

Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université

Isabelle Delcambre*

Tiane Donahue**

Dominique Lahanier-Reuter*

Résumé

Dans cet article, nous souhaitons montrer l'intérêt de traiter les écrits à l'université en tant que genres de discours spécifiés par les disciplines universitaires dans lesquelles les étudiants inscrivent leur cursus. Cette démonstration s'appuie ici sur la confrontation des résultats de deux recherches sur ces écritures universitaires, menées l'une en France et l'autre aux États-Unis. Plus précisément nous nous centrons sur les ruptures qui jalonnent ces processus – telle celle qu'induit le passage de la licence au master – et sur, au contraire, les continuités qui les stabilisent. Il apparaît clairement que ces ruptures et ces continuités sont largement soumises aux “contextes disciplinaires” qui spécifient ces écrits, ce qui renforce notre hypothèse théorique.

Mots-clés: Disciplines universitaires; Genres du discours; Didactique du Français; Composition Studies

L'écriture à l'université est un objet d'analyse qui préoccupe de multiples communautés universitaires, qu'elles soient intéressées par les remèdes à apporter aux constats d'échec en première année universitaire, par le souci d'acculturer les étudiants aux normes explicites ou implicites qui régissent les formes de communication à l'intérieur de l'institution universitaire, ou par les perspectives épistémologiques des relations entre l'écriture et la construction/diffusion des savoirs. Nous considérons ainsi que les disciplines universitaires et/ou scientifiques occupent une place centrale dans la configuration des univers de l'écrit, dans les difficultés ou les facilités que les étudiants rencontrent dans leurs productions d'écrits, bien évidemment dans la construction des connaissances et pour finir dans les représentations des différents acteurs, étudiants et enseignants, quant à toutes ces dimensions.

* Université Charles-de-Gaulle-Lille3, équipe Théodile-CIREL.

** Dartmouth College, équipe Théodile-CIREL.

Dans cet article, nous souhaitons présenter et articuler les résultats de deux recherches menées en France et aux USA dans la perspective des relations entre écriture et disciplines, en interrogeant plus particulièrement les phénomènes de rupture ou de continuité repérables dans les écrits des étudiants ou dans leurs perceptions des exigences de l'écriture disciplinaire.

La première étude est une recherche transversale, qui repose, entre autres choses, sur le recueil et l'analyse d'un questionnaire adressé aux étudiants de la première à la cinquième année d'université, dans cinq disciplines de Sciences Humaines – Lettres, Histoire, Psychologie, Sciences du Langage et Sciences de l'Éducation. Ce questionnaire vise à interroger les difficultés ressenties par les étudiants et les ruptures qu'ils ressentent, ou non, dans la transformation des demandes d'écriture tout au long du cursus. Il vise également à identifier les liens que font les étudiants entre la discipline dans laquelle ils sont inscrits et les caractéristiques des écrits qu'ils produisent. Ce questionnaire est complété par des entretiens avec des étudiants et des enseignants.

La deuxième recherche, menée dans une université américaine, porte sur une analyse longitudinale des écrits produits par 22 étudiants dans des filières différentes – Education, Psychologie, Sciences Economiques, Lettres, Philosophie, Biologie, et Réhabilitation – pendant quatre ans. A partir de nombreux critères étudiés dans leurs écrits: stratégies d'organisation, de prises de position, et de macro-et micro-cohérence, intertextualité, choix énonciatifs, nombre et type d'erreurs grammaticales, formes d'argumentation, et facteurs de longueur et de mise en page, on peut décrire les formes de développement de la maîtrise de l'écrit universitaire, la complexité des évolutions de cet écrit, et les relations entre les contenus et les choix effectués. Ces résultats sont complétés par des réponses d'étudiants à un questionnaire chaque année et à deux entretiens, en deuxième et quatrième année.

