s'agit du septième cours d'Expression communication, qui se déroule de 10h30 à 12h30. La séance est ainsi conçue :

- La première partie du cours est dédiée à un exposé.
- Ensuite, les étudiants sont amenés à réfléchir autour de la rédaction de cv : il s'agit de restitutions orales sur les aspects communicationnels des cv.
- Enfin, l'enseignant a prévu une activité de réécriture : les étudiants doivent corriger les mails rédigés par leurs camarades.

[1]	[1.1] L'entrée en classe se fait dans le calme ; [1.2] il y a un climat de respect, les étudiants dialoguent rapidement avec l'enseignante. [1.3] Le niveau général de concentration est plutôt satisfaisant. [1.4] Les étudiants s'assoient correctement ; on observe une certaine rigidité dans la posture corporelle.
[2]	[2.1] Les tables sont disposées en fer de cheval ; [2.2] les étudiants sont invités à se disposer autour d'une table : le déplacement se fait de manière ordonnée et scolaire. [2.3] Les étudiants semblent avoir l'habitude de se déplacer par groupes dans l'espace de la classe ; [2.4] il n'y pas de déplacements individuels non concertés avec l'enseignante.
[3]	[3.1] Le cours est un TD en demi-groupe (9 étudiants sont présents en cours). [3.2] L'entrée en matière dans les différentes activités se fait principalement à l'oral ; [3.3] une seule fois on demande aux étudiants de rédiger, vers la fin du cours. Les résultats espérés ne sont pas au rendez-vous (sans doute à cause de la fatigue). [3.4] Une dernière activité commence par la lecture des textes produits par les apprenants.
[4]	[4.1] Les étudiants ont sorti assez rapidement leurs cahiers, qui semblent globalement soignés. [4.2] Des stylos et du matériel d'écriture est présent sur la plupart des tables ; [4.3] des sacs sont tout de même posés de manière désordonnée sur certaines tables.
[5]	[5.1] Malgré quelques petits bavardages, les étudiants sont concentrés face aux activités d'écriture. [5.2] On demande parfois de l'aide à propos de certaines formes orthographiques ; [5.4] l'attitude globale est plutôt studieuse mais après 6 minutes [5.3] des signes de fatigues apparaissent (bâillements, frottement des yeux, etc.).
[6]	[6.1] Une activité de prise de note est présente mais de manière non régulière ; [6.2] on utilise des couleurs et différents types de stylos [6.3] pour noter dans des cahiers classiques ou des classeurs. [6.4] Les étudiants n'ont pas l'habitude de rédiger au brouillon.
[7]	[7.1] Des moments de complicité sont présents entre les étudiants mais, en général, il y a une certaine froideur dans les relations, [7.2] témoignée par la gêne des étudiants quand on leur

	demande de corriger les copies de leurs camarades. [7.2, 7.3] La communication gestuelle est faiblement présente et les échanges verbaux entre étudiants sont très rapides et peu fréquents.
[8]	[8.1] Les étudiants interagissent régulièrement avec l'enseignante, [8.2] qui a su instaurer un climat de confiance généralisée. [8.3] Il n'y a pas d'objections face aux consignes : on pose volontiers des questions de langue et on demande parfois de l'aide ; [8.4] les étudiants sont toujours attentifs face aux explications de leur enseignante.

Notes prises durant l'observation de classe du 17 novembre 2017 (filière Génie Civil et Construction Durable, GCCD)

Le huitième cours d'expression/communication de la filière Génie Civile et Construction Durable se déroule le vendredi après-midi, de 15h30 à 17h30. Les étudiants présents sont 19, dont 3 filles. La séance est ainsi conçue :

- La première heure est dédiée au projet « Grammaire en couleur » (étude de la langue) ;
- La deuxième heure est consacrée à l'analyse des aspects communicationnels (vision d'un extrait vidéo suivie d'un retour collectif) ;

[1]	[1.1] Entrée en classe dans le calme ; certains étudiants sont en retard ; [1.2] des dialogues sont présents. [1.3] Le niveau de concentration au début du cours est convenable, le climat de classe est neutre, mais les étudiants ne sont pas contents de voir des observateurs. [1.4] L'attitude corporelle des étudiants est plutôt relaxée et l'attention finit par se relâcher aussitôt.
[2]	[2.1] Disposition en fer de cheval, avec de nombreux tableaux présents sur tous les côtés de la salle ; [2.2] durant le cours les étudiants se disposeront par groupes, [2.3] globalement dans le calme. Les étudiants sont assez détendus. [2.4] Ils se sentent libres de se déplacer mais demandent la permission pour sortir de la salle.
[3]	[3.1] Il s'agit d'un cours TD en classe entière. [3.3] L'entrée en matière se fait par l'écrit et [3.1, 3.3] on alterne dans la suite de la séance des entrées en activité par l'oral et par l'écoute/lecture.
[4]	[4.1] Les étudiants prennent rapidement leurs cahiers, certains ont des classeurs ; [4.2] peu d'entre eux ont un stylo à la main pendant la première partie du cours. [4.3, 4.4] Beaucoup d'objets sont posés sur les tables, y compris des portables, utilisés par certains étudiants. Les sacs sont aussi posés sur les tables.
[5]	[5.1] Des réactions moqueuses s'alternent avec une attitude parfois scolaire. [5.2] Des remarques sur les vidéos regardées sur les portables apparaissent ; [5.3] 1h après le début du cours, plus personne n'écrit et les frottements des yeux deviennent de plus en plus fréquents. [5.4] La posture des étudiants se dégrade au fur et à mesure de l'avancement du cours : il s'agit du dernier cours de la semaine et la fatigue est évidente.
[6]	[6.1] L'activité de prise de notes est très rare et semble perçue comme accessoire par les étudiants ; [6.2] lorsque présente, elle se limite à quelques mots notés sur une feuille. [6.3]

	Les notes prises dans les classeurs sont éparpillées et ne sont pas de nature discursive. [6.4] Les étudiants n'utilisent pas de brouillons.
[7]	[7.1] A l'intérieur des groupes il y a une bonne complicité, les étudiants se respectent, mais globalement la classe paraît un peu fragmentée [7.2, 7.3, 7.4] Les étudiants ont des réactions expressives moqueuses face aux extraits vidéos proposés par l'enseignante et de courts dialogues se mettent en place.
[8]	[8.1] Les interactions entre enseignante et étudiants sont nombreuses ; on apprend que l'enseignante a déplacé un étudiant à cause de son comportement lors du précédent cours. [8.2] La relation reste néanmoins positive et il y a un climat de confiance. [8.3, 8.4] Les étudiants sollicitent l'enseignante à plusieurs reprises et la bienveillance des explications semble rassurer les apprenants.

Notes prises durant l'observation de classe du 1^{er} décembre 2017 (filiale Génie Mécanique et Productique, GMP)

Il s'agit du 10^{ème} TD de Sciences des matériaux. Douze étudiants sont présents (11 garçons et 1 fille). La séance est ainsi conçue :

- première partie (1h) sur l'explication au tableau du TD (composition chimique des matériaux)
- deuxième partie consacrée à la réalisation en autonomie de plusieurs exercices sur le même thème.

[1]	[1.1] L'entrée en classe se fait dans le calme, un seul élève est en retard. [1.2] Les dialogues entre étudiants sont très rares. [1.3] La concentration générale est plutôt bonne, tout comme le climat de la classe. [1.4] On observe une certaine rigidité dans la posture, même si un étudiant garde une casquette pendant tout le cours (pas de remarques de l'enseignante).
[2]	[2.1] Disposition des volumes assez classique : deux colonnes de tables séparées par un couloir sont situées en face de trois grands tableaux. Il y a quatre rangées de quatre postes dans chaque colonne. [2.2, 2.3] Après la première heure, les étudiants sont libres d'aller boire un café et rentrent calmement 10 minutes après. [2.4] Des groupes de travail spontanés tendent à se former et l'enseignant laisse faire les étudiants.
[3]	[3.1] Cours de type TD à tendance magistrale. [3.4] L'entrée en matière se fait souvent par la lecture d'exercices ; [3.3] des phases d'écriture sont prévues pour la réalisation des nouveaux exercices ; [3.2] des retours à l'oral sont également présents.
[4]	[4.1] Les étudiants sortent très rapidement le polycopié et les classeurs (bien plus nombreux que les cahiers classiques). [4.2] Dès le début du cours, les étudiants sortent les classeurs et les trousseaux. Les classeurs semblent soignés. [4.3] Beaucoup de stylos et de crayons sont disposés sur les tables ; aucun portable n'est présent sur les tables.

[5]	[5.1] Il y a une atmosphère de grande concentration face aux tâches à l'écrit ; [5.2] après 40 minutes environ, des bavardages commencent à apparaître. [5.4] La posture est globalement scolaire, l'attitude est studieuse.
[6]	[6.1] Il y a constamment une activité de prise de notes chez la plupart des étudiants ; [6.2, 6.3] les apprenants recopient le tableau sur les classeurs. En général, on ne différencie pas les différentes phases du TD avec des couleurs. [6.4] Les étudiants notent surtout des formules ou des symboles ; seulement 3 étudiants verbalisent au brouillon à travers des paragraphes de quelques lignes.
[7]	[7.1] Il y a une bonne complicité entre les étudiants, centrée notamment autour des apprentissages ; [7.2, 7.3] des regards de complicité entre les étudiants sont fréquents, tout comme les échanges verbaux. [7.4] Des échanges de plus en plus intenses ont lieu vers la fin de l'heure de cours : il s'agit d'échanges portant sur l'activité. Les étudiants semblent avoir une tendance naturelle à constituer des groupes de travail.
[8]	[8.1] Les étudiants ont développé de bonnes relations avec leur professeur. Ce dernier n'hésite pas à les inciter et à les pousser à travailler. Il insiste sur les parties importantes du prochain DS et prend de manière récurrente des nouvelles sur la compréhension du TD. [8.2] Malgré une certaine complicité entre étudiants et enseignant, une distance relationnelle est bien présente (vouvoiement, formules de politesse employées). [8.3, 8.4] L'enseignant répond de manière claire et concise aux demandes des étudiants, qui parfois font semblant d'avoir compris, même si ce n'est pas toujours le cas (ils se retournent vers leurs camarades pour obtenir des informations).

Annexe 6. Guide d'utilisation des TICE pour PADE-PRO



TUTORIEL PADE-PRO

Les outils numériques

Génie Civil et Construction Durable – 2018-2019 – Semestre 1

Mme M. Giffard : maud.giffard-carlet@univ-grenoble-alpes.fr

M. L. Pallanti : luca.pallanti@univ-grenoble-alpes.fr



PADE-PRO : GUIDE D'UTILISATION DES OUTILS NUMÉRIQUES

SOMMAIRE

I. LA PLATEFORME PÉDAGOGIQUE CHAMILO

- a. [Présentation](#)
- b. [S'inscrire au cours d'expression/communication](#)
- c. [Le module PADE-PRO](#)
- d. [Outil « Parcours »](#)
- e. [Outil « Partage des documents »](#)
- f. [Outil « Wiki »](#)
- g. [Outil « Forum »](#)

II. SUIVI PERSONNALISÉ

- a. [Outil « Travaux »](#)
- b. [Outil « Chat »](#)

III. ACCOMPAGNEMENT ORTHOGRAPHIQUE À DISTANCE

LA PLATEFORME GRAMMORTHO (Groupe A – Luca Pallanti)

- a. [Présentation](#)
- b. [Accès à la plateforme](#)

LA PLATEFORME ORTHODIDACTE (Groupe B – Maud Giffard-Carlet)

- c. [Présentation](#)
- d. [Accès à la plateforme](#)

I. LA PLATEFORME PÉDAGOGIQUE CHAMILO

Présentation

Chamilo est une plate-forme E-learning Open-Source de gestion de l'enseignement permettant de concevoir un système de formation à distance sur un réseau. Grâce à Chamilo, il est possible de diffuser des informations, c'est-à-dire des supports de cours, aux étudiants concernés. La plateforme permet également de créer des activités interactives pour communiquer, encadrer un travail collaboratif et/ou s'évaluer telles que les blogs, forums, agendas, enquêtes, etc...

Inscription au cours

1. Rendez-vous dans la page d'accueil de Chamilo : <http://chamilo.univ-grenoble-alpes.fr/index.php>
2. Identifiez-vous avec vos codes d'accès à gauche de l'écran (nom utilisateur + mot de passe)



3. Si le cours n'apparaît pas dans votre page d'accueil, recherchez-le à l'aide de l'outil de recherche en haut à gauche : « **GCCD – COM1 – Expression-communication** ».
4. Cliquez sur le cours et inscrivez-vous.

Le module PADE-PRO


Le module 1 du cours expression/communication s'intitule PADE-PRO et se déroule pendant le premier semestre.

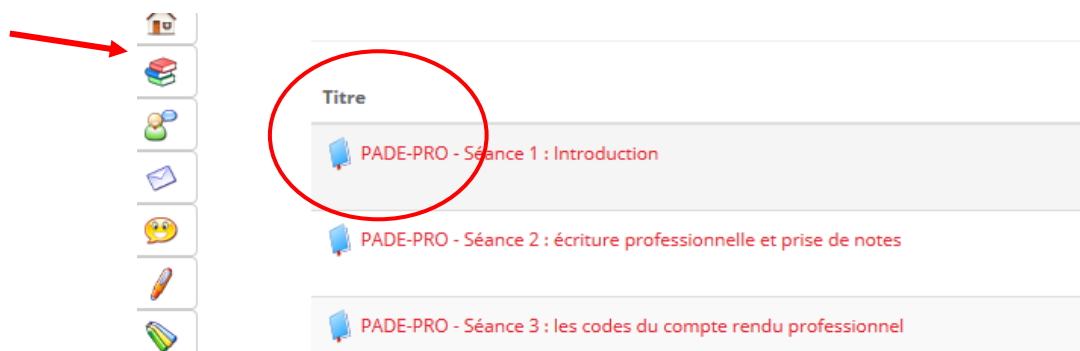
1. **Ajoutez** la page d'accueil du cours dans vos « **Préférés** » pour la retrouver rapidement :
http://chamilo.univ-grenoble-alpes.fr/courses/IUT1GCCDM1202/index.php?id_session=0
2. En bas de la page, vous avez accès aux différents **outils de PADE-PRO**. Ces mêmes outils sont présents dans le menu déroulant en haut à gauche.



Outil « Parcours »

Grâce à cette section, vous avez accès à l'intégralité du cours et aux supports fournis tout au long des séances.



- Pour accéder aux différentes étapes du Parcours PADE-PRO, cliquez dans l'icône  en haut à gauche de l'écran.
- À gauche de l'écran, vous avez à disposition le détail des différentes séances et vous pouvez télécharger les supports fournis.

