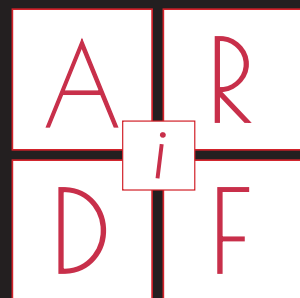


LA LETTRE

de l'AIRDF

DOSSIER

Pratiques et compétences
langagières en contexte
d'enseignement supérieur :
évolutions, actualités
et perspectives



Revue semestrielle de l'Association internationale
pour la recherche en didactique du français

Numéro 69 / octobre 2021

À nos lectrices et à nos lecteurs

La Lettre se veut un lieu d'échange d'informations entre les membres de l'AIRDF, concernant aussi bien les recherches en cours, les publications récentes et les colloques à venir que les comptes rendus de thèses en didactique du français et les nouvelles de l'association elle-même et de ses sections. Quatre rubriques sont ouvertes au sein de la revue pour la diffusion de ces informations :

1. *L'AIRDF : vie et questions vives* vous informe à propos de l'association, des événements qu'elle soutient ou organise au sein des sections nationales ou à l'international, des débats qui l'animent et des questions qui l'occupent. Outre un bref compte rendu du conseil d'administration de l'association (deux fois par an), la rubrique fait place à toute contribution entre 3000 et 8000 signes qui témoigne de la vie, des réflexions et des projets de l'association et des sections.
2. *Le dossier* creuse une question ou explore un thème qui traverse le champ de la didactique du français. Il se compose généralement de 5 à 8 textes de longueur variable (8 000 à 18 000 signes), qui tentent de répondre aux questions posées par les responsables du dossier lors de l'appel à contributions. Est encouragée la participation des membres de chacune des sections de l'association, afin de refléter la vitalité des travaux menés dans les pays membres, tout en dressant un portrait actuel de la thématique abordée.
3. *Échos des recherches et des pratiques* répond au double objectif de valoriser les travaux de recherche actuels des membres de l'AIRDF et de jeter un pont entre la recherche et les milieux de pratiques, par exemple à travers les témoignages, réflexions ou comptes rendus de pratiques d'enseignants participant à des projets menés par les chercheurs membres de l'AIRDF. Les textes de cette rubrique comprennent entre 3000 et 8000 signes.
4. *Épinglé pour vous* regroupe un ensemble d'informations afin de maintenir une veille scientifique et intellectuelle. La rubrique comprend des comptes rendus de thèses soutenues en didactique du français, ainsi que des recensions d'ouvrages et des notes de lecture de textes susceptibles d'intéresser les membres de l'association. Les textes qui y sont rassemblés comprennent entre 2000 et 5000 signes.

La Lettre se veut une véritable « correspondance » entre tous ceux et celles qui sont concernés par la didactique du français. Vous êtes donc cordialement invités à y contribuer, en soumettant une contribution pour l'une ou l'autre des rubriques.

Adhésion

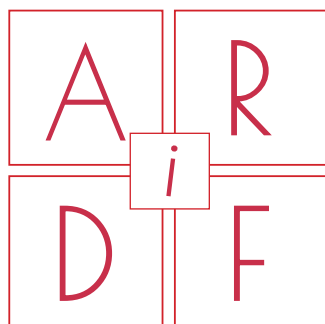
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

| | |
|---------------------------|---|
| Belgique | Marie-Christine Pollet - Marie-Christine.Pollet@ulb.ac.be |
| Suisse | Véronique Marmy - MarmyV@eduf.ch |
| France | Claudine Garcia-Debanc - dgarcia@univ-tlse2.fr |
| Québec/Canada | Ophélie Tremblay - tremblay.ophelie@uqam.ca |
| Adhésions internationales | Nathalie Denizot - nathalie.denizot@inspe-paris.fr |

La cotisation inclut l'abonnement à *La Lettre* de l'association et à l'ouvrage publié annuellement dans la collection « Recherches en didactique du français ».

Les institutions peuvent obtenir *La Lettre* aux mêmes adresses et aux mêmes conditions.

Site web : <http://airdf.ouvaton.org/index.php>



| | |
|-----------------------------|---|
| Directeur de la publication | Christophe Ronveaux |
| Équipe éditoriale | Ophélie Tremblay, Patrice Gourdet & Séverine De Croix |
| Composition | Émilie Hamoir |
| Conception graphique | Émilie Hamoir |
| Impression | Numéro disponible en pdf uniquement |
| Responsable de l'impression | Nathalie Denizot |

Siège social de l'Association AiRDF
Université de Lille - Site Pont de Bois
UFR DECCID - Département Sciences de l'éducation
B.P. 149 - F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

SOMMAIRE

/Éditorial/

/L'AIRDF : vie et questions vives/

Annonce du Webmestre

Élections du conseil d'administration et assemblée générale

Conseil d'administration de l'AIRDF

Vie de la section suisse : 2020-2021, une année riche en événements didactiques et marquée par l'intégration des rectifications orthographiques dans les nouveaux moyens d'enseignement romands (en cours d'édition)

Véronique MARMY

DOSSIER

Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives

Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives
Priscilla BOYER et Marie-Christine POLLET

Élaboration d'un cours en ligne d'entrée dans la littératie universitaire pour les étudiant-e-s en éducation

Stéphanie LANCTÔT, Christiane BLASER, Karine LAMOUREUX et Marie-Ève DESROCHERS

Les groupes de rédaction universitaire : un dispositif de socialisation au métier de chercheur

Catherine E. DÉRI

La formation professionnelle « universitarisée » en didactique du français au Maroc : contenus et pratiques de littéracie scientifique
3 Anass EL GOUSAIRI et Mohammed BOUCHEKOURTE 19

Quelles approches des textes réflexifs pour quelle conception du développement professionnel ?
4 Roxane GAGNON et KRISTINE BALSLEV 22

Le genre d'écrit professionnel comme objet d'enseignement et d'apprentissage à l'université
4 Youssef EL HOUDNA 26

Pratiques et compétences langagières des enseignant-e-s en formation initiale en allemand et en français : quelles articulations possibles ?
6 Slavka POGRANOVA et Sandrine AEBY DAGHÉ 30

Les erreurs linguistiques d'étudiants universitaires de première année : une exploration des liens entre grammaire et littératie
Marie-Claude BOIVIN et Katrine ROUSSEL 33

Analyse des effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe intégrant des démarches métacognitives sur la performance de futurs instituteurs primaires en Belgique francophone
8 Marie DUMONT, Gaëtan TEMPERMAN et Bruno DE LIÈVRE 37

/Épinglé pour vous/

Un dictionnaire de didactique de la littérature

10 Nathalie Brillant Rannou, François Le Goff, Marie-José Fourtanier et Jean-François Massol (dir.) (2020). Paris : Éditions Champion, 392 p. 42

Un texte dans la classe

16 Brigitte Louichon (dir.) (2020). Bruxelles : Peter Lang, 398 p. 43

- La culture scolaire :
perspectives didactiques*
Nathalie Denizot (2021).
Bordeaux : Presses universitaires
de Bordeaux, 238 p. 44
- Littérature de l'altérité, altérités
de la littérature : moi, nous,
les autres, le monde*
Anne Schneider
et Magali Jeannin (dir.) (2020).
Namur : Presses universitaires
de Namur, coll. « Dyptique ». 46

ÉDITORIAL

DES COLLECTIFS FRAPPENT À LA PORTE DE L'ASSOCIATION...