Les champs de recherche: Didactique du Français et *Composition Studies*

La recherche française est ancrée dans le champ des recherches en "didactique". Ce terme désigne l'ensemble des disciplines, appartenant généralement aux Sciences de l'Éducation, qui interrogent le lien entre les disciplines scolaires et l'enseignement/apprentissage. On trouvera ainsi des recherches en didactique du français, des maths, des sciences, etc. La recherche dont il va être question ici s'inscrit dans un ensemble important de recherches sur l'écrit, qui se sont

développées depuis les années 1980 et qui ont fondé la didactique du français.¹

Mais ce qu'on appelle didactique en France – et dans les pays francophones – est relativement différent de ce qu'on appelle didactique dans le monde anglo-saxon. Le terme “didactiques” renvoie à des “disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire) en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissages, référés ou référables à des matières scolaires.” (REUTER, 2007, p. 69). Les approches didactiques s'intéressent à toutes les matières qui sont enseignées à l'école, mais dans une visée autre que celle de l'enseignement ou de la formation. Ainsi, la didactique du français n'est confrontée ni aux mêmes objets ni aux mêmes pratiques que la discipline “français” que les enseignants enseignent et que les élèves apprennent, ou que les apprentis enseignants s'efforcent d'acquérir dans les centres de formation. L'approche didactique est proche de ce que Lee S. Shulman (1986) appelait *pedagogical content knowledge* – la connaissance pédagogique du contenu – qui est une forme particulière de connaissance professionnelle, associant certains aspects des contenus de savoir et la question de l'enseignabilité de ces contenus, mais elle met surtout l'accent sur la théorie de cette connaissance pédagogique du contenu. Le but des didactiques est de produire des connaissances sur les spécificités disciplinaires des enseignements et des apprentissages – ce en quoi elles se différencient des approches pédagogiques qui, dans les pays francophones, ne prennent pas en compte les contenus disciplinaires. Les didactiques, à partir de l'analyse empirique des données recueillies dans les classes, sont engagées dans la construction d'un corps de concepts spécifiques (REUTER, 2007) et dans une étude des questions méthodologiques qui se posent à elles (PERRIN-GLORIAN; REUTER, 2006; LAHANIER-REUTER; RODITI, 2007). Ces recherches ont une visée descriptive ou épistémologique, elles ne sont pas directement finalisées par la pédagogie ou la formation des enseignants, même si les questions praxéologiques sont à la fois le point de départ et l'horizon d'attente des didactiques.

Les études sur l'écriture et la production d'écrits qui se développent dans le champ de la didactique du français dans les pays francophones ne sont pas sans rapport avec le mouvement américain de des *Composition Studies*, mais la façon dont ces champs de recherche s'articulent doit être ici succinctement précisée.

L'approche didactique de l'écriture s'est développée en France à partir du milieu des années 80, essentiellement en référence à la discipline français, qui est explicitement chargée de l'enseignement de l'écriture dans l'enseignement primaire et secondaire. Les recherches sur l'écriture à l'université ont été développées plus tardivement,

1 - La didactique du français actuellement rassemble des recherches sur la littérature, le lexique, l'orthographe, la lecture, l'oral, entre autres.

à partir de la fin des années 90, par des didacticiens du français, qui ont suivi à retardement le grand mouvement des recherches sociologiques sur l'université qui, dès le début des années 90, ont étudié la massification et la transformation des publics étudiants, leurs conditions de vie, leurs rapports différents au temps de l'étude, leurs pratiques d'études, et d'une manière plus générale, les mécanismes de sélection des étudiants et de reproduction des inégalités sociales (REY, 2005). Il n'y a donc guère de commune mesure entre ces recherches didactiques très récentes et le mouvement bien plus ancien de des *Composition Studies*, lié à l'institutionnalisation de l'enseignement de l'écriture à l'université (DONAHUE, 2008), phénomène quasi inexistant en France².

D'autre part, en France, nous ne connaissons pas les oppositions institutionnelles et théoriques propres à l'univers américain entre la pédagogie générale de l'écriture visant l'éducation primaire et secondaire et le mouvement de des *Composition Studies* qui s'est développé à l'université. La première a évolué partiellement au sein des Sciences de l'Éducation en référence aux recherches sur la cognition (BRERETON, 2007) et partiellement par le biais des phénomènes tels le *National Writing Project*, ou le mouvement "processus" et le soutien à l'expression personnelle, empruntés aux pédagogies universitaires. Le mouvement de des *Composition Studies* théorise l'écriture universitaire et s'est éloigné peu à peu des Sciences de l'Éducation, jusqu'à jeter le discrédit sur les recherches empiriques et quantitatives dans les années 80/90 (DONAHUE, 2008; BRERETON, 2008). Ce mouvement est un champ d'inspiration interdisciplinaire, d'une part théorique, d'autre part pédagogique – avec d'ailleurs des tensions entre ces deux domaines. Elle prend pour objet l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit transversal et disciplinaire dans le post-secondaire, inspirée en alternance par différentes impulsions, telles un désir d'intervenir auprès des étudiants en difficulté, de théoriser l'écrit universitaire, de professionnaliser les enseignants de l'écrit, de marquer le clivage avec les littéraires, etc.