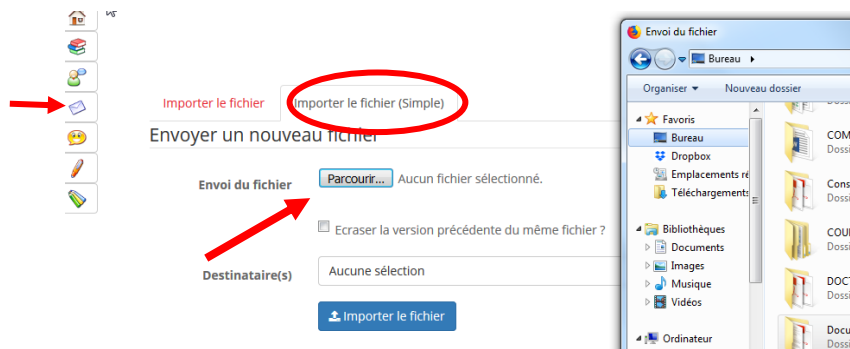


Outil « Partage des documents »

Dans cette section vous pouvez déposer les documents que vous souhaitez partager avec vos collègues ou avec le professeur. Vous pouvez partager :



- Des textes à faire relire par vos camarades
- Des documents de tout type que vous souhaitez partager

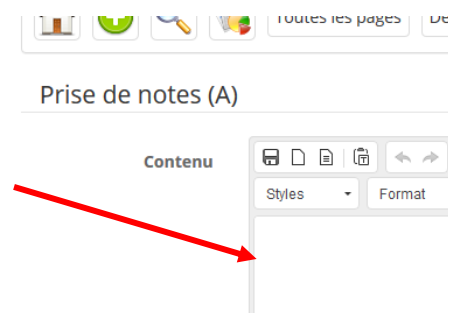
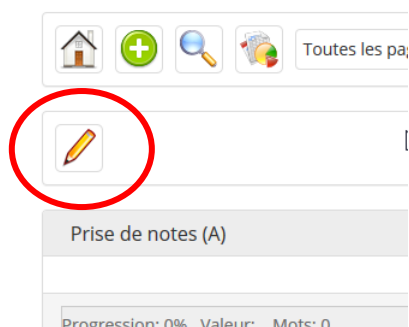
1. Cliquez dans l'icône  dans le menu en haut à gauche
2. Cliquez dans l'icône 
3. Cliquez dans la rubrique « Importer le fichier (simple) » pour partager votre document.



Outil « Wiki »

Dans la section WIKI, vous pouvez prendre des notes collectivement afin de créer un répertoire de connaissances partagées que vous pouvez consulter à tout moment de l'année.

1. Cliquez dans l'icône  dans le menu en haut à gauche
2. Pour modifier le Wiki et ajouter des informations, cliquez dans l'icône 




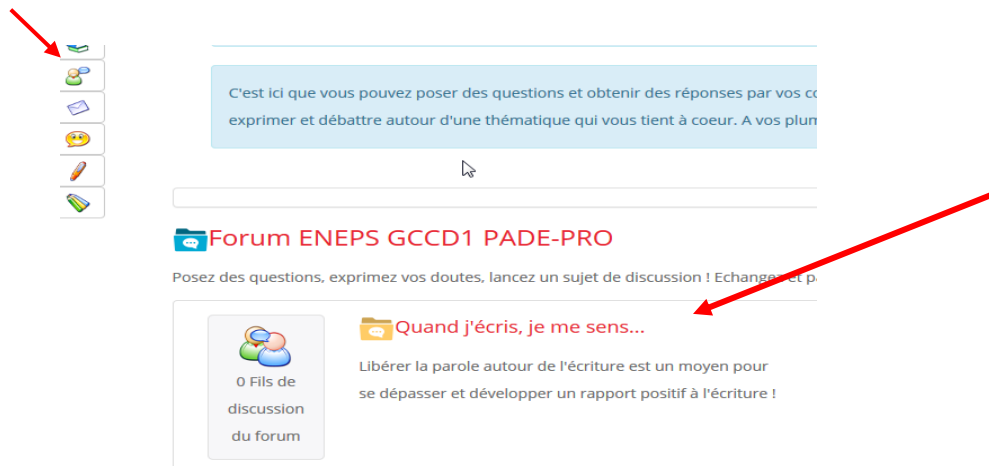
Outil « Forum »

L’outil Forum permet de poser des questions au professeur ou aux autres étudiants concernant les contenus des cours. C’est ici que vous pouvez :

- vous exprimer à propos des thèmes, des activités et des questions linguistiques
- vous exprimer librement sur un sujet qui vous tient à cœur ou partager vos pensées

Attention : Les questions présentes dans le Forum sont visibles par tous les étudiants du groupe

1. Cliquez dans l’icône  dans le menu en haut à gauche
2. Sélectionnez un forum existant ou créez-le en envoyant un message à votre professeur avec le titre et une courte description du nouveau forum



II. SUIVI PERSONNALISÉ



Vous pouvez compter sur un suivi personnalisé tout au long du module afin de progresser plus rapidement.

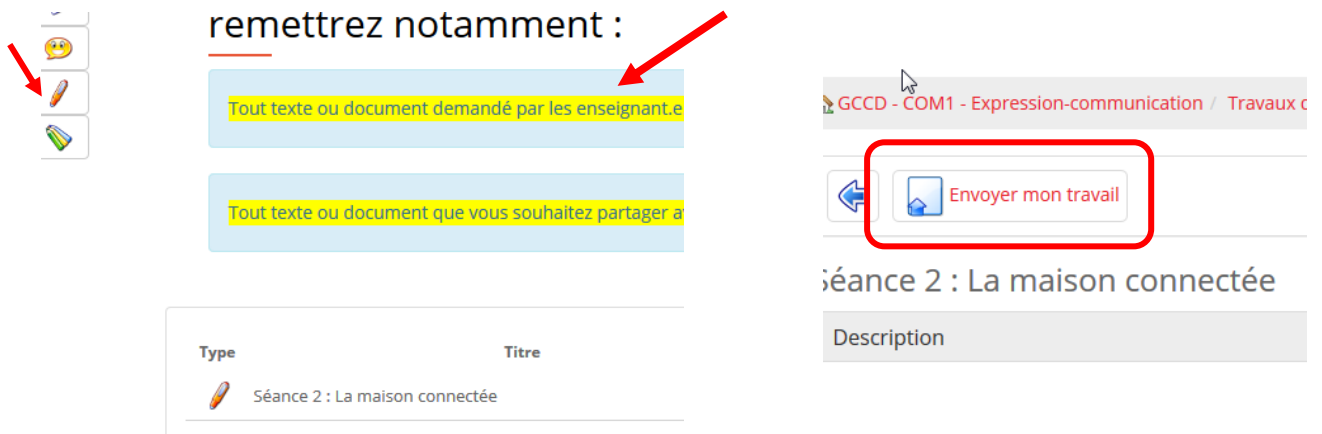
Outil « Travaux »

Votre professeur.e peut vous demander de rendre des textes tout au long du parcours PADE-PRO. C'est dans la section « Travaux » que vous déposerez les textes ou les documents que vous avez rédigés. Vous déposerez notamment :

- Tout texte ou document demandé par les enseignant.e.s

- Tout texte ou document que vous souhaitez partager avec votre professeur.e pour avoir une correction personnalisée


1. Pour accéder à l'outil Travaux, cliquez dans l'icône  en haut à gauche de l'écran.
2. Pour déposer vos documents, cliquez dans l'icône  « Envoyer mon travail »

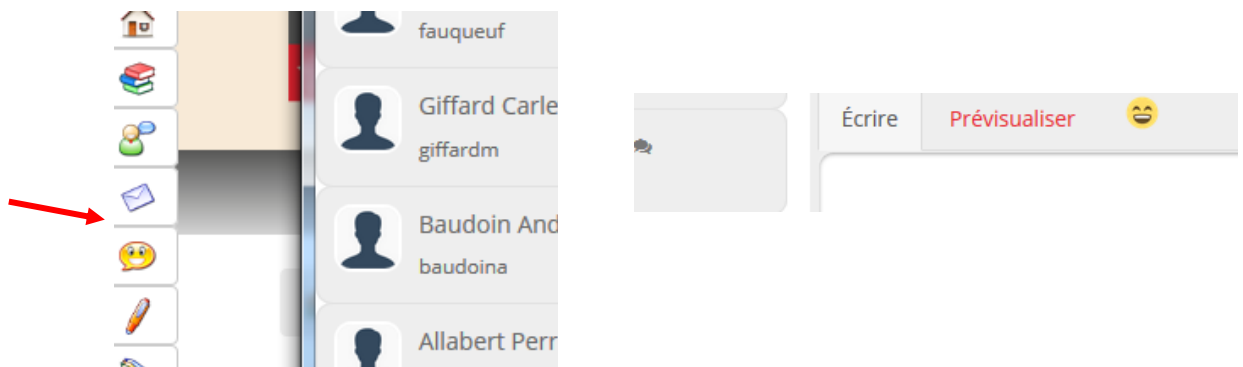


Attention : si votre fichier est trop volumineux, pensez à compresser sa taille en utilisant les nombreux logiciels en ligne à disposition des utilisateurs

Outil « Chat »

Le Chat vous permet d'établir une communication directe avec le professeur. Ce dernier met à disposition 1 heure de son temps par semaine pour répondre à vos doutes concernant la logistique du cours : les problèmes informatiques, les absences et les retards, les modalités d'évaluation, le calendrier, etc.

1. Cliquez dans l'icône  dans le menu en haut à gauche
2. Sélectionnez dans le menu à gauche le destinataire et envoyez-lui un message



III. ACCOMPAGNEMENT ORTHOGRAPHIQUE À DISTANCE

LA PLATEFORME GRAMMORTHO (groupe A)



GrammoOrtho
Orthographe grammaticale

a. Présentation

Il s'agit d'une plateforme en ligne qui a comme but le perfectionnement progressif des compétences orthographiques. Afin d'obtenir des résultats satisfaisants, vous devez vous entraîner pendant au moins 40 minutes par semaine.

b. Accès à la plateforme

Voir le tutoriel joint au guide.

LA PLATEFORME ORTHODIDACTE (groupe B)



a. Présentation

Il s'agit d'une plateforme en ligne qui a comme but le perfectionnement progressif des compétences orthographiques. Afin d'obtenir des résultats satisfaisants, vous devez vous entraîner pendant au moins 40 minutes par semaine.

b. Accès à la plateforme

1. <https://plateformeweb.orthodidacte.com/index.html#/loginContainer/authentication>
2. Connectez-vous avec les identifiants reçus par mail
3. Réalisez le test diagnostique (lire avec attention les consignes)
4. Commencez votre parcours selon le niveau attribué

Attention : les professeurs ont accès à tout moment aux statistiques relatives à l'utilisation des plateformes : durée et fréquence des connexions, progression à l'intérieur du parcours, etc.

Annexe 7. Tables des données des résultats relatifs aux tests CCR®

Groupe *Expérimental* – Résultats des pré-tests (CCR®)

	ORTH ^{P1}	PROD ^{P2}	LEX ^{P3}	SYN ^{P4}	PONC ^{P5}	TOTAL	LUCIDITÉ
PRE-GC-1	19	24	20	18	8	89	64
PRE-GC-2	29	23	16	60	8	136	61
PRE-GC-3	21	28	24	22	8	103	66
PRE-GC-4	27	18	18	22	10	95	75
PRE-GC-5	25	21	18	16	8	88	61
PRE-GC-6	25	17	8	20	6	76	76
PRE-GC-7	27	15	8	22	6	78	61
PRE-GC-8	25	20	14	24	10	93	75
PRE-GC-9	17	17	18	18	6	76	59
PRE-GC-10	27	20	10	16	10	83	65
PRE-GC-11	21	5	2	18	8	54	62
PRE-GC-12	25	20	12	14	6	77	46
PRE-GC-13	15	20	8	18	4	65	57
PRE-GC-14	24	20	12	18	6	80	61
PRE-GC-15	26	18	20	20	8	92	69
PRE-GC-16	22	15	14	12	4	67	49
PRE-GC-17	20	25	10	18	8	81	59
PRE-GC-18	37	37	24	26	10	134	74
PRE-GC-19	35	33	24	20	8	120	83
PRE-GC-20	29	32	18	30	8	117	79
PRE-GC-21	18	18	6	22	6	70	69
PRE-GC-22	24	15	8	24	0	71	62
PRE-GC-23	22	10	10	14	8	64	47
PRE-GC-24	17	22	10	24	0	73	57
PRE-GE-01	18	22	20	20	8	88	56
PRE-GE-02	19	17	6	16	6	64	41
PRE-GE-03	26	17	18	26	8	95	64
PRE-GE-04	22	12	16	18	6	74	56
PRE-GE-05	23	17	12	12	4	68	68
PRE-GE-06	9	17	18	18	6	68	62
PRE-GE-09	20	10	14	6	6	56	57
PRE-GE-10	14	10	18	26	8	76	55
PRE-GE-11	25	20	18	18	0	81	56
PRE-GE-12	26	19	24	24	8	99	69
PRE-GE-13	27	14	28	12	6	87	59
PRE-GE-17	25	15	8	14	6	68	52

Groupe *Expérimental* – Résultats des post-tests (CCR®)

	ORTH ^{P1}	PROD ^{P2}	LEX ^{P3}	SYN ^{P4}	PONC ^{P5}	TOTAL	LUCIDITÉ
POST-GC-1	25	27	18	18	6	94	68
POST-GC-2	28	25	16	14	6	89	64
POST-GC-3	27	29	20	14	8	98	60
POST-GC-4	18	28	18	20	4	88	69
POST-GC-5	27	36	18	14	6	101	70
POST-GC-6	29	22	6	24	6	87	63
POST-GC-7	26	23	2	24	6	81	68
POST-GC-8	28	31	18	18	8	103	73
POST-GC-9	15	32	28	12	8	95	67
POST-GC-10	31	31	20	20	6	108	61
POST-GC-11	24	18	4	14	8	68	68
POST-GC-12	30	27	14	4	4	79	26
POST-GC-13	19	25	2	24	8	78	39
POST-GC-14	25	25	14	18	4	86	70
POST-GC-15	26	21	22	18	8	95	75
POST-GC-16	22	22	10	16	4	74	52
POST-GC-17	21	27	14	18	6	86	61
POST-GC-18	41	44	20	20	8	133	83
POST-GC-19	35	36	24	22	8	125	81
POST-GC-20	29	35	14	24	6	108	75
POST-GC-21	29	25	22	18	6	100	71
POST-GC-22	25	26	10	16	4	81	59
POST-GC-23	27	22	12	20	4	85	47
POST-GC-24	19	23	14	16	8	80	62
POST-GE-01	18	22	18	20	6	84	69
POST-GE-02	11	22	14	18	8	73	65
POST-GE-03	18	27	20	22	10	97	68
POST-GE-04	25	25	20	16	8	94	66
POST-GE-05	26	22	20	12	8	88	57
POST-GE-06	7	25	20	12	4	68	63
POST-GE-09	24	20	18	22	6	90	63
POST-GE-10	12	27	18	18	8	83	65
POST-GE-11	27	32	26	20	8	113	68
POST-GE-12	26	27	24	18	8	103	72
POST-GE-13	29	27	24	16	8	104	67
POST-GE-17	25	27	18	12	8	90	53

Groupe *Contraste* – Résultats des pré-tests (CCR®)

	ORTH ^{P1}	PROD ^{P2}	LEX ^{P3}	SYN ^{P4}	PONC ^{P5}	TOTAL	LUCIDITÉ
PRE-CON-1	17	27	14	14	8	80	53
PRE-CON-2	30	30	10	20	8	98	62
PRE-CON-4	10	25	8	14	0	57	58
PRE-CON-5	13	22	12	20	6	73	72
PRE-CON-7	20	18	6	22	4	70	61
PRE-CON-9	22	16	8	14	8	68	60
PRE-CON-11	15	15	0	16	4	50	51
PRE-CON-13	22	16	8	14	0	60	55
PRE-CON-14	21	13	16	12	2	64	61
PRE-CON-15	26	17	6	18	6	73	56
PRE-CON-16	13	17	8	14	2	54	66
PRE-CON-20	23	22	10	16	4	75	56
PRE-CON-21	31	25	8	16	6	86	62

Groupe *Contraste* – Résultats des post-tests (CCR®)

	ORTH ^{P1}	PROD ^{P2}	LEX ^{P3}	SYN ^{P4}	PONC ^{P5}	TOTAL	LUCIDITÉ
POST-CON-1	26	13	6	8	2	55	61
POST -CON-2	33	25	18	24	6	106	77
POST -CON-4	14	17	14	28	4	77	65
POST -CON-5	14	10	8	14	6	52	59
POST -CON-7	24	8	16	16	10	74	62
POST -CON-9	24	7	14	18	8	71	55
POST -CON-11	17	20	14	12	6	69	66
POST -CON-13	16	12	24	20	2	74	58
POST -CON-14	25	20	22	22	6	95	68
POST -CON-15	32	28	12	24	6	102	67
POST -CON-16	21	29	20	20	8	98	59
POST -CON-20	23	23	20	20	4	90	52
POST -CON-21	37	29	26	22	10	124	71

Annexe 8. Guides d'annotation du sous-corpus *Synthèses* (version bêta)

GUIDE D'ANNOTATION (8.0)

Pour une étude des chaînes des références

La version 8.0 du guide d'annotation des chaînes de référence ci-dessous, mis au point pour le sous-corpus Synthèses, est une version bêta en cours d'harmonisation des choix d'annotation faits dans le cadre du corpus RésolCO (Ho-Dac et al., 2019). Le guide expose l'ensemble des choix d'annotation faits pour l'annotation du sous-corpus Synthèses, réalisée par les annotateurs Marie-Paule Jacques et Luca Pallanti.