Plus que jamais aujourd'hui, se fait sentir le besoin de garantir un lieu collectif, sécurisé et bienveillant pour apprendre. En dépit des conditions difficiles d'accès aux classes, les chercheuses et chercheurs en éducation et formation ont poursuivi cette réflexion en profondeur sur les liens que les écoles ont pu maintenir peu ou prou selon leurs contextes, entre les divers acteurs et actrices. À l'échelle de la planète, des voix diverses se sont élevées pour attester de la force de ces liens et des ressources que représente une institution scolaire au service du développement de ce collectif que sont les élèves. Les contextes délétères contemporains auront eu cette vertu de rapprocher les chercheuses et les chercheurs et de les convaincre de partager des questions qui leur paraissaient spécifiques à leurs contextes. C'est la fonction d'une association comme la nôtre. Des collègues marocain-ne-s et tunisien-ne-s œuvrent en ce moment à s'impliquer davantage dans l'AIRDF. Nous partageons en effet les mêmes questions sur la discipline scolaire, son développement, les tensions inévitables que créent les contextes d'enseignement toujours changeant et l'introduction de nouveaux objets culturels dans la discipline *français*.

Le colloque trisannuel de l'AIRDF qui se tiendra à l'Université de Louvain-la-Neuve en Belgique en mai 2022 prochain sera une belle occasion pour ces collègues de concrétiser leurs intentions. Comme de coutume, un nouveau conseil d'administration sera élu par les membres lors de l'assemblée générale. Les élections devront se tenir en janvier, dans chacun des pays membres, sous l'autorité des vice-présidentes, pour permettre au bureau sortant d'établir les listes des candidat-e-s. Dans chacun des pays qui le souhaitent, pour autant que vingt membres au moins aient cotisé, une liste sera proposée. Les procédures vous sont rappelées dans le document annexé à la rubrique « Vie et questions vives » dans ce numéro.

C'est à Priscilla Boyer et Marie-Christine Pollet que l'on doit le dossier bien fourni sur les « Pratiques langagières en contexte d'enseignement supérieur », une thématique que les autrices connaissent bien. Jean-François Halté, en 1998 déjà, saluait la réflexion de l'une d'entre elles sur les discours disciplinaires universitaires, laquelle réflexion, écrivait-il dans *La Lettre* 23, « ne manque pas d'envergure ». Il rapportait l'intérêt d'aborder le problème de l'écrit des étudiant-e-s à l'université sur la maîtrise des genres académiques. *La Lettre*, une fois encore, fait écho aux évolutions, actualités et perspectives du champ de la « littérature universitaire », concept en débat aujourd'hui s'il en est.

À l'heure où les colloques reprennent timidement dans des formats le plus souvent hybrides, en présence et à distance, nous invitons les membres à s'emparer du numéro 69 de *La Lettre* avec la délectation que l'on doit à un instrument de liaison qui, contre vents et marées, avec le soutien indéfectible de ses rédacteur et rédactrices, met à disposition de la communauté des chercheuses et des chercheurs en didactique du français, recherches, concepts et débats.

Christophe Ronveaux
Président de l'AIRDF

L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

ANNONCE DU WEBMESTRE

Gestion du site de l'association

Le Webmestre prend sa retraite en 2022.

Qui lui succèdera ?

Formation, accompagnement, tuilage,
soutien assuré ...

Un message à airdf@ouvaton.org pour signaler
votre farouche volonté de participer...

Candidatures collectives ou multiples acceptées.

ÉLECTIONS DU CONSEIL D'ADMINISTRATION ET ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

Les élections par pays

Dans un premier temps, chaque pays doit organiser des élections pour établir la liste de ses représentant-e-s au Conseil d'Administration. Ces élections par pays doivent avoir lieu au moins trois mois avant la tenue de l'Assemblée Générale. L'appel à candidature sera donc lancé **dès janvier 2022**.

Les membres de l'AIRDF à jour de leur cotisation qui désirent s'investir dans la vie de l'association peuvent faire acte de candidature auprès des vice-présidentes nationales. Le vote se déroulera par courrier électronique en mars (les dates et les modalités précises seront communiquées ultérieurement). Le dépouillement des votes par pays est prévu fin avril.

Le nombre des représentant-e-s par pays est régi de la manière suivante selon le règlement intérieur de l'association :

- Si le nombre total d'adhérent-e-s est inférieur ou égal à 300, chaque tranche de 20 permet un.e représentant.e au conseil d'administration ;
- Si le nombre total d'adhérent-e-s est supérieur à 300, chaque tranche de 25 permet un.e représentant.e au conseil d'administration ;
- Représentation minimale : 4 représentant-e-s par pays.

Les élections lors du colloque de Louvain-la-Neuve

Lors du colloque de Louvain-la-Neuve, chaque adhérent.e de l'AIRDF votera pour accepter ou refuser les listes proposées par les pays. À l'issue de ce vote, s'il est positif, le nouveau Conseil d'Administration sera alors officiel, et composé des représentant.e.s élu.e.s de chaque pays, ainsi que des membres suppléants. Le nouveau Conseil d'Administration sera annoncé lors de l'assemblée générale de l'AIRDF, qui se déroulera également pendant le colloque, et pendant laquelle le bureau sortant présentera son bilan moral et financier.

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

Mardi 22 juin 2021
de 14h à 18h (heure de Paris)
Par visioconférence
Compte rendu

Présent-e-s : Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanc, Bernadette Kervyn, Véronique Marmy, Christophe Ronveaux, Jean-Pierre Sautot, Caroline Scheepers, Kathleen Sénéchal, Ophélie Tremblay, David Vrydaghs.

Excusé-e-s : Ecaterina Bulea Bronckart, Vincent Capt, Séverine De Croix, François De Pietro, Ana Dias-Chiaruttini, Isabelle Gauvin, Patrice Gourdet, Marlène Lebrun, Marie-Christine Pollet, Christine Riat, Marion Sauvaire.

1. Approbation de l'OJ et questions diverses

L'ordre du jour est adopté à l'unanimité.

Une publication issue du colloque de Lyon vient de paraître : *Pratiques n°189-190, Concepts et modèles en didactique du français* (disponible en ligne), dirigé par Nathalie Denizot et Claudine Garcia-Debanc. Une deuxième publication est en préparation, sous la direction d'Ana Dias-Chiaruttini et de Bernadette Kervyn.

2. Point sur l'organisation des trésoreries

Le CA discute de la manière dont on pourrait harmoniser les cotisations dans les différents pays. Un groupe de travail réunissant les quatre trésoriers/trésoriers doit faire des propositions pour le prochain CA, et envisager différentes solutions, pour prendre en compte l'aspect technique mais aussi politique de la question. Il s'agit de redéfinir clairement les règles de la trésorerie, notamment dans son articulation nationale/internationale.

3. L'ouverture de nouvelles sections

Christophe Ronveaux fait un petit point sur la section tunisienne en cours de création.