En France, les Sciences de l'Éducation accueillent les didactiques, qui ont pu, comme la didactique du français dans les années 80, être également dominées par la psychologie cognitive, la psycholinguistique, la psychologie génétique (BARRÉ-DE MINAC, 1995). Les didactiques se sont progressivement constituées comme champs de recherche en s'éloignant des applications pédagogiques pour la classe

2 - L'enseignement des techniques d'expression a été créé en France dans les années 1960 pour des formations universitaires courtes et professionnelles. Depuis la massification de l'université, des cours équivalents se multiplient en première année, mais il n'en est résulté, jusqu'à présent, ni courant théorique constitué, ni associations professionnelles, ni institution dédiée au travail d'écriture dans les universités.

ou pour la formation et interrogent aujourd'hui les paradigmes théoriques qui les constituent en commençant par exemple à entretenir un dialogue théorique fécond avec la sociologie, ou du moins certaines formes de sociologie, celles qui s'intéressent à la description des variations des comportements humains plus qu'à l'établissement de leur caractère universel (LAHIRE, 2007).

Enfin, la didactique du français est le cadre des recherches sur les apprentissages et les enseignements de l'écriture, depuis les premiers apprentissages jusqu'à l'université, et ne présente pas de clivage entre les champs de recherche, dédiés au secondaire ou dédiés au supérieur, comme cela est le cas aux USA. Cependant les recherches sur l'écriture à l'université présentent la particularité de ne pas être articulées à une discipline d'enseignement comme dans l'enseignement primaire et secondaire. Elles courent par conséquent le risque de n'interroger que des dimensions transversales de l'écriture à l'université, telles celles qui caractérisent les cours de techniques d'expression ou de méthodologie de l'écriture. Pour pallier à ce risque, et prétendre étudier l'écriture spécifiée par différentes composantes universitaires, elles doivent conférer une place centrale à l'analyse épistémologique des relations entre écriture et disciplines (DAUNAY, 2008), prendre en compte les traditions disciplinaires et les représentations qu'en ont les étudiants autant que les enseignants, et enfin rendre compte des temporalités de ces acculturations. Il est donc nécessaire qu'elles s'attachent à décrire les écrits en termes de genres, qu'elles interrogent les spécificités de l'écriture de recherche (REUTER, 2004) ainsi que les variations de l'écriture aux différents niveaux universitaires. De telles perspectives délimitent un champ de recherche interdisciplinaire, porté actuellement par des linguistes et des didacticiens du français, que l'on peut appeler les littéracies universitaires (DELCAMBRE; REUTER, 2010) et dans lequel se développe le projet de recherche français dont il va être maintenant question.

Hypothèses et outils méthodologiques

La recherche française³ se donne le projet d'inventorier les genres d'écrits universitaires – écrits académiques et de recherche – et d'établir des liens entre ces écrits et les disciplines où ils sont produits. Elle repose sur l'hypothèse d'une spécificité des écrits dont elle veut identifier l'importance par rapport aux dimensions plus transversales des écrits. Elle repose également sur l'hypothèse que les difficultés des étudiants tiennent au moins autant à ces dimensions spécifiques qu'aux problèmes généraux que leur pose l'écriture. Les enjeux d'une telle

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

recherche sont donc d'identifier la nature des problèmes déclarés par les étudiants, en interrogeant à la fois les variations disciplinaires et les évolutions curriculaires de la demande d'écriture auxquels ils sont confrontés tout au long du cursus: il est vraisemblable que les étudiants ne sont pas confrontés aux mêmes écrits ni aux mêmes exigences en première et en cinquième année. L'identification de facteurs de continuité ou de discontinuité, entre les genres de textes demandés selon les niveaux et/ou les disciplines est un des objectifs principaux de la recherche dont quelques résultats seront présentés ici. La méthodologie repose sur l'analyse de discours, à partir d'un *corpus* de réponses à un questionnaire qui sollicite les représentations des étudiants à propos des écrits universitaires, et d'entretiens avec des étudiants et des enseignants.