Sommaire

- R.1** Objectifs de l'annotation
- R.2** Composition du corpus ÉNEPS
- R.3** Transcription et pré-annotation
- R.4** Conventions et définitions
- R.5** L'annotation des chaînes des références dans le corpus ÉNEPS
- R.6** Les outils
- R.7** Les choix d'annotation : le système des unités
- R.8** Les choix d'annotation : le système des traits
- R.9** Les choix d'annotation : le système des valeurs

R.1 Objectifs de l'annotation

Ce guide a comme but de décrire le système d'étiquetage que nous avons mis au point pour le sous-corpus *Synthèses* (*Corpus ÉNEPS*), et de fournir les éléments de compréhension des choix théoriques faits avant et pendant le processus d'annotation. Le système d'étiquetage détaillé dans les pages qui suivent vise la mise en évidence des difficultés de gestion de l'information au niveau du discours écrit, et ce pour certains publics spécifiques (étudiants issus de baccalauréats professionnels). En ce sens, il ne s'agit pas d'une étude théorique de la référence, même si on peut en mettre en évidence le fonctionnement des expressions référentielles ; il s'agit plutôt une étude de la *performance*, où l'on essaye de mieux décrire les caractéristiques et le fonctionnement des chaînes des coréférences auprès de scripteurs non experts.

De ce fait, nous avons dû élaborer un modèle d'annotation adapté et adaptable aux particularités de ce public, à nos objectifs, et au type de textes qui composent le sous-corpus *Synthèses*. Avant de parvenir à cette version du modèle d'annotation, la version 8.0, nous avons mené une longue réflexion qui a comporté six vagues de révision de la version initiale du modèle (version 1.0).

R.2 Composition du corpus ÉNEPS

Les textes composant le sous-corpus *Synthèses* ont été recueillis durant l'expérimentation du module PADE-PRO (Parcours d'Apprentissage et Développement de l'Écrit Professionnel), de septembre 2018 à mars 2019. Notre corpus constitue la base des analyses développées dans le cadre du projet de thèse intitulé « Travailler les compétences rédactionnelles à l'ÉNEPS¹¹¹ ». De plus, le corpus ÉNEPS fait partie des données recueillies dans le cadre du projet ANR *E:CALM* et est également mis à disposition des chercheurs par le biais du corpus *Littéracie Avancée*, présent au Lidilem depuis plusieurs années.

Le corpus est majoritairement constitué de textes manuscrits mais aussi de textes tapuscrits. Sa taille relativement réduite nous permet d'envisager une annotation manuelle.

R.3 Transcription et pré-annotation

L'importante présence de textes manuscrits et le travail de transcription nécessaire pour constituer un corpus numérique, nous a poussé à mettre en place une phase de pré-annotation. En effet, lors du travail de transcription, nous avons prévu une pré-annotation au niveau du codage en xml sur le balisage du texte (<texte></texte>) et des paragraphes (<p> </p>). De plus, dans cette phase nous avons décidé de conserver certaines traces de l'écriture manuscrite, et notamment :

- Les ajouts de mots : <ajout> </ajout>
- Les ratures : <rat> </rat>
- Les passages incompréhensibles : <gap>xx</gap>

Ces traces ne seront pas directement exploitées dans le cadre de notre étude et de nos analyses, mais elles pourraient se révéler utiles pour les chercheurs se focalisant sur des analyses génétiques.

¹¹¹ École Nationale de l'Enseignement Professionnel Supérieur, IUT1 de Grenoble.

R.4 Conventions et définitions

Nous entendons l'acte de référence comme un acte visant « à obtenir un accord non entre deux pensées [...] mais entre deux pensées à propos de quelque chose et ce par le biais de la production, en contexte, d'une expression référentielle. » (Charolles, 2002, p. 9). Ainsi, notre activité d'annotation tient compte de cet acquis et se propose d'identifier avec précision ce « quelque chose » qui, répété à plusieurs reprises dans un texte donné, permet de construire son tissu référentiel. Ce tissu référentiel est représenté par la notion de *chaines des références*, c'est-à-dire la suite d'expressions coréférentielles présentes dans un texte (Schneidecker, 2017).

L'enjeu consiste à identifier et à annoter les expressions référentielles relatives à un référent donné, tout en précisant en même temps le type de référent annoté.

R.5 L'annotation des chaines des références dans le corpus PADE-PRO

Après avoir lu avec attention les textes composant notre corpus et après avoir analysé les consignes de rédaction, nous avons décidé d'isoler uniquement les deux référents explicitement requis par les consignes :

- Pré-test : le référent *Alain* et le référent *économie de partage*
- Post-test : le référent *Alain* et le référent *manger de la viande*

Notre objectif consiste donc à identifier et à annoter les expressions coréférentielles relatives aux référents ci-dessus.

R.6 Les outils

Le processus d'annotation a été réalisé avec la plateforme d'exploration et d'annotation des corpus GLOZZ. En effet, ce logiciel présente des atouts importants à l'égard de l'annotation URS (Unités, Relations, Schémas). De plus, grâce à des fonctionnalités présentes dans l'architecture de ce logiciel développé en Java, il est possible d'exporter des graphiques qui permettent de visualiser de manière très intuitive les chaines de référence présentes dans les différents textes du corpus.

R.7 Les choix d'annotation : le système des unités

Le modèle d'annotation 7.0, codé en XML, a été penséd pour être exploité avec le logiciel Glozz et propose une structure compatible. Le modèle d'annotation comporte plusieurs unités principales à annoter :

- l'unité se référant au nom propre *Alain* (désignée par *Alain*) ;

- l'unité se référant à la thématique *économie de partage* (désignée par *économiePartage*) ;
- l'unité se référant au choix de *manger de la viande* (désignée par *mangerViande*) ;
- l'unité se référant à un élément *incertain* (désignée par *incertain*).

R.8 Les choix d'annotation : le système des traits

Les traits de l'unité *Alain*

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>littéral</i>	Le référent est répété à l'identique ou presque dans le texte.	<u>Alain</u> ; <u>l'auteur</u> ;
<i>équivalent</i>	Le référent est représenté par une expression équivalente.	<u>l'auteur</u> ; <u>la personne qui parle</u> ;
<i>pronom</i>	Le référent est représenté à travers l'emploi d'un pronom personnel, relatif ou réfléchi.	<u>il</u> pense ; ses amis à <u>lui</u> ; <u>s'</u> est privé ; <u>qui</u> affirme ;
<i>possessif</i>	Le référent est représenté par un déterminant possessif.	<u>son</u> point de vue ; <u>ses</u> propos ;
<i>ellipse</i>	La présence du référent est évidente malgré l'omission d'éléments grammaticaux s'y référent directement.	Il pense que c'est une bonne chose, <u>soutien</u> l'économie de partage.

Les traits de l'unité *économiePartage*

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>littéral</i>	Le référent est répété à l'identique ou presque dans le texte.	<u>l'économie de partage</u> ; <u>l'économie du partage</u> ;
<i>équivalent</i>	Le référent est représenté par une expression équivalente.	<u>mode de consommation</u> ; <u>mode de partage</u> ;
<i>réduction</i>	Une partie du référent est reprise de manière littérale ou équivalente. Il y a donc une forme de réduction de l'expression coréférentielle.	<u>Cette économie</u> ;
<i>pronom</i>	Le référent est représenté à travers l'emploi de pronoms personnels, relatifs, réfléchis ou démonstratifs.	<u>elle</u> porte ; <u>s'</u> est vue ; <u>qui</u> cause ; <u>que</u> s'effondre ; <u>cela</u> est bien ; etc.
<i>possessif</i>	Le référent est représenté par un déterminant possessif.	Quelles sont <u>ses</u> limites ;
<i>démonstratif</i>	Le référent est indiqué à travers un déterminant démonstratif.	<u>cette</u> économie de partage ;
<i>ellipse</i>	La présence du référent est évidente malgré l'omission d'éléments grammaticaux s'y référent directement.	L'économie de partage est rentable, <u>permet</u> de [...].

Les traits de l'unité *mangerViande*

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>littéral</i>	Le référent est répété à l'identique ou presque dans le texte.	<u>manger de la viande</u> ; <u>mangent de la viande</u> ;
<i>équivalent</i>	Le référent est représenté par une expression équivalente.	<u>consommer de la viande</u> ; <u>consommation de viande</u> ; <u>se priver de viande</u> ; <u>la privation de viande</u> ;
<i>réduction</i>	Une partie du référent est reprise de manière littérale ou équivalente. Il y a donc une forme de réduction de l'expression coréférentielle.	<u>certain mangent plus</u> [de viande] par rapport à d'autres ;
<i>pronom</i>	Le référent est représenté à travers l'emploi de pronoms personnels, relatifs, réfléchis ou démonstratifs.	<u>elle</u> cause des problèmes ; s'[est] ; <u>qui</u> est bon ; <u>ceci</u> est mauvais ; <u>cela</u> provoque ; etc.
<i>possessif</i>	Le référent est représenté par un déterminant possessif.	arrêter <u>sa</u> consommation ;
<i>démonstratif</i>	Le référent est indiqué à travers un déterminant démonstratif.	<u>cette</u> consommation ;
<i>ellipse</i>	La présence du référent est évidente malgré l'omission d'éléments grammaticaux s'y référent directement.	certaines populations mangeaient de la viande en grosse quantité et d'autres <u>beaucoup moins</u> ¹¹² » ;
<i>quantiPlus</i>	Le référent est caractérisé positivement par une forme de restriction.	manger <u>plus</u> de viande ; <u>ne pas manger trop</u> de viande ;
<i>quantiPlus</i>	Le référent est caractérisé négativement par une forme de restriction.	manger <u>moins</u> de viande ; mangent <u>peu</u> de viande ;
< <i>quantiNeutre</i> >	Trait par défaut.	-

Les traits de l'unité *incertain*

Comme anticipé, notre modèle prévoit une unité que nous pouvons définir spéciale, l'unité *incertain*, qui nous permet d'annoter des expressions référentielles où, pour plusieurs raisons, l'interprétation de l'expression référentielle est impossible.

Ainsi, l'attribution de la référence ne va pas de soi et ce n'est que grâce au « bon sens » sémantique que l'on parvient à résoudre la chaîne. Cette unité nous permet de garder trace des expressions référentielles problématiques pour ensuite formaliser une typologie des incertitudes rencontrées. De plus, quatre traits permettent d'identifier avec plus de précision la nature de l'incertitude :

¹¹² Dans ce cas, l'unité est aussi caractérisée par le trait <quantiMoins>.

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>expNom</i>	L'ambiguïté interprétative porte sur une expression nominale.	[Alain soutien l'économie de partage.] Cette idée [...]
<i>expVer</i>	L'ambiguïté interprétative porte sur une expression verbale.	Se priver de viande [n'est pas bon pour la santé. Il s'agit] d'une idée [...]
<i>réduction</i>	L'ambiguïté interprétative porte sur la partie du référent qui est reprise de manière littérale ou équivalente. Il y a donc une forme de réduction de l'expression coréférentielle qui pose un problème au niveau de l'interprétation.	Cette économie (de partage ? Ou au sens d'épargne d'argent ?)
<i>pronomPersonnel</i>	L'ambiguïté interprétative porte sur un pronom personnel.	[Alain parle d'un ami qui ne mange plus de viande.] Il [pense que...]
<i>pronomDemonstratif</i>	L'ambiguïté interprétative porte sur un pronom démonstratif.	[Alain soutien l'économie de partage.] Cela [est...].
<i>autre</i>	Ce trait permet d'annoter tout élément présentant une interprétation ambiguë qui n'entre pas dans les catégories précédentes.	–

R.9 Les choix d'annotation : le système des valeurs

Tous les traits présentés jusqu'à présent peuvent être sélectionnés à l'aide d'un système de valeurs comportant deux entrées :

- Une valeur typée avec 0 (zéro) ; elle indique que le trait est absent ;
- Une valeur typée avec 1 (un) ; elle indique que le trait est présent ;

De manière générale, tous les traits sont caractérisés par défaut par la valeur 0, sauf pour le trait <quantiNeutre>, de l'unité <mangerViande>, qui présente par défaut la valeur 1. Il est important de préciser que les valeurs sont cumulables. Voici deux exemples :

- <cette économie de partage> : littéral + démonstratif
- <l'homme en a toujours consommé> : équivalent + pronom + quantiNeutre

GUIDE D'ANNOTATION (3.0)

Pour une étude de la compétence orthographique

Sommaire

- O.1** Objectifs de l'annotation
- O.2** Composition du corpus ÉNEPS
- O.3** Transcription et pré-annotation
- O.4** Conventions et définitions
- O.5** L'annotation des items orthographiques
- O.6** Les outils
- O.7** Les choix d'annotation : le système des unités
- O.8** Les choix d'annotation : le système des traits
- O.9** Les choix d'annotation : le système des valeurs

O.1 Objectifs de l'annotation

Ce guide a comme but de décrire le système d'étiquetage que nous avons mis au point pour le sous-corpus *Synthèses* et de fournir les éléments de compréhension des choix faits avant et pendant le processus d'annotation. Le système d'étiquetage détaillé dans les pages qui suivent vise l'identification précise des difficultés orthographiques des étudiants issus de baccalauréats professionnels en situation de rédaction.