4. Site web de l'AIRDF et visibilité de l'association

Le texte présentant l'association n'a pas pu être mis en ligne sur wikipédia, dont il ne respectait pas le cahier des charges (notamment parce qu'il était déjà en ligne sur le site de l'AIRDF). Après discussion, le CA décide de lancer un appel aux adhérent.e.s pour enrichir la page « didactique du français », et d'initier sur Wikipédia une page très courte « AIRDF ». Nathalie Denizot, Jean-François Di Pietro, Claudine Garcia-Debanc et Christophe Ronveaux se chargent de lancer l'initiative.

5. La Lettre

Le CA discute des conséquences de la numérisation de la *Lettre* sur les abonnements en bibliothèque. Jusqu'ici, certaines bibliothèques étaient adhérentes de l'AIRDF, ce qui leur permettait de recevoir la *Lettre* et l'ouvrage de la collection. Or, depuis que la *Lettre* est numérique, ils peuvent l'archiver mais l'accès en ligne est sous embargo (Persée). Le CA décide de limiter l'adhésion à l'association aux personnes physiques. Les bibliothèques pourront donc acheter l'ouvrage, mais pas la *Lettre*. Le CA se propose également de discuter lors d'une prochaine réunion de l'orientation de la *Lettre*, et de sa visibilité.

Programmation des numéros à venir

- N° 70. « Politique et didactique », dossier coordonné par Marlène Lebrun et Jean-Pierre Sautot. L'appel a été lancé et déposé sur le site. Date butoir : 30 septembre 2021 pour une parution en décembre 2021/janvier 2022.

- N° 71. Dossier coordonné par Jean-François de Pietro et Vincent Capt autour de la question des normes dans l'enseignement des langues. Les contributions pourront aborder la thématique sous différents points de vue : orthographe, écriture inclusive, style, plurilinguisme, etc. L'appel sera lancé dans le courant du mois d'octobre. Parution prévue en mars 2022.
- N° 72. Dossier sur l'oral, coordonné par Ophélie Tremblay, Kathleen Sénéchal et Claudine Garcia-Debanc. Parution prévue en septembre/octobre 2022.

6. La collection

- Le volume 13 : *L'étude de la langue dans la discipline Français* (adhésions 2020), coordonné par Claudine Garcia-Debanc et Ecaterina Bulea Bronckart a pris un peu de retard. L'ouvrage paraîtra dans le courant de l'automne 2021.
- Le volume 14 (adhésions 2021) : *Questionner l'articulation entre théorie et pratique en didactique du français*, coordonné par Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun et Véronique Marmy Cusin et Caroline Scheepers, est en cours d'élaboration. La parution est prévue dans le courant du premier trimestre 2022.
- Le volume 15 (adhésions 2022) : *Les écrits intermédiaires partagés*, coordonné par Séverine De Croix, Dominique Ledur, Christophe Ronveaux et Ophélie Tremblay est prévu pour décembre 2022. L'appel à contributions et le calendrier sont disponibles sur le site de l'AIRDF (dans la rubrique « Publications de l'AIRDF »).

7. Le 15^e colloque de 2022

Jean-Louis Dufays fait une proposition d'organisation du programme, au nom de la section belge. Le CA discute sur la possibilité d'organiser le programme non seulement sur la base des sous-champs ou sous-domaines de notre discipline, mais aussi sur la base des questions/ problématiques formulées dans l'appel.

8. La vie des sections

Le CA décide de créer une rubrique spécifique de la *Lettre* pour la vie des sections, qui ne figurera donc plus dans le compte-rendu.

Pour le CA, Nathalie Denizot,
secrétaire internationale

VIE DE LA SECTION SUISSE : 2020-2021, une année riche en événements didactiques et marquée par l'intégration des rectifications orthographiques dans les nouveaux moyens d'enseignement romands (en cours d'édition)

Véronique Marmy,
vice-présidente, section suisse

Dans la communauté de recherches en didactique du français en Suisse romande, nous avons pris l'habitude d'organiser annuellement quelques journées d'étude sur des thèmes variés, proches des intérêts des uns et des autres. La section suisse de l'AIRDF, dans sa volonté de diffuser des informations utiles aux recherches et à la formation et de renforcer les contacts entre les personnes intéressées en Suisse romande par la recherche dans le domaine de la didactique du français, soutient de manière financière ces manifestations, dans la mesure de ses possibilités. Cependant, l'année 2020 a été marquée pour nous toutes et tous du sceau de l'adaptation et du «bricolage» afin de poursuivre notre mission. Toutes les manifestations et journées d'étude prévues durant l'année 2020-21 ayant dû être reportées, le bureau de notre section suisse a décidé de transformer l'une d'elles, centrée sur les «normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues», en un cycle de conférences en ligne. Les premières conférences ont permis d'aborder des questions importantes comme la variation linguistique et sa place dans l'enseignement des langues (Françoise Gadet, Université Paris-Nanterre, mai 2021), la polyphonie des textes et des normes interprétatives (Raphaël Baroni, Université de Lausanne, juin 2021) ou encore les tensions entre style et norme (Gilles Philippe, Université de Lausanne). Les dernières conférences traiteront du décalage entre promotion du plurilinguisme et arguments monolingues (Laurent Gajo, 5 novembre 12h-13h) et de l'écriture dite inclusive à l'école (Anne Dister, Université Saint-Louis – Bruxelles, 3 décembre 12h-13h). D'autres journées d'étude ont aussi eu lieu en distanciel ou dans un format hybride en 2021.

- La journée d'étude «Langues d'origine et langues d'enseignement : passages et frontières», organisée par le GRAFE (Université de Genève) à distance, a notamment abordé la nécessaire prise en compte des «langues familiales et

identitaires des élèves» (Rispaïl, 2021) dans leurs apprentissages, qu'ils soient linguistiques ou non linguistiques, et des questions que cela pose en termes d'enseignement en classe d'accueil, dans les classes ordinaires ou encore dans un contexte plurilingue.

- Une journée d'étude sur l'orthographe organisée par la HEP-Vaud et l'université de Lausanne, «Les rectifications orthographiques de 1990 : la crise de la trentaine ?», initialement prévue en décembre 2020, a finalement eu lieu les 10 et 11 juin 2021 sous un format hybride ; les différentes interventions ont permis de faire un bilan à propos de ces rectifications qui suscitent encore de nombreux débats. D'autres conférences ont traité de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe et de certains dispositifs d'enseignement innovants.
- La journée d'étude «Les supports composites. Comment ça marche ?», coorganisée par l'Université de Genève et la HEP-Vaud, a abordé les défis posés par le caractère composite de genres divers (documentaire, textes illustrés, BD, albums de jeunesse) tant en compréhension qu'en interprétation.