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

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

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

Le deuxième ensemble de questions présente la question de l'écriture sous trois aspects différents: il s'agit d'abord de faire préciser, pour l'écrit jugé représentatif de la discipline, les normes que les étudiants appliquent et celles qu'ils pensent être en œuvre chez les enseignants-correcteurs. Le traitement cherche à identifier parmi une liste de treize items – portant sur les contenus de savoir, l'organisation du discours, la langue, le rapport aux lectures, les pratiques citationnelles, entre autres

– les normes principales guidant l'écriture des étudiants et la concordance ou non avec les normes qu'ils pensent être celles des enseignants. Ensuite, les étudiants sont interrogés sur leurs difficultés et leurs facilités d'écriture en précisant toujours le type d'écrit concerné, puis sur l'écrit qui leur pose des problèmes nouveaux – en précisant le type de difficultés, facilités, nouveautés. Enfin, ils sont amenés à décrire leurs pratiques de réécriture – ou d'absence de réécriture – toujours selon les types d'écrits concernés.

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

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

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

Pour la recherche états-unienne, financée par l'Université du Maine-Farmington et la Fondation Davis, les questions de départ ont été les suivantes:

- Quelle est “la culture de l'écrit” à l'université, déterminée à partir des expériences des étudiants inscrits dans le projet de recherche? Qui écrit quoi, et dans quels contextes?
- Comment évolue l'écrit de chaque étudiant au fur et à mesure? Quelles formes d'évolution tout au long des quatre années universitaires? Quelles relations entre éléments textuels et disciplines, types de textes, consignes, et autres variables?
- Quels écarts ou points communs entre les compétences à l'écrit des étudiants et leurs représentations de leurs compétences? Quels éléments dans leurs textes – erreurs, stratégies d'argumentation et d'organisation, conformité aux conventions de citation, positions du sujet, intégration des idées provenant des lectures, etc. – peuvent être corrélés avec les déclara-

tions des étudiants concernant leurs habitudes et leurs stratégies ?

- Existe-t-il une relation entre les résultats de cette recherche et ceux des études longitudinales antérieures?

Afin d'explorer ces questions, le projet recueille tous les écrits des 22 étudiants inscrits dans cette recherche et cherche à analyser ces textes de multiples points de vue. Six chercheurs, eux-mêmes appartenant à plusieurs disciplines – Mathématiques, Musique, Psychologie, Sociologie, Sciences de l'éducation –, relèvent dans les écrits des étudiants les caractéristiques suivantes: fréquences des types de pronoms utilisés, des choix syntaxiques, des formes d'organisation textuelle, des formes d'intertextualité, des types d'erreurs grammaticales, des formes d'argumentation micro- et macro-. Ces fréquences sont mises en relation avec les représentations que se font les étudiants de leurs expériences de l'écriture universitaire, recueillies lors des questionnaires annuels et des entretiens bi-annuels. Les entretiens comprennent des questions autour des difficultés rencontrées, des compétences qu'ils s'attribuent, des différences d'exigences et de conventions qu'ils repèrent dans les différents cours, et leurs conceptions de la relation entre savoirs et écriture. Les questionnaires, plus synthétiques, les interrogent sur les cours suivis et l'attention portée ou non à l'écrit dans chaque cours.

Spécificités disciplinaires, continuités et ruptures des demandes d'écriture dans cinq disciplines françaises de Sciences Humaines

Les résultats qui suivent sont issus d'un traitement provisoire effectué sur 242 questionnaires, qui représentent une partie des réponses attendues, issues principalement des deuxième, troisième et quatrième années d'université (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER; SOUMIS, 2009). Le recueil des réponses de première année ayant été fait plus tardivement pour prendre en compte l'adaptation des étudiants à la vie universitaire, le dépouillement des questionnaires et le traitement sont encore en cours.

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

Les écrits représentatifs de la discipline

Pour commencer, les écrits déclarés comme représentatifs par les étudiants dépendent fortement de la discipline universitaire. En effet, non seulement la dépendance est significative⁴, mais bien plus, il n'y a pratiquement aucun écrit "choisi de façon massive" qui soit commun à deux disciplines. L'analyse de ces relations significatives – au sens du test du χ^2 – montre que chaque discipline peut pratiquement se résumer à un écrit ou deux au plus, "qui lui est propre".

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

Dans la plupart des cas, ces écrits sont nouveaux par rapport à ce que l'on demande d'écrire dans l'enseignement secondaire, sauf en Lettres où l'écriture de dissertations – au sens français du terme, ce qui correspond peu ou prou à ce que l'on nomme *essays* dans les classes anglo saxonnes – ou de commentaires littéraires caractérise par exemple les épreuves du baccalauréat – examen de fin d'études secondaires, qui, en France, est également le premier grade universitaire, suffisant pour entrer à l'université.