La réflexion développée pour développer le modèle d'annotation ne constitue pas une étude théorique des difficultés orthographiques mais il s'agit plutôt d'une analyse des performances orthographiques des étudiants en production de texte à partir d'un ensemble restreint de cas typiques. Cette typologie d'erreurs a été sélectionnée suite à l'analyse des mots et des items orthographiques associés saisis par les étudiants lors de la dictée des phrases à trous présentes dans les pré-tests et dans les post-tests (rubrique *Orthographe^{P1}* du CCR®).

Ainsi, un dernier objectif consiste en une comparaison des performances orthographiques des étudiants en situation de production de texte (rubrique *Production écrite^{P2}*) avec les résultats du remplissage de phrases à trous dictées dans la rubrique *Orthographe^{P1}* du CCR® (Boch et al., 2016)

O.2 Composition du corpus ÉNEPS

Les textes composant le sous-corpus *Synthèses* ont été recueillis durant l'expérimentation du module PADE-PRO (Parcours d'Apprentissage et Développement de l'Écrit Professionnel), de septembre 2018 à mars 2019. Notre corpus constitue la base des analyses développées dans le cadre du projet de thèse intitulé « Travailler les compétences rédactionnelles à l'ÉNEPS¹¹³ ». De plus, le corpus ÉNEPS fait partie des données recueillies dans le cadre du projet ANR *E:CALM* et est également mis à disposition des chercheurs par le biais du corpus *Littéracie Avancée*, présent au Lidilem depuis plusieurs années.

Le sous-corpus *Synthèses* est constitué de textes manuscrits ; sa taille relativement réduite nous permet d'envisager une annotation manuelle en plus d'une annotation sémi-automatique.

O.3 Transcription et pré-annotation

L'importante présence de textes manuscrits et le travail de transcription nécessaire pour constituer un corpus numérique nous a poussé à faire des choix au niveau de la pré-annotation.

En effet, lors du travail de transcription, nous avons prévu une pré-annotation au niveau du codage en xml sur le balisage du texte (<texte></texte>) et des paragraphes (<p> </p>). De plus, dans cette phase nous avons décidé de conserver certaines traces de l'écriture manuscrite, et notamment :

- Les ajouts de mots : <ajout> </ajout>
- Les ratures : <rat> </rat>
- Les passages incompréhensibles : <gap>xx</gap>

Ces traces ne seront pas directement exploitées dans le cadre de notre étude et de nos analyses, mais elles pourraient se révéler utiles pour les chercheurs se focalisant sur des analyses sur la génétique textuelle.

O.4 Conventions et définitions

Par rapport à nos objectifs, la notion d'erreur orthographique est entendue dans une dimension morphosyntaxique, restreinte aux catégories orthographiques sélectionnées pour l'analyse. Afin de mettre en avant le rapport entre erreurs orthographiques et norme orthographique au sein

¹¹³ École Nationale de l'Enseignement Professionnel Supérieur, IUT1 de Grenoble.

d'un même texte, notre modèle d'annotation a été conçu pour pouvoir étiqueter à la fois toutes les formes orthographiques d'une catégorie donnée, correctes et erronées.

Notre système d'annotation porte sur les receveurs d'accord ou de marquage et, de manière générale, l'annotateur est invité à se positionner du côté de la forme correcte attendue dans un passage donné.

O.5 L'annotation des items orthographiques

Après avoir comparé les catégories orthographiques présentes dans le QCM (item orthographe), et les catégories des erreurs orthographiques dans les textes rédigés, nous avons retenu pour l'annotation les catégories orthographiques suivantes :

- Syntagmes nominaux
 - o Déterminant + nom
 - o Accord des adjectifs (y compris les adjectifs épïcènes)
- Syntagmes verbaux (temps composés)
 - o Tous les participes passés (être ou avoir)
- Syntagmes verbaux (temps simples)
 - o Tous les verbes conjugués aux temps simples, y compris l'impératif, le conditionnel, le gérondif et le subjonctif
- Verbes en -er à l'infinitif
 - o Les formes verbales où l'on attend un infinitif en -er
- Homophonie
 - o Les mots grammaticaux comportant le son /s/ : ex. *ces/ses/ce/se/c's'/*

O.6 Les outils

Les étiquettes utilisées pour l'annotation du sous-corpus *Synthèses* ont été pensées pour être exploitées avec le logiciel GLOZZ et les logiciels compatibles (TXM).

Cet annotateur présente des atouts importants :

- Il permet l'annotation d'unités orthographiques
- Il permet l'annotation des relations entre les items orthographiques
- Il permet la création de schémas d'annotation

De plus, grâce à des fonctionnalités présentes dans l'architecture de ce logiciel développé en Java, il est possible d'exporter des graphiques qui permettent de visualiser de manière très intuitive les chaînes des références présentes dans les différents textes du corpus.

O.6 Les choix d'annotation : unités, types et traits

Notre modèle d'annotation comporte plusieurs unités à annoter :

- L'unité *participe passé* (étiquette verte *participePasse*)
- L'unité *accord du groupe nominal* (étiquette bleue *accGN*)
- L'unité *accord de l'adjectif* (étiquette verte olive *accAdj*)
- L'unité *conjugaison* (étiquette rouge *conjVer*)
- L'unité *verbe à l'infinitif* (étiquette violette *verInf*)
- L'unité *homophone* (étiquette rose *homS*)
- L'unité *extra* (étiquette grise *extra*)

O.7 Les choix d'annotation : le système des traits

Les traits de l'unité *participe passé* (*participePasse*)

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>genre</i>	Accord du participe passé (uniquement verbal) au masculin et au féminin.	Un cout <u>élevé</u> ; le partage serait <u>justifier</u> ;
<i>nombre</i>	Accord du participe passé (uniquement verbal) au singulier ou au pluriel.	Les activités sont <u>défini</u> ;
<i>lexique</i>	Le participe passé (uniquement verbal) comporte une erreur lexicale (doublement des consonnes, oubli ou ajout de lettres, etc.).	Pour que l'accès soit <u>hoptimisé</u> ;

Les traits de l'unité *accord du groupe nominal* (*accGN*)

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>det</i>	On annote uniquement les déterminants où l'on attend un accord au pluriel.	<u>Les</u> activités ; <u>des</u> importantes économie ; <u>certaine</u> activités ;
<i>nom</i>	On annote uniquement les noms où l'on attend une marque du pluriel.	De belles <u>activités</u> ;
<i>lex</i>	Le groupe nominal (déterminant ou nom) comporte une erreur lexicale (doublement des consonnes, oubli ou ajout de lettres, etc.).	<u>Certainnes</u> personnes ;

Les traits de l'unité *accord de l'adjectif* (accAdj)

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>genre</i>	Accord de l'adjectif (épithète, attribut, épïcène) au masculin et au féminin.	Des <u>importantes</u> économie ; certaine activités ;
<i>nombre</i>	Accord de l'adjectif (épithète, attribut, épïcène) au singulier et au pluriel.	Le côté <u>lucratifs</u> ;
<i>lexique</i>	L'adjectif (épithète, attribut, épïcène) comporte une erreur lexicale (doublement des consonnes, oubli ou ajout de lettres, etc.).	[...] sont plutôt <u>coérents</u> .

Les traits de l'unité *conjugaison* (conjVer)

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>verSim</i>	On annote tous les verbes conjugués aux temps simples.	Le partage <u>est</u> ; pour qu'un seuil <u>soit</u> créer ; qui <u>va</u> couter ;
<i>lexique</i>	Le verbe conjugué comporte une erreur lexicale (doublement des consonnes, oubli ou ajout de lettres, etc.).	Alain <u>encourage</u> .

Les traits de l'unité *verbe à l'infinitif* (verInf)

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>inf</i>	On annote tous les formes verbales où l'on attend un infinitif (y compris les verbes en -ir et en -re).	elle ne doit pas s' <u>écarter</u> ; qui va <u>couter</u> ; pour <u>conclure</u> ;
<i>lexique</i>	La forme verbale où l'on attend un infinitif comporte une erreur lexicale (doublement des consonnes, oubli ou ajout de lettres, etc.).	il faut <u>patager</u> .

Les traits de l'unité *homophone* (homS)

TRAIT	DESCRIPTION	EXEMPLE
<i>homS</i>	On annote tous les formes homophones qui comportent le son /s/.	<u>S</u> e porte; <u>ce</u> mode ; ses ; ces ; <u>c'</u> est ; <u>s'</u> énervier ; pour faire <u>ca</u> ; <u>sa</u> voiture; <u>s'</u> ils ne souffrent pas ; celui- <u>ci</u> ; <u>s'</u> y prendre.

Cas particuliers : les traits de l'unité *extra*

Notre modèle prévoit une unité que nous pouvons définir spéciale, l'unité *extra*, qui nous permet d'annoter des erreurs orthographiques (mais aussi syntaxiques) qui ne font pas partie de la grille de nos items orthographiques mais dont nous souhaitons garder trace.

L'unité *extra* comporte trois traits

- Le trait *extraGram*, qui fait référence aux erreurs de type orthographique
- Le trait *extraSynt*, qui fait référence aux erreurs de type syntaxique
- Le trait *extraLex*, qui fait référence aux erreurs de type lexical

0.8 Les choix d'annotation : le système des valeurs

Tous les traits présentés jusqu'à présent peuvent être sélectionnés à l'aide d'un système de valeurs comportant deux entrées :

- Une valeur typée avec 0 (zéro) ; elle indique que la forme est correcte ;
- Une valeur typée avec 1 (un) ; elle indique que la forme est erronée ;

De manière générale, tous les traits sont caractérisés par défaut par la valeur 0 et sont cumulables. Seule exception, l'unité *accGN* : le trait *lex* est caractérisé par plusieurs valeurs nominales pour pouvoir bien identifier sur quel terme porte l'erreur lexicale. Voici les valeurs possibles pour ce trait : *det*, *nom*, *det+nom*.

Annexe 9. Tables des données : résultats de l'annotation du sous-corpus *Synthèses*

Groupe *Expérimental* – Table des données complète de l'annotation des chaînes de référence (pré-tests)

pre-test GCGE	nb ref incertain PRE GCGE	nb tot ref PRE GCGE	nb ref sans incertain PRE GCGE	incid.ref incertain PRE GCGE
PRE-GC-REF-1-ADJ	0	7	7	0
PRE-GC-REF-2-ADJ	1	11	10	9,09
PRE-GC-REF-3-ADJ	1	9	8	11,11
PRE-GC-REF-4-ADJ	0	11	11	0
PRE-GC-REF-5-ADJ	0	8	8	0
PRE-GC-REF-6-ADJ	2	14	12	14,28
PRE-GC-REF-7-ADJ	2	10	8	20
PRE-GC-REF-8-ADJ	3	16	13	18,75
PRE-GC-REF-9-ADJ	0	7	7	0
PRE-GC-REF-10-ADJ	3	23	20	13,04
PRE-GC-REF-11-ADJ	0	4	4	0
PRE-GC-REF-12-ADJ	0	14	14	0
PRE-GC-REF-13-ADJ	1	8	7	12,5
PRE-GC-REF-14-ADJ	1	16	15	6,25
PRE-GC-REF-15-ADJ	0	15	15	0
PRE-GC-REF-16-ADJ	0	11	11	0
PRE-GC-REF-17-ADJ	0	10	10	0
PRE-GC-REF-18-ADJ	1	11	10	9,09
PRE-GC-REF-19-ADJ	1	9	8	11,11
PRE-GC-REF-20-ADJ	0	12	12	0
PRE-GC-REF-21-ADJ	0	9	9	0
PRE-GC-REF-22-ADJ	2	16	14	12,5
PRE-GC-REF-23-ADJ	1	20	19	5
PRE-GC-REF-24-ADJ	5	9	4	55,55
PRE-GE-REF-01-ADJ	2	11	9	18,18
PRE-GE-REF-02-ADJ	3	16	13	18,75
PRE-GE-REF-03-ADJ	1	16	15	6,25
PRE-GE-REF-04-ADJ	2	12	10	16,66
PRE-GE-REF-05-ADJ	1	13	12	7,69
PRE-GE-REF-06-ADJ	1	16	15	6,25
PRE-GE-REF-09-ADJ	1	10	9	10
PRE-GE-REF-10-ADJ	0	14	14	0
PRE-GE-REF-11-ADJ	3	16	13	18,75
PRE-GE-REF-12-ADJ	0	13	13	0
PRE-GE-REF-13-ADJ	0	10	10	0
PRE-GE-REF-17-ADJ	0	13	13	0
MOYENNE	1,05	12,22	11,16	8,35

Groupe *Expérimental* – Table des données complète de l’annotation des chaînes de référence (post-tests)

post-test GCGE	nb ref incertain POST GCGE	nb tot ref POST GCGE	nb ref sans incertain POST GCGE	incid.ref incertain POST GCGE
POST-GC-REF-1-ADJ	1	11	10	9,09
POST-GC-REF-2-ADJ	1	14	13	7,14
POST-GC-REF-3-ADJ	1	21	20	4,76
POST-GC-REF-4-ADJ	2	20	18	10
POST-GC-REF-5-ADJ	2	17	15	11,76
POST-GC-REF-6-ADJ	4	23	19	17,39
POST-GC-REF-7-ADJ	0	16	16	0
POST-GC-REF-8-ADJ	3	16	13	18,75
POST-GC-REF-9-ADJ	0	20	20	0
POST-GC-REF-10-ADJ	1	22	21	4,54
POST-GC-REF-11-ADJ	0	19	19	0
POST-GC-REF-12-ADJ	2	18	16	11,11
POST-GC-REF-13-ADJ	1	21	20	4,76
POST-GC-REF-14-ADJ	1	22	21	4,54
POST-GC-REF-15-ADJ	0	15	15	0
POST-GC-REF-16-ADJ	0	18	18	0
POST-GC-REF-17-ADJ	0	15	15	0
POST-GC-REF-18-ADJ	2	23	21	8,69
POST-GC-REF-19-ADJ	0	21	21	0
POST-GC-REF-20-ADJ	0	16	16	0
POST-GC-REF-21-ADJ	0	23	23	0
POST-GC-REF-22-ADJ	1	15	14	6,66
POST-GC-REF-23-ADJ	2	23	21	8,69
POST-GC-REF-24-ADJ	0	12	12	0
POST-GE-REF-01-ADJ	1	19	18	5,26
POST-GE-REF-02-ADJ	0	25	25	0
POST-GE-REF-03-ADJ	0	19	19	0
POST-GE-REF-04-ADJ	0	16	16	0
POST-GE-REF-05-ADJ	0	10	10	0
POST-GE-REF-06-ADJ	2	25	23	8
POST-GE-REF-09-ADJ	1	18	17	5,55
POST-GE-REF-10-ADJ	2	18	16	11,11
POST-GE-REF-11-ADJ	0	15	15	0
POST-GE-REF-12-ADJ	0	16	16	0
POST-GE-REF-13-ADJ	0	19	19	0
POST-GE-REF-17-ADJ	1	17	16	5,88
MOYENNE	0,86	18,27	17,41	4,54