Autre nouvelle très importante de l'AIRDF-section suisse, l'introduction de l'orthographe rectifiée comme norme dans les nouveaux moyens d'enseignement romands, moyens qui commenceront à être expérimentés cette année et qui seront introduits au fil des degrés dès 2023. En effet, Jean-François de Pietro, membre du bureau de notre groupe, et quelques collègues ont œuvré de manière importante à ce changement, qui a eu un large écho dans la presse et qui suscite encore de vives discussions. Déjà en 2018 (*La Lettre de l'AIRDF* 64, 2018, pp. 10-11), Jean-François, dans un court texte à propos du renouvellement des moyens d'enseignement en Suisse romande, évoquait un processus complexe, nécessitant une action conjointe entre les personnes œuvrant à la rédaction de ces moyens (pour la plupart des enseignantes ou enseignants) et celles engagées dans la formation ou la recherche. Nommant les nombreux acteurs impliqués, venant d'horizons multiples notamment associatifs et politiques, et la nécessité d'un consensus, il évoquait la possibilité de prendre en compte les rectifications orthographiques, voire l'écriture inclusive, dans la rédaction de ces moyens. Jean-François et ses collègues ont par la suite initié une réflexion à ce sujet au sein de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), avec trois objectifs conjoints :

- mener une réflexion sur l'évolution de la langue ;
- s'interroger sur l'opportunité d'introduire, dans son entier, ou en partie, les rectifications de l'orthographe de 1990 dans ces moyens ;
- voir dans quelle mesure les réflexions en cours sur les procédés d'écriture inclusive devaient aussi y trouver écho.

Ces réflexions ont abouti à certaines avancées sur le plan politique, avec une acceptation du principe d'évolution de la langue au sein de la CIIP. A été discutée et négociée l'application tant des rectifications orthographiques que du langage épïcène dans l'enseignement et dans la rédaction des nouveaux moyens d'enseignement du français, en tenant avant tout compte des besoins des élèves, des enseignantes et des enseignants. Ces négociations ont permis que l'orthographe rectifiée soit intégrée dans la rédaction de ces nouveaux moyens et devienne la norme pour l'enseignement dans le domaine de l'orthographe ; dans le guide rédigé par la CIIP à ce propos (CIIP, 2021), on encourage aussi à sensibiliser les élèves au langage dit inclusif, mais sans toutefois opter pour l'utilisation de ce dernier dans les manuels destinés aux élèves, décision prise afin de ne pas compliquer l'apprentissage de la langue. Ce guide, novateur tant par son contenu que sur le plan graphique, est à conseiller à toute personne s'intéressant à ces questions dans l'enseignement au niveau de la scolarité obligatoire et postobligatoire.

Enfin, nous tenons ici à rendre hommage à Jean-François de Pietro, qui prend sa retraite professionnelle en octobre 2021, et nous le remercions pour sa grande et riche implication dans le domaine des langues et de leur enseignement ainsi que dans le conseil d'administration de l'AIRDF. Nous l'avons fêté dignement en septembre et cet événement a permis la rédaction d'un ouvrage permettant aux chercheuses et chercheurs ayant collaboré avec lui de rédiger un écrit dialogique à propos de l'un de ses textes (Bourgoz *et al.*, 2021), ouvrage collectif rendant hommage au travail fécond et diversifié de Jean-François, tant en linguistique qu'en didactique.

Références bibliographiques

Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2021). *Le petit livre d'OR. Principes de l'orthographe rectifiée (OR) de 1990 et sensibilisation au langage épïcène*. Neuchâtel : CIIP.

De Pietro, J.-F. (2018). Le renouvellement des collections de moyens d'enseignement du français en usage dans la scolarité obligatoire : un défi crucial

pour les didacticien-ne-s de la Suisse francophone. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 10-11.

Bourgoz, A., Conti, V., Elmiger, D., Roth, M., Sanchez Abchi, V. & Wirthner (Dir.) (2021). *De la linguistique à la didactique des langues. Dialogues avec Jean-François de Pietro*. Neuchâtel : IRDP.

Rispail, M. (2021). Langues d'origine et langues de scolarisation : passages et frontières. Conférence non enregistrée. *Journée d'étude « Langues d'origine et langues d'enseignement : passages et frontières »*. Genève : Université de Genève et en ligne.

PRATIQUES ET COMPÉTENCES LANGAGIÈRES EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : ÉVOLUTIONS, ACTUALITÉS ET PERSPECTIVES

Priscilla Boyer, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Christine Pollet, Université libre de Bruxelles

Depuis quelques années, la réflexion autour des pratiques langagières en contexte d'enseignement supérieur et du développement de compétences en ce domaine s'est approfondie. Elle a conduit à une évolution notable : dépassant les cours de maîtrise de la langue *stricto sensu*, on assiste maintenant à l'élaboration de cours consacrés à la compréhension ou la production de discours contextualisés reflétant et construisant un environnement institutionnel, disciplinaire voire professionnel particulier. Ce changement ne porte pas seulement sur les contenus et les pratiques, c'est aussi - et surtout - un changement de paradigme, qui doit beaucoup à l'émergence du concept de « Littéracies universitaires » et au déploiement des recherches dans le champ éponyme qu'il a façonné.

À la confluence des Sciences du langage et de la Didactique du français, ce champ décrit et théorise les genres de discours universitaires (Delcambre, 2012 ; Reuter, 2012), en mettant « l'accent sur les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture » (Delcambre, 2012 : 29). Plus précisément, il permet de « théoriser ce qui fait la spécificité et la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche elle-même (les pratiques des chercheurs) » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 : 28).

Le champ connaît à présent des ouvertures non négligeables pour la thématique de notre dossier. Ainsi, la dimension de la formation universitaire, d'abord prégnante, s'est élargie à l'enseignement supérieur au sens large¹. De plus, son intérêt, du moins en ce qui concerne l'école française des Littéracies universitaires, s'est élargi de l'orientation « recherche » aux questions d'enseignement qui pourraient en découler (Delcambre & Lahanier-Reuter, *ibid.*). En outre, si les recherches ont d'abord porté sur la lecture et l'écriture, avec une focale sur le développement des compétences scripturales (e.a. Delcambre, 2012 ; Pollet, 2014), une autre évolution marque actuellement le type de compétences, celles-ci s'étendant à toutes les compétences langagières, y compris orales, comme le montrent de récents travaux (e.a. Boyer *et al.*, 2018 ; Glorieux, 2018). Il reste que la réflexion s'articule autour de la notion des genres discursifs et de leurs observables linguistiques, pour tenter de définir les contours parfois flous des discours de l'enseignement supérieur, mais aussi des discours professionnels (Ronveaux, 2010). On les décrit, on les analyse, on en fait l'inventaire (Messier & Lafontaine, 2016). L'approche par les genres permet d'embrasser leur dimension sociale, notamment en ce qui concerne la situation énonciative, les rapports entre les locuteurs, la question du statut et de l'intention de l'auteur.e et le processus d'auctorisation. Elle permet aussi de fonder leur apprentissage sur une collaboration entre les spécialistes de la langue et les spécialistes des disciplines, fondant ainsi ce que Reuter a appelé une « didactique des disciplines universitaires » (Reuter, 2012 : 171). L'approche par les genres n'exclut toutefois pas de les appréhender dans leurs dimensions linguistiques, et quelques ouvrages récents développent ce type d'analyses (Tutin & Grossmann, 2015 ; Boch & Frier, 2016 ; Niwese, Lafont-Terranova, & Jaubert, 2019).