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

Lorsque, dans le questionnaire, nous interrogeons les étudiants sur leurs

4 - La dépendance est très significative, χ^2 s. à 0.01.

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

Les écrits représentatifs du niveau d'étude

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

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

Nous pouvons dire que les étudiants de Master se réfèrent aux écrits caractéristiques de ce niveau d'études, les mémoires et TER, tandis que ce sont les étudiants de licence qui hésitent ou nomment des écrits qui sont très disciplinaires: dissertation pour les Lettres Modernes, dossier pour les Sciences de l'Education, rapport de stage et synthèses pour les Sciences du langage et travaux de séminaire pour l'Histoire.

Continuité/discontinuité

Les phénomènes de continuité/discontinuité au long du parcours de formation émergent également de l'analyse des écrits déclarés comme difficiles ou faciles ainsi que de celle des difficultés ou facilités détaillées par les étudiants. Nous nous centrerons ici sur le cas des étudiants en Lettres Modernes. Comme nous le disions plus haut, seuls les étudiants en Lettres Modernes citent comme écrits représentatifs de leur discipline des écrits qui sont pratiqués dans l'enseignement secondaire: la dissertation et le commentaire littéraire. Interrogés sur leurs facilités/difficultés, ils ajoutent à ces deux écrits l'explication de texte – qui est également un exercice de commentaire littéraire pratiqué dans le secondaire, mais plus à l'oral que par écrit, même si l'explication orale s'appuie sur des notes écrites ou des réponses écrites à des questions. Quant à leurs jugements sur leurs difficultés/facilités, ces étudiants sont partagés. Certains reconnaissent comme écrit difficile les dissertations, mais ils sont finalement plus nombreux à citer comme écrit facile l'un de ces trois écrits: les dissertations, les commentaires littéraires et les explications de texte. Par conséquent les étudiants de Lettres Modernes ne semblent pas éprouver de grandes difficultés face à leurs écrits disciplinaires, ce sont peut-être les étudiants qui se disent les plus à l'aise dans l'écriture: nous ne pouvons qu'interpréter ce résultat à la fois comme la trace d'une continuité entre les écrits demandés à l'Université et les catégories disciplinaires héritées du secondaire, et comme le fait que cette continuité est une source d'aisance dans la production des écrits demandés.

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

De la même manière, lorsque nous étudions les déclarations des étudiants sur les normes d'évaluation des enseignants – question que nous ne détaillerons pas ici discipline par discipline –, l'analyse de leurs réponses en fonction de l'année d'étude fait apparaître une évolution intéressante. Du début de la licence à la fin du master se produit une diversification remarquable des critères d'évaluation

attribués aux enseignants. Ceci se manifeste essentiellement au niveau de la 5^o année: les étudiants citent – de manière significative – des critères plus nombreux et différents dès la 4^o année et le processus s’amplifie en 5^o année. En Licence – 2^o et 3^o année –, les étudiants ont du mal à se déterminer – beaucoup de non réponses –; le seul critère qui émerge de manière significative est la qualité des citations. En 4^o année, apparaît – toujours de manière significative – l’importance des articulations et celle de la clarté de l’exposition, mais surtout un grand nombre de critères personnels autres que ceux qui sont proposés dans la question – choix de critères à hiérarchiser. En 5^o année, apparaissent les critères de la clarté de l’exposition, de la formulation d’un avis personnel, de la reformulation de textes lus et de la discussion des auteurs au programme. Ces étudiants se caractérisent par la mobilisation de critères pointus, qu’ils sont les seuls pratiquement à citer, et dont il faut remarquer qu’ils sont en partie liés à certaines spécificités de l’écriture théorique – (re)formulation et discussion. On peut voir dans ces résultats une évolution de la conception de l’écriture universitaire, tant dans ses spécificités que dans la complexité des opérations qu’elle requiert.

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

Continuités et ruptures dans le développement de l’écriture d’étudiants américains

A la différence de la recherche française, l’étude longitudinale états-unienne ne traite pas des expériences de divers groupes d’étudiants et des spécificités disciplinaires représentées par ces groupes. On arrive cependant à analyser des évolutions en fonction de la discipline, par une autre voie, et notamment en explorant la différence pour l’étudiant entre les écrits produits dans des cours généraux – faisant partie du cursus d’éducation générale suivie par les étudiants états-uniens en complément du cursus dans leur filière disciplinaire – ou dans

des cours disciplinaires. Globalement, on voit que la relation entre écriture et construction des savoirs est importante, et que des ruptures ressenties par certains des étudiants se situent bien au niveau de la transition entre les premiers cours universitaires, plus généralistes dans le système américain, et les cours avancés qui constituent le cursus disciplinaire de l'étudiant. En même temps pour d'autres étudiants, l'expérience est davantage une continuité de développement, vue à travers les avancées dans l'écrit et en même temps à travers la conscience qu'a l'étudiant de cet écrit.