Groupe *Contraste* – Table des données complète de l’annotation des chaînes de référence (pré-tests)

pre-test TGC	nb ref incertain PRE TGC	nb tot ref PRE TGC	nb ref sans incertain PRE TGC	incid.ref incertain PRE TGC
PRE-TGC-REF-01-ADJ	1	17	16	5,88
PRE-TGC-REF-02-ADJ	0	13	13	0
PRE-TGC-REF-04-ADJ	1	12	11	8,33
PRE-TGC-REF-05-ADJ	3	20	17	15
PRE-TGC-REF-07-ADJ	0	18	18	0
PRE-TGC-REF-09-ADJ	1	17	16	5,88
PRE-TGC-REF-11-ADJ	3	15	12	20
PRE-TGC-REF-13-ADJ	0	8	8	0
PRE-TGC-REF-14-ADJ	1	18	17	5,55
PRE-TGC-REF-15-ADJ	1	10	9	10
PRE-TGC-REF-16-ADJ	0	14	14	0
PRE-TGC-REF-20-ADJ	1	7	6	14,28
PRE-TGC-REF-21-ADJ	2	11	9	18,18
MOYENNE	1,07	13,84	12,76	7,93

Groupe *Contraste* – Table des données complète de l’annotation des chaînes de référence (post-tests)

post-test TGC	nb ref incertain POST TGC	nb tot ref POST TGC	nb ref sans incertain POST TGC	incid.ref incertain POST TGC
POST-TGC-REF-01-ADJ	0	7	7	0
POST-TGC-REF-02-ADJ	1	12	11	8,33
POST-TGC-REF-04-ADJ	2	19	17	10,52
POST-TGC-REF-05-ADJ	0	13	13	0
POST-TGC-REF-07-ADJ	0	10	10	0
POST-TGC-REF-09-ADJ	4	15	11	26,66
POST-TGC-REF-11-ADJ	2	14	12	14,28
POST-TGC-REF-13-ADJ	1	9	8	11,11
POST-TGC-REF-14-ADJ	2	17	15	11,76
POST-TGC-REF-15-ADJ	1	6	5	16,66
POST-TGC-REF-16-ADJ	0	16	16	0
POST-TGC-REF-20-ADJ	5	9	4	55,55
POST-TGC-REF-21-ADJ	1	9	8	11,11
MOYENNE	1,46	12	10,53	12,76

**Groupe *Expérimental* – Résultats de la correction des tests CCR®, rubrique *Orthographe*^{PI}
(pré et post-tests)**

Code	Catégorie	nb items	nb points	Code	Catégorie	nb items	nb points
PRE-GC-CORR-1	accAdj	4	1	POST-GC-CORR-1	accAdj	5	5
PRE-GC-CORR-1	conjVer	22	8	POST-GC-CORR-1	conjVer	20	11
PRE-GC-CORR-1	homS	2	2	POST-GC-CORR-1	homS	3	3
PRE-GC-CORR-1	participePasse	11	4	POST-GC-CORR-1	participePasse	12	4
PRE-GC-CORR-2	accAdj	4	2	POST-GC-CORR-2	accAdj	5	1
PRE-GC-CORR-2	conjVer	22	16	POST-GC-CORR-2	conjVer	20	16
PRE-GC-CORR-2	homS	2	2	POST-GC-CORR-2	homS	3	2
PRE-GC-CORR-2	participePasse	11	5	POST-GC-CORR-2	participePasse	12	4
PRE-GC-CORR-3	accAdj	4	0	POST-GC-CORR-3	accAdj	5	3
PRE-GC-CORR-3	conjVer	22	11	POST-GC-CORR-3	conjVer	20	10
PRE-GC-CORR-3	homS	2	2	POST-GC-CORR-3	homS	3	3
PRE-GC-CORR-3	participePasse	11	3	POST-GC-CORR-3	participePasse	12	7
PRE-GC-CORR-4	accAdj	4	2	POST-GC-CORR-4	accAdj	5	3
PRE-GC-CORR-4	conjVer	22	13	POST-GC-CORR-4	conjVer	20	9
PRE-GC-CORR-4	homS	2	2	POST-GC-CORR-4	homS	3	2
PRE-GC-CORR-4	participePasse	11	6	POST-GC-CORR-4	participePasse	12	2
PRE-GC-CORR-5	accAdj	4	2	POST-GC-CORR-5	accAdj	5	5
PRE-GC-CORR-5	conjVer	22	11	POST-GC-CORR-5	conjVer	20	12
PRE-GC-CORR-5	homS	2	2	POST-GC-CORR-5	homS	3	2
PRE-GC-CORR-5	participePasse	11	6	POST-GC-CORR-5	participePasse	12	5
PRE-GC-CORR-6	accAdj	4	2	POST-GC-CORR-6	accAdj	5	4
PRE-GC-CORR-6	conjVer	22	13	POST-GC-CORR-6	conjVer	20	15
PRE-GC-CORR-6	homS	2	2	POST-GC-CORR-6	homS	3	2
PRE-GC-CORR-6	participePasse	11	4	POST-GC-CORR-6	participePasse	12	3
PRE-GC-CORR-7	accAdj	4	4	POST-GC-CORR-7	accAdj	5	4
PRE-GC-CORR-7	conjVer	22	13	POST-GC-CORR-7	conjVer	20	11
PRE-GC-CORR-7	homS	2	2	POST-GC-CORR-7	homS	3	3
PRE-GC-CORR-7	participePasse	11	5	POST-GC-CORR-7	participePasse	12	5
PRE-GC-CORR-8	accAdj	4	3	POST-GC-CORR-8	accAdj	5	4
PRE-GC-CORR-8	conjVer	22	11	POST-GC-CORR-8	conjVer	20	12
PRE-GC-CORR-8	homS	2	2	POST-GC-CORR-8	homS	3	3
PRE-GC-CORR-8	participePasse	11	4	POST-GC-CORR-8	participePasse	12	5
PRE-GC-CORR-9	accAdj	4	0	POST-GC-CORR-9	accAdj	5	1
PRE-GC-CORR-9	conjVer	22	6	POST-GC-CORR-9	conjVer	20	6
PRE-GC-CORR-9	homS	2	2	POST-GC-CORR-9	homS	3	2
PRE-GC-CORR-9	participePasse	11	7	POST-GC-CORR-9	participePasse	12	3
PRE-GC-CORR-10	accAdj	4	1	POST-GC-CORR-10	accAdj	5	3
PRE-GC-CORR-10	conjVer	22	16	POST-GC-CORR-10	conjVer	20	15
PRE-GC-CORR-10	homS	2	2	POST-GC-CORR-10	homS	3	3
PRE-GC-CORR-10	participePasse	11	3	POST-GC-CORR-10	participePasse	12	6
PRE-GC-CORR-11	accAdj	4	2	POST-GC-CORR-11	accAdj	5	3

PRE-GC-CORR-11	conjVer	22	11	POST-GC-CORR-11	conjVer	20	9
PRE-GC-CORR-11	homS	2	1	POST-GC-CORR-11	homS	3	3
PRE-GC-CORR-11	participePasse	11	4	POST-GC-CORR-11	participePasse	12	5
PRE-GC-CORR-12	accAdj	4	1	POST-GC-CORR-12	accAdj	5	3
PRE-GC-CORR-12	conjVer	22	11	POST-GC-CORR-12	conjVer	20	16
PRE-GC-CORR-12	homS	2	2	POST-GC-CORR-12	homS	3	3
PRE-GC-CORR-12	participePasse	11	8	POST-GC-CORR-12	participePasse	12	6
PRE-GC-CORR-13	accAdj	4	2	POST-GC-CORR-13	accAdj	5	1
PRE-GC-CORR-13	conjVer	22	6	POST-GC-CORR-13	conjVer	20	8
PRE-GC-CORR-13	homS	2	2	POST-GC-CORR-13	homS	3	3
PRE-GC-CORR-13	participePasse	11	3	POST-GC-CORR-13	participePasse	12	4
PRE-GC-CORR-14	accAdj	4	2	POST-GC-CORR-14	accAdj	5	3
PRE-GC-CORR-14	conjVer	22	11	POST-GC-CORR-14	conjVer	20	9
PRE-GC-CORR-14	homS	2	2	POST-GC-CORR-14	homS	3	3
PRE-GC-CORR-14	participePasse	11	5	POST-GC-CORR-14	participePasse	12	6
PRE-GC-CORR-15	accAdj	4	3	POST-GC-CORR-15	accAdj	5	3
PRE-GC-CORR-15	conjVer	22	12	POST-GC-CORR-15	conjVer	20	9
PRE-GC-CORR-15	homS	2	2	POST-GC-CORR-15	homS	3	3
PRE-GC-CORR-15	participePasse	11	6	POST-GC-CORR-15	participePasse	12	10
PRE-GC-CORR-16	accAdj	4	0	POST-GC-CORR-16	accAdj	5	3
PRE-GC-CORR-16	conjVer	22	9	POST-GC-CORR-16	conjVer	20	7
PRE-GC-CORR-16	homS	2	2	POST-GC-CORR-16	homS	3	2
PRE-GC-CORR-16	participePasse	11	6	POST-GC-CORR-16	participePasse	12	7
PRE-GC-CORR-17	accAdj	4	0	POST-GC-CORR-17	accAdj	5	2
PRE-GC-CORR-17	conjVer	22	7	POST-GC-CORR-17	conjVer	20	9
PRE-GC-CORR-17	homS	2	2	POST-GC-CORR-17	homS	3	1
PRE-GC-CORR-17	participePasse	11	7	POST-GC-CORR-17	participePasse	12	5
PRE-GC-CORR-18	accAdj	4	4	POST-GC-CORR-18	accAdj	5	5
PRE-GC-CORR-18	conjVer	22	16	POST-GC-CORR-18	conjVer	20	16
PRE-GC-CORR-18	homS	2	2	POST-GC-CORR-18	homS	3	3
PRE-GC-CORR-18	participePasse	11	9	POST-GC-CORR-18	participePasse	12	12
PRE-GC-CORR-19	accAdj	4	3	POST-GC-CORR-19	accAdj	5	3
PRE-GC-CORR-19	conjVer	22	16	POST-GC-CORR-19	conjVer	20	15
PRE-GC-CORR-19	homS	2	2	POST-GC-CORR-19	homS	3	3
PRE-GC-CORR-19	participePasse	11	8	POST-GC-CORR-19	participePasse	12	9
PRE-GC-CORR-20	accAdj	4	3	POST-GC-CORR-20	accAdj	5	4
PRE-GC-CORR-20	conjVer	22	12	POST-GC-CORR-20	conjVer	20	13
PRE-GC-CORR-20	homS	2	2	POST-GC-CORR-20	homS	3	2
PRE-GC-CORR-20	participePasse	11	8	POST-GC-CORR-20	participePasse	12	5

Groupe *Contraste* – Résultats de la correction des tests CCR, rubrique *Orthographe^{PI}* (pré et post-tests)

Code	Catégorie	nb items	nb points	Code	Catégorie	nb items	nb points
PRE-CONT-CORR-1	accAdj	4	1	POST-CONT-CORR-1	accAdj	5	1
PRE-CONT-CORR-1	conjVer	22	7	POST-CONT-CORR-1	conjVer	20	12
PRE-CONT-CORR-1	homS	2	2	POST-CONT-CORR-1	homS	3	3
PRE-CONT-CORR-1	participePasse	11	4	POST-CONT-CORR-1	participePasse	12	7
PRE-CONT-CORR-2	accAdj	4	2	POST-CONT-CORR-2	accAdj	5	5
PRE-CONT-CORR-2	conjVer	22	17	POST-CONT-CORR-2	conjVer	20	16
PRE-CONT-CORR-2	homS	2	2	POST-CONT-CORR-2	homS	3	2
PRE-CONT-CORR-2	participePasse	11	4	POST-CONT-CORR-2	participePasse	12	5
PRE-CONT-CORR-4	accAdj	4	0	POST-CONT-CORR-4	accAdj	5	1
PRE-CONT-CORR-4	conjVer	22	4	POST-CONT-CORR-4	conjVer	20	5
PRE-CONT-CORR-4	homS	2	1	POST-CONT-CORR-4	homS	3	1
PRE-CONT-CORR-4	participePasse	11	3	POST-CONT-CORR-4	participePasse	12	5
PRE-CONT-CORR-5	accAdj	4	0	POST-CONT-CORR-5	accAdj	5	0
PRE-CONT-CORR-5	conjVer	22	6	POST-CONT-CORR-5	conjVer	20	8
PRE-CONT-CORR-5	homS	2	1	POST-CONT-CORR-5	homS	3	1
PRE-CONT-CORR-5	participePasse	11	3	POST-CONT-CORR-5	participePasse	12	2
PRE-CONT-CORR-7	accAdj	4	0	POST-CONT-CORR-7	accAdj	5	5
PRE-CONT-CORR-7	conjVer	22	12	POST-CONT-CORR-7	conjVer	20	10
PRE-CONT-CORR-7	homS	2	1	POST-CONT-CORR-7	homS	3	3
PRE-CONT-CORR-7	participePasse	11	4	POST-CONT-CORR-7	participePasse	12	4
PRE-CONT-CORR-9	accAdj	4	1	POST-CONT-CORR-9	accAdj	5	3
PRE-CONT-CORR-9	conjVer	22	10	POST-CONT-CORR-9	conjVer	20	7
PRE-CONT-CORR-9	homS	2	1	POST-CONT-CORR-9	homS	3	2
PRE-CONT-CORR-9	participePasse	11	5	POST-CONT-CORR-9	participePasse	12	9
PRE-CONT-CORR-11	accAdj	4	2	POST-CONT-CORR-11	accAdj	5	1
PRE-CONT-CORR-11	conjVer	22	8	POST-CONT-CORR-11	conjVer	20	8
PRE-CONT-CORR-11	homS	2	1	POST-CONT-CORR-11	homS	3	3
PRE-CONT-CORR-11	participePasse	11	1	POST-CONT-CORR-11	participePasse	12	4
PRE-CONT-CORR-13	accAdj	4	0	POST-CONT-CORR-13	accAdj	5	3
PRE-CONT-CORR-13	conjVer	22	9	POST-CONT-CORR-13	conjVer	20	5
PRE-CONT-CORR-13	homS	2	1	POST-CONT-CORR-13	homS	3	2
PRE-CONT-CORR-13	participePasse	11	7	POST-CONT-CORR-13	participePasse	12	5
PRE-CONT-CORR-14	accAdj	4	0	POST-CONT-CORR-14	accAdj	5	2
PRE-CONT-CORR-14	conjVer	22	11	POST-CONT-CORR-14	conjVer	20	12
PRE-CONT-CORR-14	homS	2	1	POST-CONT-CORR-14	homS	3	3
PRE-CONT-CORR-14	participePasse	11	7	POST-CONT-CORR-14	participePasse	12	7
PRE-CONT-CORR-15	accAdj	4	3	POST-CONT-CORR-15	accAdj	5	5
PRE-CONT-CORR-15	conjVer	22	12	POST-CONT-CORR-15	conjVer	20	12
PRE-CONT-CORR-15	homS	2	2	POST-CONT-CORR-15	homS	3	3
PRE-CONT-CORR-15	participePasse	11	7	POST-CONT-CORR-15	participePasse	12	8
PRE-CONT-CORR-16	accAdj	4	0	POST-CONT-CORR-16	accAdj	5	1