Les huit contributions² qui constituent ce dossier montrent bien l'évolution du champ. Elles illustrent en effet les ouvertures dont il vient d'être question, en ce qui concerne les contextes institutionnels, les types de formations concernées, les objectifs visés, les modalités - y compris virtuelles -, d'enseigne-

¹ Pour préciser ce que l'on entend par « enseignement supérieur au sens large », nous pourrions nous référer à la caractérisation que Niwese, Lafont-Terranova et Jaubert donnent de ce qu'ils appellent l'enseignement « postobligatoire » : envisageant « l'enseignement-apprentissage de l'écriture au-delà des seuls contextes scolaires », ils proposent de couvrir « un champ plus large, intégrant les formations continues, universitaires et professionnelles » (2019 : 20).

² Nous avons décidé de respecter la volonté des auteur.es en ce qui concerne l'usage ou non de l'écriture inclusive, et, si oui, les types de graphie utilisés. Nous avons aussi respecté leur choix pour l'orthographe du mot « littéracie ».

ment-apprentissage, la focale sur des genres (écrits, oraux ou articulant l'écrit et l'oral) et des compétences discursives ou sur des habiletés linguistiques plus ciblées.

Stéphanie Lanctôt, Christiane Blaser et Karine Lamoureux décrivent, depuis son contexte d'émergence à son élaboration didactique, un cours en ligne destiné à soutenir les étudiant.es en éducation dans leur entrée dans la littéracie universitaire.

C'est à un seuil littéracique plus avancé que s'intéresse **Catherine Déri**, qui évoque quant à elle l'initiation au métier de chercheur, par le biais d'un dispositif de socialisation permettant de développer des compétences rédactionnelles.

L'apprentissage de la littéracie scientifique articulée au développement professionnel, est au cœur de trois autres contributions. **Anas El Gousairi** montre comment les concepts, savoirs et pratiques de la didactique du français, en tant que discipline universitaire émergente au Maroc, peuvent se construire dans une démarche de recherche et par des écrits de recherche. **Roxane Gagnon et Kristine Balslev** se penchent sur les liens entre le développement professionnel et l'apprentissage de textes réflexifs, dont elles soulignent les caractéristiques communes avec les écrits scientifiques. **Youssef El Houdna** se focalise sur les genres professionnels, dans le domaine spécifique de la formation disciplinaire scientifique médicale, et plaide, pistes didactiques à l'appui, pour les ériger en objets d'enseignement/apprentissage dans un contexte universitaire.

Les trois derniers articles développent des considérations plus strictement linguistiques.

Slavka Pogranova et Sandrine Aeby-Daghé examinent le rôle des pratiques langagières, dans le cursus universitaire, d'étudiant.es futur.es enseignant.es de langues, plus particulièrement en ce qui concerne le développement de leurs compétences dans la langue de scolarisation et de la langue à enseigner.

Dans le cadre d'un cours de grammaire destiné à des étudiant.es en éducation, **Marie-Claude Boivin et Katherine Roussel** étudient les effets d'erreurs linguistiques sur la compréhension et la lisibilité d'essais, et explorent ainsi les liens entre grammaire et littéracie.

Quant à **Marie Dumont, Gaëtan Temperman et Bruno De Lièvre**, ils.elle montrent comment un dispositif d'enseignement de l'orthographe intégrant des démarches métacognitives peut améliorer les performances de futur.es instituteur.trices.

Cette variété témoigne de la diffusion, dans diverses déclinaisons de l'enseignement supérieur, des travaux relatifs aux liens entre le développement de compétences langagières et l'appropriation des savoirs, et de leur appropriation didactique contextualisée selon les objectifs des formations décrites.

Références bibliographiques

- Boch, F. & Frier, C. (dir.) (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug.
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. & Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. [En ligne], 34 (3), <http://journals.openedition.org/ripes/1717>
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Dyptique*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Dyptique*, 18, 11-42.
- Glorieux, C. (2018) La communication scientifique aux pairs : un oral saturé d'écrits. *Action didactique*, 1, 111-129. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Glorieux.pdf>.
- Messier, G., & Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapel: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 37(1), 35-57.

- Niwese, M., Lafont-Terranova, J. & Jaubert, M. (dir.) (2019). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des Littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : P.U.N.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Tutin, A. & Grossmann, F. (dir.) (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ÉLABORATION D'UN COURS EN LIGNE D'ENTRÉE DANS LA LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE POUR LES ÉTUDIANT·E·S EN ÉDUCATION

Stéphanie Lanctôt, Université de Sherbrooke
Christiane Blaser, Université de Sherbrooke
Karine Lamoureux, Université de Sherbrooke
Marie-Ève Desrochers, Université de Sherbrooke

Cette contribution présente un dispositif de formation en processus d'élaboration – le cours ELUE (pour Entrée dans la littératie universitaire en éducation) – qui vise à soutenir les futur.e.s enseignant.e.s de l'Université de Sherbrooke dans leur entrée dans la littératie universitaire. Destiné aux étudiant.e.s des facultés d'éducation et des sciences de l'activité physique (FASAP), ce cours d'un crédit (15 h de formation) sera offert en ligne dès l'automne 2021. Dans cet article, nous présentons le contexte d'émergence du cours, puis le design pédagogique qui fédère l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage proposées aux étudiant.e.s.