Ces résultats sont provisoires; le traitement des entretiens et des questionnaires est plus avancé que le traitement des données textuelles, qui représente un travail plus volumineux et plus lent.

Nous notons d'abord l'évolution, chez l'ensemble des étudiants, d'une conception des différentes conventions et objectifs de l'écrit comme arbitraires en fonction de tel ou tel professeur vers une conception de ces différences comme étant enracinées dans les attentes différenciées des disciplines étudiées. Cette modification, constatée d'abord dans les entretiens avec les étudiants, correspond au changement de types de cours et de types d'écrit qui accompagnent cette évolution.

Il existe en revanche un écart interrogeant entre ce que disent avoir maîtrisé les étudiants et leurs performances – écart qui se rattrape plus tard. Par exemple, en deuxième année, les étudiants disent avoir maîtrisé l'utilisation et l'intégration de leurs lectures dans les écrits qu'ils produisent pour les cours; cependant, ce n'est qu'en troisième ou quatrième année que ces éléments se trouvent maîtrisés par la plupart d'entre eux, à un niveau significativement supérieur par rapport à ce qui a été produit en deuxième année, et ce, dans des écrits qui sont à ce moment-là disciplinaires.

Certains aspects de l'écrit repérables dans l'analyse textuelle témoignent d'une négociation avec le contexte universitaire, plus qu'une simple socialisation ou acculturation. En particulier, à partir des analyses effectuées jusqu'ici, l'équipe trouve des écrits chez tous les étudiants à tous les niveaux qui ne reprennent que partiellement ce qui est exigé par les consignes, tout en arrivant à réussir la tâche en question.

L'étude des éléments de construction textuelle montre également qu'à chaque confrontation à un nouveau type d'écrit, la plupart des étudiants régressent (HASWELL, 2000) provisoirement par rapport à la maîtrise des structures syntaxiques, des formes d'intégration et de reprise des lectures et au nombre des erreurs. La notion de développement en étapes progressives est ainsi mise

en question. Mais ce résultat reste très provisoire vu le faible nombre d'analyses achevées.

Du point de vue des conceptions des étudiants, ces derniers identifient leurs propres compétences et lacunes en passant d'une version techniciste – entretiens de deuxième année – à une réflexion critique – entretiens de quatrième année – qui semble liée à un approfondissement de leur relation à l'écrit et à une meilleure appréhension de l'écriture en tant que composante du travail disciplinaire. En deuxième année, les étudiants évoquent des problèmes d'organisation, d'erreurs, de syntaxe ou de transitions. En quatrième année, ils offrent des discours sophistiqués concernant leurs processus de rédaction, le besoin de motivation, le rôle de l'oral dans l'écrit, ou la souplesse des stratégies en fonction du contexte – consigne, contenu, discipline. Cette évolution est parallèle à l'évolution, notable dans les discours des étudiants, entre leur expérience à la fin de leurs études secondaires et leur expérience de première année universitaire. Les ruptures dont ils parlent dans les questionnaires recueillis à la fin de la première année universitaire portent notamment sur les attentes universitaires d'un travail approfondi avec les textes lus en cours ou en dehors des cours, et sur la production de leurs textes beaucoup plus détaillée qu'auparavant.

En même temps, ils montrent une conscience approfondie de la relation entre l'écrit, la pensée et l'apprentissage des contenus disciplinaires: ils disent la valeur des synthèses par rapport aux discussions, le fait qu'un écrit long est à garder afin de retrouver ses propres pensées plus tard – par rapport aux examens qui sont davantage pour le professeur que pour l'étudiant, et l'intérêt d'écrire pour apprendre des contenus disciplinaires.

Dans l'ensemble, on voit bien que ces premiers résultats interrogent plus qu'ils ne résolvent des questions. La question qui semble pour l'équipe la plus intéressante est celle des relations éventuelles entre, dans une même période, les analyses textuelles et les représentations des étudiants.