PRE-CONT-CORR-16	conjVer	22	8	POST-CONT-CORR-16	conjVer	20	11
PRE-CONT-CORR-16	homS	2	1	POST-CONT-CORR-16	homS	3	3
PRE-CONT-CORR-16	participePasse	11	2	POST-CONT-CORR-16	participePasse	12	3
PRE-CONT-CORR-20	accAdj	4	1	POST-CONT-CORR-20	accAdj	5	0
PRE-CONT-CORR-20	conjVer	22	12	POST-CONT-CORR-20	conjVer	20	11
PRE-CONT-CORR-20	homS	2	1	POST-CONT-CORR-20	homS	3	2
PRE-CONT-CORR-20	participePasse	11	5	POST-CONT-CORR-20	participePasse	12	6
PRE-CONT-CORR-21	accAdj	4	3	POST-CONT-CORR-21	accAdj	5	4
PRE-CONT-CORR-21	conjVer	22	16	POST-CONT-CORR-21	conjVer	20	16
PRE-CONT-CORR-21	homS	2	2	POST-CONT-CORR-21	homS	3	3
PRE-CONT-CORR-21	participePasse	11	6	POST-CONT-CORR-21	participePasse	12	9

Groupe *Expérimental* – Table des données complète de l’annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* (pré et post-tests) – Catégorie *accAdj*

Code	Catégorie	nb items PRE-GC	nb err tot PRE-GC	Code	Catégorie	nb items POST-GC	nb err tot POST-GC
PRE-GC-ORT-1	accAdj	7	3	POST-GC-ORT-1	accAdj	13	4
PRE-GC-ORT-2	accAdj	4	2	POST-GC-ORT-2	accAdj	8	1
PRE-GC-ORT-3	accAdj	6	1	POST-GC-ORT-3	accAdj	14	2
PRE-GC-ORT-4	accAdj	10	2	POST-GC-ORT-4	accAdj	7	3
PRE-GC-ORT-5	accAdj	6	0	POST-GC-ORT-5	accAdj	10	2
PRE-GC-ORT-6	accAdj	9	4	POST-GC-ORT-6	accAdj	10	4
PRE-GC-ORT-7	accAdj	12	2	POST-GC-ORT-7	accAdj	7	3
PRE-GC-ORT-8	accAdj	5	0	POST-GC-ORT-8	accAdj	10	0
PRE-GC-ORT-9	accAdj	10	5	POST-GC-ORT-9	accAdj	8	3
PRE-GC-ORT-10	accAdj	9	5	POST-GC-ORT-10	accAdj	12	2
PRE-GC-ORT-11	accAdj	3	0	POST-GC-ORT-11	accAdj	10	3
PRE-GC-ORT-12	accAdj	11	4	POST-GC-ORT-12	accAdj	8	2
PRE-GC-ORT-13	accAdj	10	7	POST-GC-ORT-13	accAdj	11	3
PRE-GC-ORT-14	accAdj	7	1	POST-GC-ORT-14	accAdj	10	7
PRE-GC-ORT-15	accAdj	13	1	POST-GC-ORT-15	accAdj	8	0
PRE-GC-ORT-16	accAdj	10	1	POST-GC-ORT-16	accAdj	6	0
PRE-GC-ORT-17	accAdj	5	3	POST-GC-ORT-17	accAdj	9	2
PRE-GC-ORT-18	accAdj	8	0	POST-GC-ORT-18	accAdj	5	0
PRE-GC-ORT-19	accAdj	9	2	POST-GC-ORT-19	accAdj	5	0
PRE-GC-ORT-20	accAdj	4	0	POST-GC-ORT-20	accAdj	12	2
PRE-GC-ORT-21	accAdj	3	1	POST-GC-ORT-21	accAdj	10	2
PRE-GC-ORT-22	accAdj	6	3	POST-GC-ORT-22	accAdj	11	1
PRE-GC-ORT-23	accAdj	6	1	POST-GC-ORT-23	accAdj	5	1
PRE-GC-ORT-24	accAdj	3	2	POST-GC-ORT-24	accAdj	9	2
PRE-GE-ORT-1	accAdj	11	4	POST-GE-ORT-1	accAdj	9	4
PRE-GE-ORT-2	accAdj	8	6	POST-GE-ORT-2	accAdj	3	1
PRE-GE-ORT-3	accAdj	12	2	POST-GE-ORT-3	accAdj	16	4
PRE-GE-ORT-4	accAdj	8	2	POST-GE-ORT-4	accAdj	9	0
PRE-GE-ORT-5	accAdj	7	0	POST-GE-ORT-5	accAdj	13	1

PRE-GE-ORT-6	accAdj	4	0	POST-GE-ORT-6	accAdj	9	3
PRE-GE-ORT-9	accAdj	2	0	POST-GE-ORT-9	accAdj	8	2
PRE-GE-ORT-10	accAdj	5	5	POST-GE-ORT-10	accAdj	4	3
PRE-GE-ORT-11	accAdj	11	1	POST-GE-ORT-11	accAdj	10	1
PRE-GE-ORT-12	accAdj	12	1	POST-GE-ORT-12	accAdj	11	2
PRE-GE-ORT-13	accAdj	3	2	POST-GE-ORT-13	accAdj	8	3
PRE-GE-ORT-17	accAdj	10	2	POST-GE-ORT-17	accAdj	9	2

Groupe *Contraste* – Table des données complète de l’annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* (pré et post-tests) – Catégorie *accAdj*

Code	Catégorie	nb items PRE-CONT	nb err tot PRE-CONT	Code	Catégorie	nb items POST-CONT	nb err tot POST-CONT
PRE-CONT-ORT-01	accAdj	5	1	POST-CONT-ORT-01	accAdj	4	1
PRE-CONT-ORT-02	accAdj	7	0	POST-CONT-ORT-02	accAdj	10	5
PRE-CONT-ORT-04	accAdj	9	4	POST-CONT-ORT-04	accAdj	14	8
PRE-CONT-ORT-05	accAdj	2	0	POST-CONT-ORT-05	accAdj	11	6
PRE-CONT-ORT-07	accAdj	4	1	POST-CONT-ORT-07	accAdj	6	3
PRE-CONT-ORT-09	accAdj	11	3	POST-CONT-ORT-09	accAdj	7	3
PRE-CONT-ORT-11	accAdj	8	1	POST-CONT-ORT-11	accAdj	8	5
PRE-CONT-ORT-13	accAdj	5	4	POST-CONT-ORT-13	accAdj	10	8
PRE-CONT-ORT-14	accAdj	5	1	POST-CONT-ORT-14	accAdj	9	7
PRE-CONT-ORT-15	accAdj	9	3	POST-CONT-ORT-15	accAdj	7	2
PRE-CONT-ORT-16	accAdj	8	5	POST-CONT-ORT-16	accAdj	4	1
PRE-CONT-ORT-20	accAdj	11	3	POST-CONT-ORT-20	accAdj	8	2
PRE-CONT-ORT-21	accAdj	14	1	POST-CONT-ORT-21	accAdj	13	1

Groupe *Expérimental* – Table des données complète de l’annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* (pré et post-tests) – Catégorie *conjVer*

Code	Catégorie	nb items PRE-GC	nb err tot PRE-GC	Code	Catégorie	nb items POST-GC	nb err tot POST-GC
PRE-GC-ORT-1	conjVer	11	4	POST-GC-ORT-1	conjVer	26	4
PRE-GC-ORT-2	conjVer	14	0	POST-GC-ORT-2	conjVer	23	0
PRE-GC-ORT-3	conjVer	23	0	POST-GC-ORT-3	conjVer	29	3
PRE-GC-ORT-4	conjVer	19	3	POST-GC-ORT-4	conjVer	21	2
PRE-GC-ORT-5	conjVer	12	0	POST-GC-ORT-5	conjVer	24	1
PRE-GC-ORT-6	conjVer	18	3	POST-GC-ORT-6	conjVer	32	3
PRE-GC-ORT-7	conjVer	17	3	POST-GC-ORT-7	conjVer	26	2
PRE-GC-ORT-8	conjVer	18	3	POST-GC-ORT-8	conjVer	23	3
PRE-GC-ORT-9	conjVer	22	7	POST-GC-ORT-9	conjVer	27	6
PRE-GC-ORT-10	conjVer	33	3	POST-GC-ORT-10	conjVer	34	2
PRE-GC-ORT-11	conjVer	18	6	POST-GC-ORT-11	conjVer	28	2
PRE-GC-ORT-12	conjVer	22	1	POST-GC-ORT-12	conjVer	29	1
PRE-GC-ORT-13	conjVer	20	6	POST-GC-ORT-13	conjVer	29	8

PRE-GC-ORT-14	conjVer	18	1	POST-GC-ORT-14	conjVer	23	1
PRE-GC-ORT-15	conjVer	20	0	POST-GC-ORT-15	conjVer	20	1
PRE-GC-ORT-16	conjVer	16	1	POST-GC-ORT-16	conjVer	26	4
PRE-GC-ORT-17	conjVer	24	9	POST-GC-ORT-17	conjVer	34	10
PRE-GC-ORT-18	conjVer	24	0	POST-GC-ORT-18	conjVer	27	0
PRE-GC-ORT-19	conjVer	25	0	POST-GC-ORT-19	conjVer	31	0
PRE-GC-ORT-20	conjVer	22	3	POST-GC-ORT-20	conjVer	22	1
PRE-GC-ORT-21	conjVer	15	2	POST-GC-ORT-21	conjVer	24	1
PRE-GC-ORT-22	conjVer	22	0	POST-GC-ORT-22	conjVer	21	1
PRE-GC-ORT-23	conjVer	12	2	POST-GC-ORT-23	conjVer	26	3
PRE-GC-ORT-24	conjVer	12	3	POST-GC-ORT-24	conjVer	19	0
PRE-GE-ORT-1	conjVer	24	5	POST-GE-ORT-1	conjVer	29	3
PRE-GE-ORT-2	conjVer	22	3	POST-GE-ORT-2	conjVer	29	5
PRE-GE-ORT-3	conjVer	20	3	POST-GE-ORT-3	conjVer	24	3
PRE-GE-ORT-4	conjVer	23	0	POST-GE-ORT-4	conjVer	31	3
PRE-GE-ORT-5	conjVer	29	3	POST-GE-ORT-5	conjVer	27	3
PRE-GE-ORT-6	conjVer	16	3	POST-GE-ORT-6	conjVer	39	9
PRE-GE-ORT-9	conjVer	15	1	POST-GE-ORT-9	conjVer	23	3
PRE-GE-ORT-10	conjVer	20	9	POST-GE-ORT-10	conjVer	22	9
PRE-GE-ORT-11	conjVer	20	4	POST-GE-ORT-11	conjVer	15	1
PRE-GE-ORT-12	conjVer	17	1	POST-GE-ORT-12	conjVer	30	4
PRE-GE-ORT-13	conjVer	17	2	POST-GE-ORT-13	conjVer	21	5
PRE-GE-ORT-17	conjVer	21	7	POST-GE-ORT-17	conjVer	24	2

Groupe *Contraste* – Table des données complète de l’annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* (pré et post-tests) – Catégorie *conjVer*

Code	Catégorie	nb items PRE-CONT	nb err tot PRE-CONT	Code	Catégorie	nb items POST-CONT	nb err tot POST-CONT
PRE-CONT-ORT-01	conjVer	15	0	POST-CONT-ORT-01	conjVer	9	2
PRE-CONT-ORT-02	conjVer	21	0	POST-CONT-ORT-02	conjVer	26	1
PRE-CONT-ORT-04	conjVer	27	5	POST-CONT-ORT-04	conjVer	30	5
PRE-CONT-ORT-05	conjVer	26	9	POST-CONT-ORT-05	conjVer	26	6
PRE-CONT-ORT-07	conjVer	26	4	POST-CONT-ORT-07	conjVer	21	2
PRE-CONT-ORT-09	conjVer	24	0	POST-CONT-ORT-09	conjVer	26	4
PRE-CONT-ORT-11	conjVer	24	4	POST-CONT-ORT-11	conjVer	26	2
PRE-CONT-ORT-13	conjVer	15	1	POST-CONT-ORT-13	conjVer	25	7
PRE-CONT-ORT-14	conjVer	28	2	POST-CONT-ORT-14	conjVer	25	0
PRE-CONT-ORT-15	conjVer	17	1	POST-CONT-ORT-15	conjVer	27	5
PRE-CONT-ORT-16	conjVer	14	1	POST-CONT-ORT-16	conjVer	13	1
PRE-CONT-ORT-20	conjVer	21	5	POST-CONT-ORT-20	conjVer	18	0
PRE-CONT-ORT-21	conjVer	26	1	POST-CONT-ORT-21	conjVer	23	0

Groupe *Expérimental* – Table des données complète de l’annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* (pré et post-tests) – Catégorie *homS*

Code	Catégorie	nb items PRE-GC	nb err tot PRE-GC	Code	Catégorie	nb items POST-GC	nb err tot POST-GC
PRE-GC-ORT-1	hom	1	1	POST-GC-ORT-1	hom	6	0
PRE-GC-ORT-2	hom	3	0	POST-GC-ORT-2	hom	7	0
PRE-GC-ORT-3	hom	4	0	POST-GC-ORT-3	hom	10	0
PRE-GC-ORT-4	hom	2	1	POST-GC-ORT-4	hom	4	1
PRE-GC-ORT-5	hom	2	0	POST-GC-ORT-5	hom	5	0
PRE-GC-ORT-6	hom	5	0	POST-GC-ORT-6	hom	4	1
PRE-GC-ORT-7	hom	1	0	POST-GC-ORT-7	hom	10	0
PRE-GC-ORT-8	hom	5	1	POST-GC-ORT-8	hom	7	0
PRE-GC-ORT-9	hom	5	2	POST-GC-ORT-9	hom	3	2
PRE-GC-ORT-10	hom	8	2	POST-GC-ORT-10	hom	3	0
PRE-GC-ORT-11	hom	6	0	POST-GC-ORT-11	hom	5	1
PRE-GC-ORT-12	hom	2	0	POST-GC-ORT-12	hom	8	0
PRE-GC-ORT-13	hom	2	0	POST-GC-ORT-13	hom	4	0
PRE-GC-ORT-14	hom	4	1	POST-GC-ORT-14	hom	5	2
PRE-GC-ORT-15	hom	=	=	POST-GC-ORT-15	hom	3	0
PRE-GC-ORT-16	hom	2	0	POST-GC-ORT-16	hom	3	0
PRE-GC-ORT-17	hom	3	2	POST-GC-ORT-17	hom	6	3
PRE-GC-ORT-18	hom	7	0	POST-GC-ORT-18	hom	4	0
PRE-GC-ORT-19	hom	5	0	POST-GC-ORT-19	hom	9	0
PRE-GC-ORT-20	hom	1	0	POST-GC-ORT-20	hom	3	0
PRE-GC-ORT-21	hom	4	0	POST-GC-ORT-21	hom	3	0
PRE-GC-ORT-22	hom	4	1	POST-GC-ORT-22	hom	7	1
PRE-GC-ORT-23	hom	6	1	POST-GC-ORT-23	hom	5	1
PRE-GC-ORT-24	hom	7	1	POST-GC-ORT-24	hom	9	0
PRE-GE-ORT-1	hom	7	2	POST-GE-ORT-1	hom	3	0
PRE-GE-ORT-2	hom	7	2	POST-GE-ORT-2	hom	3	2
PRE-GE-ORT-3	hom	4	2	POST-GE-ORT-3	hom	5	1
PRE-GE-ORT-4	hom	2	1	POST-GE-ORT-4	hom	8	0
PRE-GE-ORT-5	hom	5	1	POST-GE-ORT-5	hom	9	0
PRE-GE-ORT-6	hom	2	2	POST-GE-ORT-6	hom	9	2
PRE-GE-ORT-9	hom	3	0	POST-GE-ORT-9	hom	3	0
PRE-GE-ORT-10	hom	2	0	POST-GE-ORT-10	hom	7	2
PRE-GE-ORT-11	hom	7	0	POST-GE-ORT-11	hom	4	0
PRE-GE-ORT-12	hom	2	0	POST-GE-ORT-12	hom	6	0
PRE-GE-ORT-13	hom	1	0	POST-GE-ORT-13	hom	4	1
PRE-GE-ORT-17	hom	5	0	POST-GE-ORT-17	hom	2	0