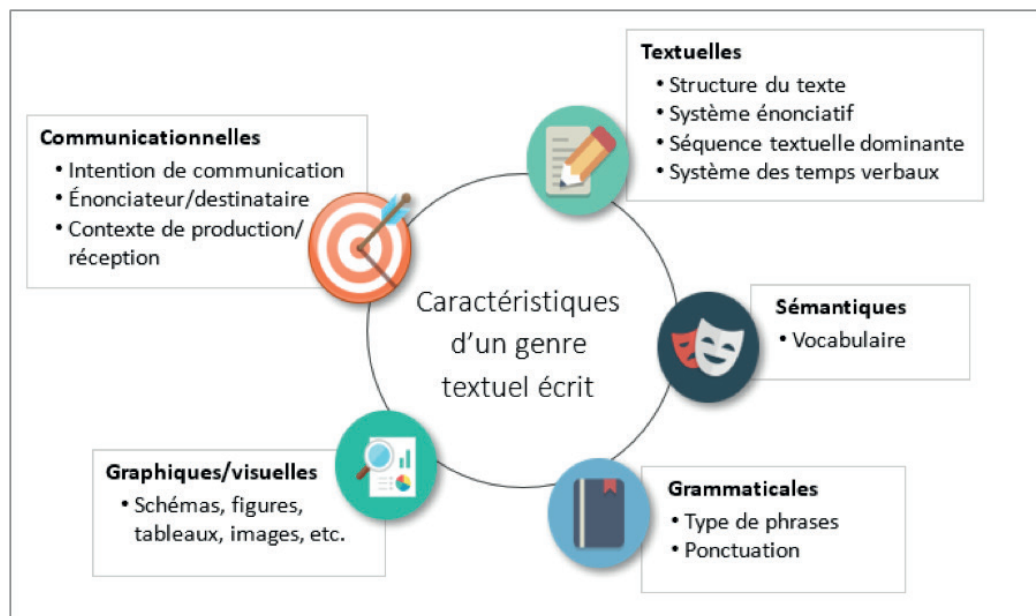
Contexte d'émergence

Depuis une vingtaine d'années, dans le champ de recherche des littératies universitaires, les chercheur.e.s démontrent l'importance de soutenir les étudiant.e.s dans leur appropriation de la culture universitaire, en particulier sur le plan des écrits à lire et à produire (Beaudet, 2015 ; Boch & Frier, 2015 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012 ; Donahue, 2010 ; Pollet, 2001), car, à chaque nouveau palier de la scolarité et dans chaque nouvelle discipline, les étudiant.e.s sont confronté.e.s à de nouveaux genres textuels à lire et à produire et doivent s'approprier des normes et des méthodes de travail spécifiques à leur domaine d'études. Ainsi, pour soutenir chaque année dans leur entrée dans la littératie universitaire les quelque 500 étudiant.e.s de la Faculté d'éducation et ceux de la FASAP (environ 180), les deux facultés ont conçu le projet de créer un cours entièrement en ligne, en mode asynchrone. Dans ce contexte, les étudiant.e.s suivront un parcours de formation jalonné de capsules d'enseignement et de diverses activités d'apprentissage préparées par des personnes expertes dans le domaine des littératies universitaires. Les étudiant.e.s devront aussi produire des écrits qui seront commentés puis évalués par une équipe de personnes formatrices spécialisées dans la littératie universitaire. Le contenu de la formation ELUE est organisé autour du concept de genre textuel (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015) et d'une adaptation du modèle de rédaction de texte de Dolz & Gagnon (2011).

Le genre textuel

Comme toute communication entre humains s'inscrit dans un genre du discours (Schneuwly & Sales Cordeiro, 2016), l'appropriation du concept de genre textuel par les étudiant.e.s est une condition pour être en mesure d'agir sur le plan du langage, tant à l'oral qu'à l'écrit (Blaser, Émery-Bruneau &

Lanctôt, 2019). En référence aux travaux de Volochinov, de Bakhtine et de l'équipe de didactique des langues genevoise (Bronckart, 1996 ; Schneuwly & Dolz, 1997), lesquels mettent au premier plan l'interaction verbale et l'aspect sociodiscursif des productions langagières, Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal (2015) définissent le genre textuel comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3). La figure 1 résume les caractéristiques d'un genre textuel écrit³.



Note : Figure tirée de Blaser et al. (2019) et adaptée de Chartrand et al. (2015)

Figure 1 : Caractéristiques d'un genre textuel écrit

Comme outil d'enseignement, le genre textuel oriente la réalisation de l'activité langagière sur un certain nombre de caractéristiques linguistiques, discursives et textuelles (Reuter & al., 2013). Comme outil d'apprentissage, il permet aux apprenant.e.s d'avoir accès à ses significations, lesquelles, une fois intériorisées, contribuent au développement des capacités langagières (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011). Enfin, comme lieu d'intervention didactique, le genre oriente l'usage de stratégies de lecture et d'écriture.

Les opérations de la production textuelle

La didactisation du concept de genre textuel permet également la conception de séquences didactiques qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage d'une grande variété de textes selon les situations de communication. Le design pédagogique mis de l'avant dans le développement du cours ELUE se fonde en grande partie sur les opérations de la production textuelle proposées par Dolz & al. (2011), soient la *contextualisation*, *l'élaboration* et *le traitement* des contenus thématiques, la *planification*, la *textualisation* et enfin la *relecture*, *la révision* et *la réécriture* du texte. Ces cinq opérations se rapportent toutes à la situation de communication qui dicte l'emploi d'un genre textuel en particulier.

À l'instar de Lousada et Dezutter (2018), nous prévoyons une étape préliminaire, celle de la *disponibilité initiale* par rapport au texte à écrire : comment l'étudiant.e perçoit-il.elle la tâche ? quel intérêt y accorde-t-il-elle ? etc. Enfin, nous empruntons à Flower et Hayes (1980) les étapes de la publication et du retour sur la tâche d'écriture que nous avons combinées dans un volet intitulé *Communication*. La figure 2 montre le design pédagogique du cours ELUE sous forme schématique et l'annexe A, l'arborescence des thèmes abordés.

³ Pour plus de précisions, voir Blaser et al. (2019).



Note : Figure adaptée de Dolz et al. (2011)
Figure 2 : Design pédagogique du cours ELUE

Description des activités

Le design pédagogique du cours ELUE a été planifié dans le but d’immerger les étudiant.e.s dans la production d’écrits universitaires à travers la réalisation d’une tâche d’écriture complexe et authentique qui leur permettra d’aborder les différentes opérations de la production textuelle. Les contenus d’enseignement sont répartis entre les sept volets du modèle de rédaction de texte proposé. Chaque volet débute par une mise en contexte – où l’étudiant.e sera amené.e à réfléchir à son rapport à l’écrit (Blaser, Lampron & Simard-Dupuis, 2015) – et se termine par un retour réflexif sur les apprentissages réalisés. Des situations d’évaluation en soutien à l’apprentissage et une situation d’évaluation certificative sont prévues à des moments clés de la production textuelle.

1. Disposition initiale par rapport au texte à produire

Avant d’aborder la tâche d’écriture, les étudiant.e.s sont invité.e.s à explorer leur propre rapport à l’écrit sur le plan des conceptions et des pratiques et à se prononcer sur divers mythes entourant l’écriture, son rôle, son apprentissage et ses usages.

2. Contextualisation : S’adapter à la consigne d’écriture

Les étudiant.e.s sont initié.e.s au concept de genre textuel par le biais d’une activité inductive et d’exercices variés (voir Blaser et al., 2019). Comme première activité d’évaluation formative, ils-elles auront à interpréter des consignes d’écriture et à en dégager les caractéristiques explicites et implicites du genre textuel à produire.

3. Élaboration et traitement du contenu thématique

Les étudiant.e.s sont invité.e.s à développer le contenu thématique du texte à produire en fonction de la consigne d’écriture fournie. Les différentes activités proposées leur permettront de s’initier aux ressources documentaires et au fonctionnement des outils de recherche et d’archivage de l’information,

d'explorer des stratégies de lecture utilisées à l'université et de s'approprier l'information par le biais d'exercices sur la citation et la paraphrase. À la fin de ce volet, les étudiant-e-s soumettent les références pertinentes répertoriées lors de leur recherche documentaire et rapportent les stratégies de lecture et d'écriture utilisées pour élaborer le contenu thématique.

4. Planification : Déterminer la structure du texte à produire

Les activités proposées dans ce volet visent l'exploration de différentes façons d'organiser les contenus thématiques et de les hiérarchiser.

5. Textualisation : Entamer le processus de mise en texte

À ce stade, les étudiant-e-s commencent la rédaction du texte de la situation d'évaluation certificative. Concomitamment, différentes activités leur permettent d'explorer une variété de stratégies d'écriture, dont le créacollage numérique (Peters & Gervais, 2016), de réfléchir aux façons de se manifester dans un texte en tenant compte de l'intention de communication, et de s'approprier les normes de l'APA.

6. Relecture, révision et réécriture du texte

Avant de soumettre le texte produit pour l'évaluation formative, les étudiant-e-s sont invité-e-s à le réviser. Pour les accompagner dans cette tâche, les activités proposées portent sur la reconnaissance des erreurs et maladrotes d'ordres sémantique et textuel les plus courantes (Blaser & Lanctôt, 2021) et sur l'utilisation du logiciel Antidote – filtres de révision et d'inspection – dans le but de vérifier la cohérence entre le texte, la consigne d'écriture et les caractéristiques du genre textuel produit.