D'autres projets de recherches de ce type – des études longitudinales à l'université – confirment les résultats présentés ici. Par exemple, l'étude de N. Sommers et L. Saltz, à Harvard, concernant 90 étudiants sur 4 ans, a pu établir le lien entre savoirs disciplinaires et écrit, l'importance de la fréquence des occasions d'écriture, l'importance de l'engagement de l'étudiant dans les problématiques d'une discipline, et le rôle de l'acceptation par l'étudiant d'un statut de novice (SOMMERS; SALTZ, 2004). D. Downs et E. Wardle (2007), à l'Université de Dayton, ont suivi 8 étudiants sur 4 ans. Pour eux, "le" discours académique ou scientifique est un mythe; le contenu n'est pas indépendant de la forme de l'écrit;

la compétence à l'écrit n'est pas une capacité autonome; l'idée que les professeurs de lettres enseignent l'écriture comme compétence transversale pose problème. Et enfin, A. Beaufort (2007) qui a suivi un étudiant sur 4 ans suggère que les liens entre les différentes expériences d'écriture à l'université ne sont pas clairs; qu'un transfert de connaissances et de compétences est rare; que les cours de première année sont fondés sur des écrits littéraires; que le lien entre contenu et écriture est effacé; et enfin que les enseignants dans les disciplines ont naturalisé leurs savoirs autour de ce lien, et n'explicitent donc pas pour les étudiants ces aspects essentiels. Ces projets font partie d'un mouvement actuel, lié au domaine de recherches autour du transfert de connaissances, de savoirs et de savoir-faire. Pour la question des continuités ou des ruptures entre les écrits aux différentes étapes du cursus, le domaine de recherches concernant le transfert suggère que les compétences ne sont pas des objets déposés chez l'étudiant qui les portent avec lui afin de les ré-utiliser ultérieurement, mais des stratégies actives qui doivent être mobilisées régulièrement par de nouvelles situations afin d'être (re)mises en œuvre.

Conclusion: genres de discours, disciplines et enjeux pour la formation

La différence des méthodologies mises en œuvre dans les deux recherches – recueil de déclarations *versus* analyses croisées de déclarations et de productions textuelles, étude transversale sur un grand nombre d'étudiants *versus* étude longitudinale d'un petit nombre d'étudiants sur plusieurs années –, la différence des systèmes universitaires français et américains, la différence des formes de continuité – ou de rupture – qu'ils instaurent avec l'enseignement secondaire, toutes ces différences rendent les deux recherches présentées ici parfois difficiles à comparer, difficulté aggravée par les différentes structures des cursus universitaires, plus rapidement disciplinaires en France, avec une construction progressive d'un parcours spécialisé aux Etats-Unis. Pourtant, des similitudes apparaissent, certes à un grand niveau de généralité: les étudiants développent au fur et à mesure une conception épistémique de l'écriture et leurs représentations des opérations d'écriture se diversifient et se complexifient de manière remarquable. On pourrait tirer de cette conjonction l'idée que l'université est bien le lieu d'un apprentissage de l'écriture théorique, en lien avec les disciplines – constatation qu'il faudrait croiser avec l'analyse de programmes d'enseignement, pour déterminer dans quelle mesure ces apprentissages sont liés ou non à des formes d'enseignement explicites. Parmi ces formes de complexification des représentations, il faut souligner la prise de conscience de la différence entre les formes d'écriture

pour l'enseignant – lors d'examens par exemple – et l'écriture pour soi, dans la construction d'écrits longs qui sont perçus comme des aides à la réflexion sur le long terme. Cette opposition apparaît, sous des formes différentes, dans les deux recherches. Ces observations sont à compléter par les résultats définitifs des deux projets décrits ici, et à poursuivre, nous l'espérons, dans d'autres projets entrepris dans nos champs de recherches.

Pour terminer, nous aimerions dire que les disciplines enseignées à l'université fonctionnent bien comme des contextes qui spécifient en partie les pratiques d'écriture et les écrits produits par les étudiants ou attendus par les enseignants. Pour reprendre Bakhtine (1984), nous pouvons dire que les disciplines apparaissent comme des sphères d'échange qui influencent les genres de discours. Nos résultats montrent qu'à côté d'évidentes différences dans les contenus de savoir, les disciplines déterminent certaines caractéristiques scripturales ou discursives⁵ qui sont, cependant, la plupart du temps considérées par les enseignants comme liés à des phénomènes transversaux ou généraux, comme les difficultés d'écriture, les critères d'évaluation, ou plus précisément, la présence ou non de citations ou de références bibliographiques, etc. A côté de ces déterminations disciplinaires, il semble également que la place dans le curriculum produise des effets dans la perception des spécificités de l'écriture universitaire, ce qui est plutôt rassurant, si l'on regarde vers la fin du cursus, mais pose fortement la question des types d'accompagnement qui peuvent être pensés pour les étudiants débutants.