Groupe *Contraste* – Table des données complète de l’annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* (pré et post-tests) – Catégorie *homS*

Code	Catégorie	nb items PRE-CONT	nb err tot PRE-CONT	Code	Catégorie	nb items POST-CONT	nb err tot POST-CONT
PRE-CONT-ORT-01	hom	2	0	POST-CONT-ORT-01	hom	2	0
PRE-CONT-ORT-02	hom	8	0	POST-CONT-ORT-02	hom	5	0
PRE-CONT-ORT-04	hom	5	1	POST-CONT-ORT-04	hom	10	2
PRE-CONT-ORT-05	hom	3	0	POST-CONT-ORT-05	hom	5	1
PRE-CONT-ORT-07	hom	4	0	POST-CONT-ORT-07	hom	4	1
PRE-CONT-ORT-09	hom	6	0	POST-CONT-ORT-09	hom	5	0
PRE-CONT-ORT-11	hom	7	1	POST-CONT-ORT-11	hom	5	0
PRE-CONT-ORT-13	hom	1	0	POST-CONT-ORT-13	hom	4	1
PRE-CONT-ORT-14	hom	4	0	POST-CONT-ORT-14	hom	8	0
PRE-CONT-ORT-15	hom	2	0	POST-CONT-ORT-15	hom	5	0
PRE-CONT-ORT-16	hom	4	0	POST-CONT-ORT-16	hom	1	0
PRE-CONT-ORT-20	hom	3	0	POST-CONT-ORT-20	hom	2	0
PRE-CONT-ORT-21	hom	4	0	POST-CONT-ORT-21	hom	3	0

Groupe *Expérimental* – Table des données complète de l’annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* (pré et post-tests) – Catégorie *participePasse*

Code	Catégorie	nb items PRE-GC	nb err tot PRE-GC	Code	Catégorie	nb items POST-GC	nb err tot POST-GC
PRE-GC-ORT-1	partPas	2	3	POST-GC-ORT-1	partPas	4	1
PRE-GC-ORT-2	partPas	=	=	POST-GC-ORT-2	partPas	8	3
PRE-GC-ORT-3	partPas	4	0	POST-GC-ORT-3	partPas	4	0
PRE-GC-ORT-4	partPas	6	2	POST-GC-ORT-4	partPas	3	0
PRE-GC-ORT-5	partPas	1	2	POST-GC-ORT-5	partPas	6	0
PRE-GC-ORT-6	partPas	2	2	POST-GC-ORT-6	partPas	7	1
PRE-GC-ORT-7	partPas	=	=	POST-GC-ORT-7	partPas	2	1
PRE-GC-ORT-8	partPas	1	0	POST-GC-ORT-8	partPas	2	1
PRE-GC-ORT-9	partPas	2	2	POST-GC-ORT-9	partPas	1	0
PRE-GC-ORT-10	partPas	4	2	POST-GC-ORT-10	partPas	7	1
PRE-GC-ORT-11	partPas	2	1	POST-GC-ORT-11	partPas	8	6
PRE-GC-ORT-12	partPas	2	3	POST-GC-ORT-12	partPas	5	1
PRE-GC-ORT-13	partPas	1	1	POST-GC-ORT-13	partPas	7	8
PRE-GC-ORT-14	partPas	2	0	POST-GC-ORT-14	partPas	4	2
PRE-GC-ORT-15	partPas	5	3	POST-GC-ORT-15	partPas	7	0
PRE-GC-ORT-16	partPas	5	3	POST-GC-ORT-16	partPas	13	7
PRE-GC-ORT-17	partPas	5	4	POST-GC-ORT-17	partPas	9	9
PRE-GC-ORT-18	partPas	3	0	POST-GC-ORT-18	partPas	6	0
PRE-GC-ORT-19	partPas	1	0	POST-GC-ORT-19	partPas	5	1
PRE-GC-ORT-20	partPas	3	0	POST-GC-ORT-20	partPas	3	0
PRE-GC-ORT-21	partPas	1	0	POST-GC-ORT-21	partPas	3	1
PRE-GC-ORT-22	partPas	6	5	POST-GC-ORT-22	partPas	8	2

PRE-GC-ORT-23	partPas	2	1	POST-GC-ORT-23	partPas	4	0
PRE-GC-ORT-24	partPas	1	0	POST-GC-ORT-24	partPas	6	5
PRE-GE-ORT-1	partPas	1	0	POST-GE-ORT-1	partPas	4	3
PRE-GE-ORT-2	partPas	=	=	POST-GE-ORT-2	partPas	3	4
PRE-GE-ORT-3	partPas	6	2	POST-GE-ORT-3	partPas	3	1
PRE-GE-ORT-4	partPas	5	2	POST-GE-ORT-4	partPas	9	4
PRE-GE-ORT-5	partPas	1	1	POST-GE-ORT-5	partPas	3	0
PRE-GE-ORT-6	partPas	=	=	POST-GE-ORT-6	partPas	9	12
PRE-GE-ORT-9	partPas	3	1	POST-GE-ORT-9	partPas	2	1
PRE-GE-ORT-10	partPas	1	1	POST-GE-ORT-10	partPas	7	3
PRE-GE-ORT-11	partPas	6	0	POST-GE-ORT-11	partPas	2	0
PRE-GE-ORT-12	partPas	=	=	POST-GE-ORT-12	partPas	6	4
PRE-GE-ORT-13	partPas	3	0	POST-GE-ORT-13	partPas	5	3
PRE-GE-ORT-17	partPas	=	=	POST-GE-ORT-17	partPas	10	1

Groupe *Contraste* – Table des données complète de l’annotation orthographique du sous-corpus *Synthèses* (pré et post-tests) – Catégorie *participePasse*

Code	Catégorie	nb items PRE- CONT	nb err tot PRE- CONT	Code	Catégorie	nb items POST- CONT	nb err tot POST- CONT
PRE-CONT-ORT-01	partPas	5	3	POST-CONT-ORT-01	partPas	2	1
PRE-CONT-ORT-02	partPas	5	2	POST-CONT-ORT-02	partPas	1	0
PRE-CONT-ORT-04	partPas	5	5	POST-CONT-ORT-04	partPas	3	2
PRE-CONT-ORT-05	partPas	5	3	POST-CONT-ORT-05	partPas	5	7
PRE-CONT-ORT-07	partPas	1	1	POST-CONT-ORT-07	partPas	2	0
PRE-CONT-ORT-09	partPas	2	0	POST-CONT-ORT-09	partPas	5	1
PRE-CONT-ORT-11	partPas	2	0	POST-CONT-ORT-11	partPas	2	0
PRE-CONT-ORT-13	partPas	1	0	POST-CONT-ORT-13	partPas	=	=
PRE-CONT-ORT-14	partPas	5	5	POST-CONT-ORT-14	partPas	1	0
PRE-CONT-ORT-15	partPas	4	1	POST-CONT-ORT-15	partPas	1	2
PRE-CONT-ORT-16	partPas	4	4	POST-CONT-ORT-16	partPas	=	=
PRE-CONT-ORT-20	partPas	2	0	POST-CONT-ORT-20	partPas	=	=
PRE-CONT-ORT-21	partPas	4	0	POST-CONT-ORT-21	partPas	3	1

Annexe 10. EEE : processus d'analyse et tables des données de

Le dispositif PADE-PRO évalué par les étudiants

Pour que l'évaluation du dispositif PADE-PRO soit complète, il semble fondamental de prendre en compte l'avis des étudiants, c'est-à-dire les destinataires du dispositif didactique. Nous pensons que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants représente une bonne méthode pour analyser le point de vue des apprenants et observer ainsi de manière plus distanciée le module que nous avons mis au point. Pour ce faire, nous avons mesuré la perception des étudiants à propos des différentes composantes du dispositif PADE-PRO, pour ensuite mener une analyse qualitative des remarques des apprenants afin de comprendre leur degré d'appréciation du système didactique expérimenté.

L'évaluation de PADE-PRO faite par les étudiants

Le questionnaire comporte 27 items regroupés en 4 groupes d'items : l'organisation du module, les contenus des cours, les outils numériques, l'engagement et l'évolution des compétences. Les étudiants ont noté chaque item sur une échelle de Likert de 1 à 5 : 1, pas satisfaisant ; 2, peu satisfaisant, 3 neutre, 4 satisfaisant, 5 très satisfaisant. Nous avons précisé aux étudiants que la note 3, neutre, signifie qu'on n'est pas en mesure de juger l'item ; cette note est tout de même prise en compte pour nuancer l'orientation des étudiants ayant jugé le dispositif (par exemple, si un item obtient un score entre 3 et 3,5, nous avons utilisé la mention « plutôt satisfaisant » pour montrer que les résultats vont globalement dans la direction de la mention « satisfaisant ». L'emploi du mot *plutôt* à côté des mentions permet donc de nuancer les résultats : si un item obtient une moyenne de 1,7, c'est-à-dire une moyenne comprise entre 2 (peu satisfaisant) et 1,5, nous avons utilisé la mention « plutôt peu satisfaisant », alors qu'une moyenne de 1,4, comprise entre 1 et 1,5, correspond à la mention « pas satisfaisant ».

Avis des étudiants sur l'organisation et les contenus du dispositif PADE-PRO

Nous commençons par exposer les résultats de l'EEE à propos de l'organisation générale du module (l'efficacité perçue du module, l'attractivité des thématiques, etc.), et les contenus des cours (attentes, contenus adaptés, pertinence des informations données, qualité des supports, etc.). Les résultats sont exprimés sous la forme de moyennes par item et par groupes d'items. Nous reproduisons dans le tableau A les résultats des deux premiers groupes d'items.

Tableau A - Résultats de l'EEE à propos de l'organisation du module et des contenus (N=39)

Items	Résultats	Evaluation
<i>Organisation du module</i>	3,39	Plutôt satisfaisant
Efficacité du module	3,34	Plutôt satisfaisant
Attractivité des thématiques	3,62	Satisfaisant
Charge de travail à la maison	2,81	Plutôt peu satisfaisant
Nombre séances correct / réaliste	3,67	Satisfaisant
Progression du module et objectifs	3,50	Satisfaisant
<i>Contenus des cours</i>	3,61	Satisfaisant
Le cours répond-il à vos attentes en termes de communication professionnelle ?	3,67	Satisfaisant
Les contenus du cours vous semblent-ils adaptés à votre niveau de compétences à l'écrit ?	3,59	Satisfaisant
Comment jugez-vous la pertinence des informations relatives au compte-rendu ?	3,58	Satisfaisant
Comment jugez-vous la pertinence des informations relatives au reporting ?	3,56	Satisfaisant
Comment jugez-vous la pertinence des informations relatives au mail professionnel ?	3,72	Satisfaisant
Comment jugez-vous la qualité et la pertinence des supports distribués en cours ?	3,56	Satisfaisant

Clé de lecture : le groupe d'items *organisation du module* a obtenu une note moyenne de 3,39, ce qui correspond à l'évaluation *plutôt satisfaisant* dans la colonne de droite. Le prochain tableau se lit de la même façon.

Nous commençons par préciser que pour chaque item présent dans le tableau A, il y a en moyenne 11 étudiants sur 36 qui ont saisi la note 3 ; cela signifie qu'environ un tiers des étudiants n'étaient pas en mesure de juger l'item. Néanmoins, les résultats affichés dans le tableau A montrent que les étudiants du groupe *Expérimental* ont jugé l'organisation du module plutôt satisfaisante et les contenus des cours satisfaisants. Il s'agit de résultats globalement encourageants qui méritent d'être nuancés. En effet, dans le tableau A, les étudiants ont jugé la charge de travail à la maison plutôt peu satisfaisante. Étant donné que le travail à réaliser à la maison coïncide avec le parcours d'autoformation à distance sur les plateformes orthographiques, il faudra mettre en relation ce résultat avec les notes attribuées aux outils numériques dans le tableau B. En revanche, les résultats suggèrent que les étudiants sont satisfaits de l'enseignement reçu : les contenus des cours semblent correspondre à leurs attentes.

Avis des étudiants à propos des outils numériques et des progrès réalisés

Nous proposons d'observer dans le tableau B quel est le ressenti des étudiants à l'égard des outils numériques utilisés (la plateforme Chamilo, les plateformes d'autoformation, les capsules vidéo sur le processus de révision) et comment ils estiment leur engagement et leur apprentissage (évolution des compétences stratégiques à l'écrit).