7. Communication : Établir un échange avec un ou des lecteurs

Bien que le volet *Communication* soit présenté en fin de parcours, des échanges entre les étudiant-e-s et avec les personnes formatrices sont prévus à chaque étape de la production textuelle. À ce stade-ci, ils ont donc déjà reçu de la rétroaction sur les écrits intermédiaires suivants : l'interprétation de la consigne d'écriture, l'élaboration, le traitement et l'organisation du contenu thématique et les différentes stratégies de documentation, de lecture et d'écriture utilisées. Après avoir déposé une première version du texte produit et reçu des commentaires formateurs, les étudiant-e-s auront l'occasion de réviser leur texte avant de le remettre pour l'évaluation certificative.

Conclusion

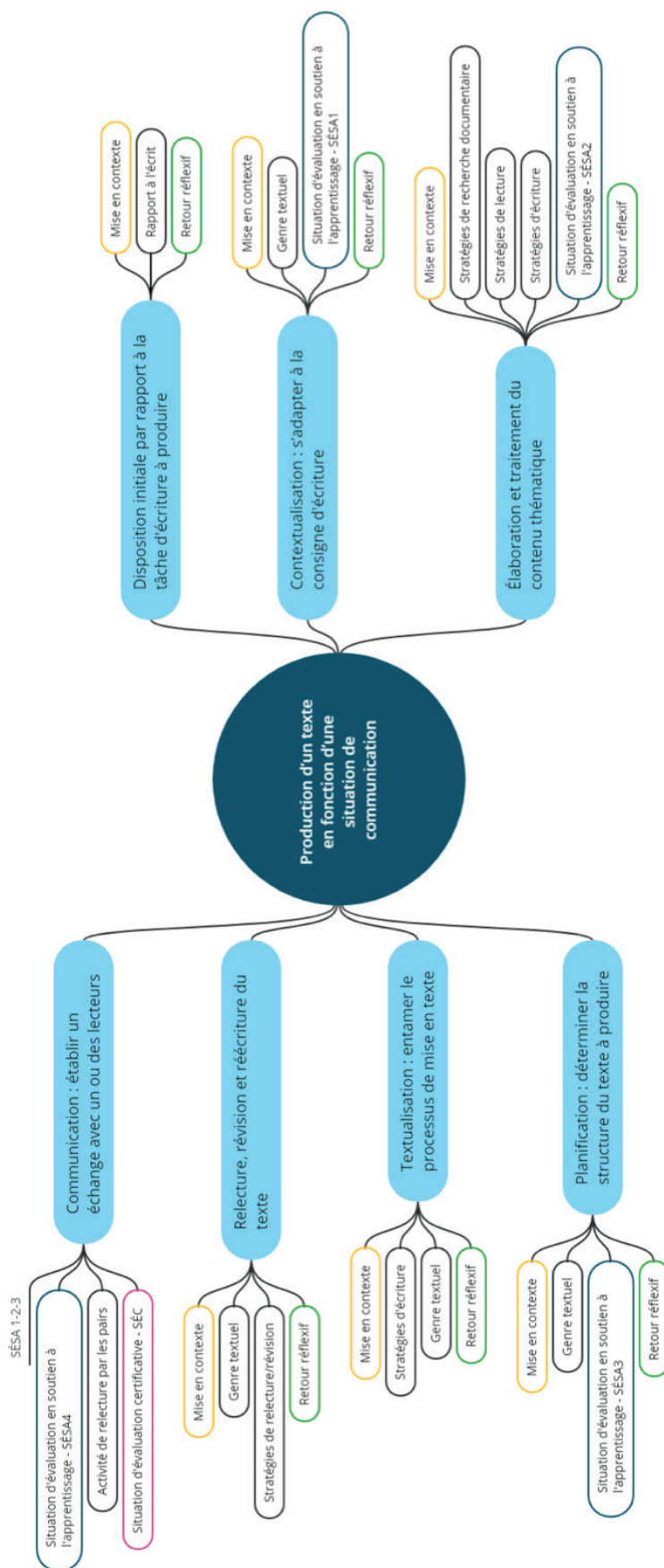
Nous avons choisi de concevoir le cours ELUE en ligne pour mieux relever le défi de soutenir l'entrée dans la littératie universitaire de plusieurs centaines d'étudiant-e-s chaque année. Dans ce contexte, l'enseignement en ligne garantit une meilleure uniformité puisque les notions théoriques sont offertes par des expert-e-s sous forme de capsules audio ou vidéo, de PowerPoint, d'articles, etc., et ces interventions sont précédées ou suivies d'activités variées, autoportantes, permettant aux étudiant-e-s de s'approprier les contenus. Une équipe spécialisée dans la littératie universitaire assurera l'encadrement des étudiant-e-s sous la supervision des personnes responsables du cours. Précisons que les activités d'enseignement et d'apprentissage créées dans le cadre de la formation ELUE seront des ressources éducatives libres de droits et pourront donc être utilisées dans d'autres contextes d'enseignement.

Références bibliographiques

- Beudet, C. (2015). Littéracie universitaire, patchwriting et impérite, *3*(190), 99-112.
- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. & Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (25), 103-116.
- Blaser, C., Lampron, R. & Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, *3*, 51-63.

- Blaser, C. & Lancôt, S. (2021). Accompagner les doctorantes et doctorants dans l'appropriation de genres textuels : connaître les maladresses ou erreurs scripturales relatives à la définition d'un concept. Dans M.-H. Forget & A. Malo (dir.), *(Se) Former par et à l'écriture du qualitatif* (p. 31-53). Presses de l'université Laval.
- Boch, F. & Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. ELLUG.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (Didactica, c.é.f.).
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, (153-154), 3-19.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (3^e éd.). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Donahue, C. (2010). Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université : étude de cas. *Lidil*, (41), 137-160.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The dynamic of composing: Making plans and juggling constraints. Dans *Cognitive processes in writing* (p. 31-50). Erlbaum.
- Lousada, E. & Dezutter, O. (2018) *A formação para o letramento acadêmico em foco: elaboração de instrumentos para professoras e futuros professores universitários*. Communication présentée au colloque ALES 2018, Santiago, Chili.
- Peters, M. & Gervais, S. (2016). Littératies et créacollage numérique. *Language and Literacy*, 18(2), 62-78.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et systèmes de communication à l'université*. De Boeck Université.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Genres. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 113-118). De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, (15), 27-41.
- Schneuwly, B. & Sales Cordeiro, G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes* (p. 83-128). Presses universitaires de Namur.

ANNEXE A. Arborecence des thèmes abordés dans le cours ELUE



LES GROUPES DE RÉDACTION UNIVERSITAIRE : UN DISPOSITIF DE SOCIALISATION AU MÉTIER DE CHERCHEUR

Catherine E. Déri, Université d'Ottawa

Au Canada, le taux d'abandon au doctorat oscille autour de 50 %, toutes disciplines confondues (Université Canada, 2020). C'est le manque d'expérience et de compétences en rédaction universitaire qui est identifié comme l'un des freins à la progression des étudiants, incluant leur intégration à une communauté universitaire (Litalien & Guay, 2015). En effet, les doctorants se socialisent à la profession de chercheur en interagissant avec d'autres chercheurs, et apprennent de cette façon les normes et les pratiques de leur domaine de recherche (Skakni, 2011). C'est pourquoi les groupes de rédaction universitaire sont reconnus comme un dispositif permettant de développer les compétences rédactionnelles, en raison des échanges sociaux qu'ils suscitent (Murray, 2015). Cet article présente les résultats d'une étude mettant en exergue les difficultés exprimées par des doctorants face aux divers genres scripturaux à s'approprier durant leur parcours. Il se conclut par des stratégies de formation à la rédaction de type universitaire via des actions sociales étudiantes en complémentarité à l'encadrement institutionnel.