Abstract

In this article we wish to demonstrate the value of analyzing university students writing as genres of discourse that are shaped by the university disciplines in which students are working. This demonstration is developed from a comparison of the results of two research projects about university students writing, one in France and one in the United States. More specifically, we focus on the ruptures that our analyses map out – for example, the rupture produced by the transition from undergraduate to graduate studies – and, on the other hand, the continuities that stabilize these transitions. It is clear that these ruptures and continuities are in large part connected to the “disciplinary contexts” that the students writing is framed by; this reinforces our theoretical hypothesis about the role of disciplinary framing in university genres.

Key words: University disciplines; Discourse genres; French didactics; Composition studies.

5 - Nous les avons ici approchées surtout à partir des déclarations des étudiants ou de l'analyse de leurs textes; mais il serait nécessaire de compléter ces données par la prise en compte de déclarations d'enseignants.

Références

- BAKHTINE M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.
- BARRÉ-DE MINAC, C. La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, v. 113, 1995. p. 93-133.
- BEAUFORT, A. **College writing and beyond: a new framework for university writing instruction**. Logan: Utah State University Press, 2007.
- BRERETON, J. Trends in American Research on College Composition, 1960-2005. In: REUTER Y.; DONAHUE, C. **Disciplines, language, activities, cultures: perspectives on teaching and learning in higher education from France and The United States**. Amsterdam: Kluwer Academic, 2008.
- DAUNAY, B. The evolution of the french field of Didactique de l'écrit: theorizing the teaching practices of writing in the disciplines. In: REUTER Y.; DONAHUE, C. **Disciplines, language, activities, cultures: perspectives on teaching and learning in higher education from France and The United States**. Amsterdam: Kluwer Academic, 2008.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Écrits et disciplines dans l'université française: le cas des sciences humaines. In: DEFAYS J.-M. ; ENGLEBERT A. (ed.) **Acteurs et contextes des discours universitaires**, Actes du colloque international "Les discours universitaires: formes, pratiques, mutations" (Bruxelles 24-26 avril 2008), T. II, Paris, L'Harmattan, 2009. p. 151-166.
- DELCAMBRE, I.; REUTER, Y. The French didactics approach to writing, from elementary school to university. In: BAZERMAN, C. (ed.) **Traditions of writing research**. London: Routledge, 2010, p. 17-30.
- DONAHUE, C. **Écrire à l'université: analyse comparée**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.
- DOWNS, D.; WARDLE, E. Teaching about writing, righting misconceptions: (re) envisioning 'first-year composition' as 'introduction to writing studies'. **College Composition and Communication**, London, v. 58, n. 4, 2007. p. 552-584.
- HASWELL, R. Documenting improvement in college writing: a longitudinal approach. **Written Communication**, London, v. 17, 2000. p. 307-352.
- LAHANIER-REUTER, D.; RODITI, E. (ed.) **Questions de temporalité: les méthodes de recherche en didactiques 2**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2007.

LAHIRE, B. La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. **Education & Didactique**, Paris, v. 1, n. 1, 2007. p. 73-82.

MONROE, J. Writing, assessment, and the authority of the disciplines. In: REUTER Y.; DONAHUE, C. **Disciplines, language, activities, cultures: perspectives on teaching and learning in higher education from France and The United States**. Amsterdam: Kluwer Academic, 2008.

PERRIN-GLORIAN, M.-J.; EUTER, Y. (ed.) **Les méthodes de recherche en didactiques**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

REUTER, Y. (ed.) **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Bruxelles: De Boeck, 2007.

REUTER, Y. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, Metz, v. 121-122, juin 2004. p. 9-27.

REY, O. **L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs**. Dossier de la VST, INRP, 2005. Disponible à l'adresse: <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/sommaire.htm>. Accès: 14 sept. 2008.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, London, v. 15, 1986. p. 4-14.

SOMMERS, N.; SALTZ, L. The novice as expert: writing the freshman year. **College Composition and Communication**, London, v. 56, 2004. p. 124-149.