Tableau B - Résultats de l'EEE à propos des outils numériques et des progrès réalisés (N=39)

Items	Résultats	Evaluation
<i>Les outils numériques</i>	3,34	Plutôt satisfaisant
Comment jugez-vous l'attractivité de la plateforme pédagogique Chamilo ?	2,92	Plutôt peu satisfaisant
Comment jugez-vous la pertinence des outils mis à disposition sur la plateforme Chamilo ?	2,44	Plutôt peu satisfaisant
Comment jugez-vous la qualité de la plateforme d'apprentissage de l'orthographe à distance (Grammortho) ?	3,26	Plutôt peu satisfaisant
Comment jugez-vous la qualité de la plateforme d'apprentissage de l'orthographe à distance (Orthodidacte) ?	2,89	Plutôt satisfaisant
Comment jugez-vous la qualité des explications enregistrées dans les capsules vidéo ?	4,31	Plutôt très satisfaisant
Comment jugez-vous l'efficacité des capsules vidéo ?	4,18	Plutôt très satisfaisant
<i>Engagement et progrès</i>	3,53	Satisfaisant
Comment jugez-vous votre engagement dans l'ensemble des cours de PADE-PRO ?	3,15	Plutôt satisfaisant
Comment jugez-vous le progrès de vos compétences à propos de l'écriture professionnelle ?	3,67	Satisfaisant
Identifier et interpréter correctement des consignes d'écriture	3,33	Plutôt satisfaisant
Sélectionner des informations en fonction de l'objectif et du destinataire d'un texte écrit	3,51	Satisfaisant
Construire un texte argumenté en reliant correctement les différentes parties	3,64	Satisfaisant
Identifier avec précision les référents dans un texte écrit	3,51	Satisfaisant
Construire des phrases correctes et facilement compréhensibles	3,77	Satisfaisant
Relier correctement des phrases au sein d'un même paragraphe	3,69	Satisfaisant
Stratégies de révision d'un texte écrit	3,46	Plutôt satisfaisant
Relecture orthographique	3,56	Satisfaisant

Comme pour les résultats du tableau A, pour chaque item du tableau B il y a environ un tiers des étudiants qui n'ont pas été en mesure d'exprimer un jugement (en moyenne 12 étudiants sur 39 ont attribué la note 3). En général, les résultats affichés dans le tableau B confirment la tendance des étudiants à juger positivement les composantes du dispositif didactique PADE-PRO. Néanmoins, les résultats mettent en évidence une information importante : les étudiants n'ont pas apprécié l'utilisation de la plateforme Chamilo et le parcours d'autoformation à distance. Nous tenterons de préciser ces résultats dans la prochaine section à l'aide des commentaires des étudiants. Le tableau B met en exergue l'avis nettement positif des étudiants à l'égard des capsules vidéo où nous avons enregistré le processus de révision personnalisé de leurs textes. Les étudiants jugent aussi plutôt satisfaisant leur engagement dans les activités de PADE-PRO et considèrent comme satisfaisants leurs progrès en termes de compétences rédactionnelles. Cette dernière affirmation semble confirmer indirectement les résultats positifs des étudiants dans les post-tests et conforte notre hypothèse selon laquelle PADE-PRO a produit des effets positifs sur les compétences textuelles des étudiants.

Remarques et commentaires des étudiants à propos du dispositif PADE-PRO

Dans la partie finale de l'EEE réalisée à la fin des cours de PADE-PRO, nous avons demandé aux étudiants de commenter ce qu'ils ont aimé dans le module PADE-PRO et les points à améliorer. Les étudiants avaient également à leur disposition un espace pour pouvoir exprimer librement des remarques de n'importe quel genre. Nous proposons dans cette section une analyse synthétique des passages les plus argumentés pour établir les lignes de force qui ont émergé dans l'EEE. Les *feed-back* recueillis peuvent nous aider à mieux comprendre les résultats exposés dans la section précédente et étoffent le processus d'évaluation du système didactique PADE-PRO.

Les plateformes e-learning : inefficaces pour apprendre mais utiles pour réviser

On pouvait s'y attendre : une partie des commentaires des étudiants pointent du doigt le parcours d'autoformation à distance. Les remarques sont plutôt éloquentes et confirment les résultats exposés dans le tableau B.

« Orthodidacte aide mais sur internet ça ne sert à rien pour ma part, je comprends mieux à l'écrit, il faut que je l'applique à l'écrit au lieu de le faire sur internet » (GC-Q13)

« Je ne suis en revanche pas convaincu par les plateformes en ligne, je pense que la progression se fait par le passage à l'écrit, mais sans repasser par la conjugaison déjà vue auparavant. Les exercices en ligne sont trop longs. » (GC-Q20)

« La plateforme à distance était très mauvaise pour juger mes améliorations et pour définir un niveau. » (GE-Q09)

Les trois passages cités ci-dessus pointent toutes les limites des plateformes *e-learning* à travers deux arguments fondamentaux. Le premier des deux arguments, exprimé dans les passages de GC-Q13 et GC-Q20, touche aux enjeux de l'apprentissage de l'écrit et tend à souligner l'absence d'exercices de transfert permettant l'acquisition de la norme en contexte de production textuelle (« [...]la progression se fait par le passage à l'écrit [...] », GC-Q20). Le deuxième argument est axé sur la difficulté des plateformes à évaluer correctement les acquis et les progrès des étudiants (GE-09). Ces remarques confirment nos doutes sur la capacité des plateformes automatiques *e-learning* à évaluer les apprentissages en matière de production écrite. Cependant, le jugement particulièrement sévère de la plupart des étudiants sur le parcours d'autoformation à distance n'est pas unanime.

« J'ai beaucoup aimé Orthodidacte ça m'a permis de progresser et de faire un point sur des règles normalement acquises. » (GC-Q12)

« J'ai aimé les sujets sur lesquels nous avons parlé et également la plateforme, qui m'a permis de progresser surtout en conjugaison. De plus, j'ai apprécié les textes écrits en début d'heure ce qui m'a permis de [ren]forcer mon écrit. » (GC-Q9)

Ces deux commentaires relèvent l'utilité des plateformes *e-learning* quand il s'agit de réviser des savoirs déjà acquis. C'est en effet dans une optique de remédiation que nous avons doté le dispositif PADE-PRO d'un parcours d'autoformation à distance essentiellement centré sur la compétence orthographique. Ce n'est donc pas étonnant de constater que les étudiants considèrent les plateformes *e-learning* comme une aide pour réviser des normes orthographiques oubliées mais les jugent non aptes à remplacer un enseignement de l'écriture en présentiel.

Des rituels d'écriture appréciés mais perfectibles

Le passage de GC-Q9 ouvre sur la question des rituels d'écriture au début des cours. Globalement, la majorité des étudiants pense que le rituel d'écriture libre est une bonne idée : on met en relief sa capacité à désinhiber l'expression écrite et à recréer des liens positifs avec l'univers de l'écriture. Or, certains étudiants ont exprimé clairement des doutes à propos des thématiques que nous avons choisies.

« Proposer plusieurs thèmes à chaque cours pour que les étudiants aient le sentiment de choisir et donc ils vont plus s'investir dans le travail. » (GC-Q22)

Le passage suggère que pour coller vraiment aux intérêts des étudiants il faudrait proposer le choix de la thématique d'écriture à chaque cours. Cette idée est fort intéressante mais elle entre en collision avec l'action de planification rationnelle à la base de PADE-PRO. Les étudiants mentionnent aussi l'envie de se confronter à des enjeux éthiques actuels capables de stimuler l'introspection ; l'ajout de séances axées sur ces thématiques contribuera probablement à satisfaire davantage les intérêts des étudiants.

Se professionnaliser par l'écrit, individualiser l'enseignement

Un trait commun qui ressort d'une grande partie des commentaires des étudiants concerne l'utilité des enseignements dispensés pour appréhender les codes de l'écrit professionnel et développer une vision critique du discours professionnel.

« Cela m'a beaucoup aidé à faire et à comprendre des documents professionnels (mail, reporting, compte rendu), et à m'améliorer en langue. Enseignement important dans notre matière. » (GC-Q16)

Le commentaire ci-dessus synthétise parfaitement la perception des étudiants ayant commenté le volet professionnalisant de PADE-PRO. Ils mettent en exergue notamment l'utilité du parcours pour développer des compétences de communication écrite en phase avec les enjeux professionnels auxquels les étudiants sont et seront confrontés. Ce jugement positif à l'égard de ce que l'on pourrait définir comme une *professionnalisation par l'écriture* est sans doute le point fort principal du système didactique expérimenté (Morisse et al., 2011).

De même, l'apprentissage d'une méthodologie de révision des textes à travers l'enregistrement d'une capsule vidéo individualisée fait l'unanimité chez les étudiants.

« Les capsules vidéo individuelles sont un énorme avantage pour les élèves, donc merci pour le temps consacré. » (GC-Q10)

Les étudiants tendent à valoriser cette activité pédagogique dans la mesure où elle leur offre une aide personnalisée adaptée aux caractéristiques de leurs textes. Nous retenons donc le bien-fondé d'une approche qui permet de développer des compétences spécifiques ; malheureusement, étant donné les rythmes d'enseignement, sa mise en œuvre relève parfois du titanesque même pour les enseignants les plus aguerris.

EEE : tables des données

	ort	ort	ort	ort	gra	ort	ort	ort	ort	gra	gra	gra	ort	gra	gra	gra	
ITEM	GEII-Q1	GEII-Q2	GEII-Q3	GEII-Q4	GEII-Q5	GEII-Q6	GEII-Q7	GEII-Q8	GEII-Q9	GEII-Q10	GEII-Q11	GEII-Q12	GEII-Q13	GEII-Q14	GEII-Q15	GEII-Q16	MOY GEII
I. Organisation du module																	3,08
I.a	2	4	4	4	4	3	2	4	4	1	5	3		1	1	3	3,00
I.b	4	5	3	3	3	4	3	5	5	3	5	4	4	4	3	3	3,81
I.c	3	3	4	3	3	4	5	2	3	1	1	2	1	1	1	3	2,47
I.d	3	3	3	4	4	3	4	5	4	2	4	1	3	2	3	1	3,06
I.e	3	3	3	4	4	4	3	5	4	1	4	2		3	1	2	3,07
II. Contenus du cours																	3,20
II.a	4	3	5	4	3	2	2	5	5	1	5	3	3	3	3	1	3,25
II.b	1	2	4	4	4	3	2	5	4	3	3	2	2	3	2	2	2,88
II.c	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	3	2	3	3,31
II.d	3	3	3	3	3	4	4	4	5	2	3	4	3	3	1	3	3,19
II.e	3	3	3	3	4	4	4	5	5	1	4	4	3	3	2	3	3,38
II.f	4	4	4	4	4	5	3	5	4	2	4	3	4	3	2	3	3,63
III. Les outils numériques																	3,14
III.a	4	4	5	3	3	3	1	3	3	4	2	3	4	3	1	1	2,94
III.b	2	4	4	3	3	2	1	5	2	2	1	1		1	3	1	2,33
III.c.1					3					2	1	3		3	1	2	2,14
III.c.2	3	4	5	4		3	2	3	4								3,50
III.d	5	5	3	3	4	5	5	4	5	4	3	4	5	3	4	3	4,06
III.e	5	5	4	3	3	4	5	3	5	4	3	3	5	3	4	3	3,88
IV. Engagement et évolution																	3,44
IV.a	2	3	3	4	4	2	2	4	4	3	4	1	1	1	2	1	2,56
IV.b	3	4	4	4	3	3	3	4	5	3	4	3	3	3	3	3	3,44
IV.c	3	3	3	3	3	2	3	5	4	4	3	3	3	3	5	3	3,31
IV.d	3	3	4	3	4	3	3	5	5	4	3	3	4	3	5	3	3,63
IV.e	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	5	3	3,69
IV.f	2	3	5	4	3	3	3	3	5	5	5	2	2	3	5	3	3,50
IV.g	2	5	4	4	4	2	4	5	4	4	5	1	3	3	5	3	3,63
IV.h	2	3	5	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	3	5	3	3,81
IV.i	1	5	3	4	3	3	2	5	5	3	4	3	3	3	5	3	3,44
IV.l	2	5	4	3	4	2	3	4	4	4	5	3	3	3	5	1	3,44

	gra	gra	ort	ort	gra	gra	ort	ort	gra	gra	ort	ort	ort
ITEM	GCCD-Q1	GCCD-Q2	GCCD-Q3	GCCD-Q4	GCCD-Q5	GCCD-Q6	GCCD-Q7	GCCD-Q8	GCCD-Q9	GCCD-Q10	GCCD-Q11	GCCD-Q12	GCCD-Q13
I. Organisation du module													
I.a	4	4	1	3	3	4	4	3	4	4	3	5	3
I.b	5	5	1	4	4	4	3	2	5	5	3	3	4
I.c	3	3	5	2	1	2	4	2	4	3	3	4	3
I.d	4	4	1	4	2	5	5	4	5	4	5	5	4
I.e	4	5	2	4	4	4	5	4	5	3	3	5	4
II. Contenus du cours													
II.a	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
II.b	4	5	2	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4
II.c	4	4	2	3	5	4	4		4	4	4	5	4
II.d	4	4	1	4	5	4	4	5	4	4	5	3	4
II.e	4	4	2	3	5	4	4	5	4	4	3	5	5
II.f	3	5	2	3	4	4	3	4	5	3	3	5	4
III. Les outils numériques													
III.a	3	4	1	4	4	2	1		4	2	2	3	3
III.b.1	3	4			3	2			3	3			
III.b.2			1	4			1				2	3	3
III.c	3	3	1	3	2	1	5	4	4	1	4	5	3
III.d	5	5	1	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4
III.e	5	4	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4
IV. Engagement et évolution													
IV.a	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	5	3
IV.b	4	4	3	3	4	4	4	4	5	4	3	4	4
IV.c	4	4	3	4	4	4	3	1	4	4	2	4	3
IV.d	4	4	3	3	4	4	4	2	4	3	4	4	3
IV.e	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4
IV.f	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4
IV.g	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	3	4	3
IV.h	4	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4	3	4
IV.i	4	3	3	3	4	4	4	5	5	4	3	3	3
IV.l	4	3	5	4	3	4	4	3	5	4	4	3	2

ort	gra	gra	ort	ort	ort	gra	gra	ort	gra		
GCCD-Q14	GCCD-Q15	GCCD-Q16	GCCD-Q17	GCCD-Q18	GCCD-Q19	GCCD-Q20	GCCD-Q21	GCCD-Q22	GCCD-Q23	MOY GCCD	Moy glob
I. Organisation du module										3,59	3,39
3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3,57	3,34
2	4	3	4	3	3	4	3	4	2	3,48	3,62
4	3	2	5	2	4	2	4	3	2	3,04	2,81
4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	4,09	3,67
4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3,78	3,50

II. Contenus du cours										3,85	3,61
4	4	4	4	5	3	5	2	4	4	3,96	3,67
4	4	4	3	4	3	5	4	5	4	4,09	3,59
3	4	5	3	3	3	4	3	4	4	3,77	3,58
5	4	5	4	3	1	4	3	4	4	3,83	3,56
5	4	5	3	3	3	4	4	4	4	3,96	3,72
3	3	4	3	3	1	3	4	4	5	3,52	3,56
III. Les outils numériques										3,46	3,34
4	1	2	4	5	5	1	3	3	3	2,91	2,92
	2	3				1	3		2	2,64	2,44
3			4	5	4			4		3,09	3,26
5	3	2	5	4	5	1	4	3	4	3,26	2,89
5	4	5	4	4	5	5	5	3	5	4,48	4,31
4	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4,39	4,18
IV. Engagement et évolution										3,59	3,53
4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3,57	3,15
3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,83	3,67
2	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3,35	3,33
2	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3,43	3,51
3	4	3	4	4	3	3	4	3	5	3,61	3,64
2	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3,52	3,51
4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3,87	3,77
3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3,61	3,69
2	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3,48	3,46
2	4	3	3	3	3	4	5	4	5	3,65	3,56

Annexes numériques 11, 12, 13, 14, 15

Les annexes ci-dessous sont disponibles dans une archive numérique. L'archive est accessible à partir de la carte SD collée en bas de cette page.

Annexe 11. Transcriptions des entretiens réalisés pendant l'enquête préliminaire (n1)

Annexe 12. Supports d'enseignement conçus dans le cadre du dispositif PADE-PRO (filères GCCD et GEII)

Annexe 13. Exemples de capsules vidéo réalisées et envoyées aux étudiants dans le cadre de PADE-PRO

Annexe 14. Livret du dispositif PADE-PRO à destination des enseignants d'Expression communication

Annexe 15. Textes composant le *Corpus ÉNEPS* (sous-corpus *Synthèses* et sous-corpus *Rituels*)