Le développement de compétences en rédaction universitaire

De façon générale, les étudiants qui poursuivent des études supérieures ne reçoivent pas une formation spécifique portant sur les normes et les pratiques liées à l'écriture scientifique (Kapp, 2015). Ainsi, c'est souvent par essai-erreur que les doctorants acquièrent ce genre de compétences, alors plusieurs étudiants développent une représentation négative de leurs capacités (Litalien & Guay, 2015). Selon Dobiecki (2006), l'écriture de type universitaire est un exercice itératif d'expression et de création qui ne comprend pas seulement l'action d'ajouter des mots sur une page blanche. Ce processus dynamique implique plusieurs mouvements d'aller-retour, incluant des recherches d'information, des lectures, de la réflexion, des révisions, de l'édition et du formatage de textes (Tremblay-Wragg *et al.*, 2021). C'est ainsi que les doctorants rédigent une gamme de documents en plus de la thèse, tels que des articles de revues, des chapitres de livre, des propositions de communications, des demandes de bourses, etc. Certaines universités ont mis en œuvre des initiatives afin de soutenir les étudiants en période de rédaction, au moyen de cours crédités, de services-conseils, de programmes de mentorat et d'ateliers d'écriture (Brill *et al.*, 2014). Bien qu'utiles, ces stratégies ne répondent que partiellement au besoin de formation, surtout pour les étudiants s'éloignant du campus après la période de scolarité obligatoire. C'est pourquoi des projets mis sur pied par des étudiants pour combler leurs propres besoins semblent offrir des solutions intéressantes en vue de pallier les lacunes institutionnelles existantes. À ce titre, les regroupements de doctorants centrés sur des activités de rédaction universitaire sont reconnus comme étant prometteurs en matière de création de communautés favorisant l'apprentissage social (Guerin & Aitchison, 2014).

Une étude sur les compétences rédactionnelles des doctorants

Notre étude⁴ vise une meilleure compréhension des enjeux associés au développement de compétences rédactionnelles des doctorants pour favoriser leur socialisation au métier de chercheur. Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été effectuées auprès de 25 candidats au doctorat (CAD) étudiant dans 14 disciplines distinctes et provenant de 12 universités situées au Québec et en Ontario. L'échantillonnage était composé majoritairement de participantes s'identifiant au genre féminin (n=23), en plus d'un homme et d'une personne non binaire. Les participantes devaient avoir complété leur scolarité obli-

⁴ Les résultats présentés dans cet article sont extraits d'un projet de recherche doctorale s'intitulant « La socialisation des doctorants au métier de chercheur : Étude de cas d'une communauté d'apprentissage dans le contexte de cafés de rédaction universitaire » à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

gatoire pour s'assurer de leur engagement dans des activités de rédaction de documents variés. Durant les entretiens, elles ont répondu à des questions regroupées autour de trois thématiques : les sources de socialisation au métier de chercheur, le développement de compétences rédactionnelles pendant le parcours doctoral et les apprentissages réalisés dans des groupes de rédaction universitaire. Les données prises en considération dans cette contribution proviennent d'extraits des verbatims relatifs à la deuxième thématique pour mettre ainsi en lumière les propos des doctorantes décrivant leurs expériences face à leur appropriation des normes et des pratiques liées à l'écriture de type universitaire.

Les résultats : Quel type de document trouvez-vous le plus difficile à rédiger ?

La moitié des participantes de notre recherche ont identifié la thèse comme étant le type de document face auquel elles éprouvaient les plus grandes difficultés de rédaction, alors que l'article scientifique s'est retrouvé en deuxième place.

En ce qui concerne la thèse, il semble que c'est l'envergure du document qui occasionne des blocages rédactionnels, surtout chez certaines doctorantes qui mentionnent l'imprécision des exigences ou des échéanciers à rencontrer (CAD03, 10, 18). Dans les faits, les normes attendues peuvent varier d'un étudiant à l'autre, selon « ... le jugement de la direction et du comité de thèse... » (CAD14), ce qui ajoute à l'incertitude, au sein d'une même faculté. Néanmoins, la thèse doit former un tout, en consolidant les concepts analysés par le maintien d'un fil conducteur offrant une vue d'ensemble de toutes les informations récupérées au cours de la recherche (CAD19). Selon les différentes parties du document, une participante mentionne avoir de la difficulté à vulgariser (CAD09), alors que pour une autre, c'est de déplier son argumentaire pour « ... aller vraiment dans les détails » (CAD07). En outre, la cohérence interne entre toutes les parties du document est essentielle, ce qui est un défi en soi, compte tenu du temps et des efforts de production investis (CAD20). Il n'est donc pas surprenant qu'une participante décrive la rédaction de thèse comme étant une démarche à la fois cognitive et émotionnelle (CAD18). La pression est particulièrement ressentie lorsque des membres du comité de thèse sont des sommités dans le domaine de recherche (CAD04).

Quant à la publication d'articles scientifiques, elle est essentielle pour qu'un chercheur novice s'intègre dans son champ d'expertise. Ce type de document nécessite des efforts de rédaction considérables, mais aussi un engagement temporel prolongé pour compléter le cycle de publication (CAD17). De prime abord, il est difficile pour une doctorante de s'arrêter sur un sujet pouvant faire l'objet d'un article scientifique, surtout si la collecte de données de son projet de thèse n'a pas encore eu lieu (CAD23). Une participante souligne, à cet effet, son appréhension d'affirmer des choses qu'elle ne peut pas prouver (CAD18). Pour d'autres étudiantes plus avancées dans leurs parcours, « ... on ne veut pas non plus tout mettre notre savoir dans un article qui va sortir avant [notre thèse]... » (CAD05). Par ailleurs, la forme des articles et les normes bibliographiques sont changeantes d'une revue à l'autre, il faut donc apprendre à « jouer les règles du comité d'édition » (CAD24). Une participante considère que le « style imposé » par les revues scientifiques empêche les auteurs de personnaliser « leur plume » (CAD22). Il faut souvent rendre les écrits accessibles à des personnes qui en connaissent peu sur le sujet (CAD06), ce qui représente un défi, surtout chez les francophones rédigeant en anglais pour publier dans des revues réputées (CAD14). Pour le même manuscrit, deux réviseurs provenant du même champ d'expertise peuvent demander des modifications à la fois mineures et majeures. Les chercheurs novices tendent à s'imposer toutes les corrections demandées alors « ... qu'il faut apprendre à être très humble, sans se laisser marcher dessus... » (CAD01).

Somme toute, il y a peu de doctorantes ayant eu la chance d'acquérir de l'expérience de rédaction des différents genres scripturaux avant d'être admises dans leurs programmes d'études, et puisqu'elles reçoivent peu ou pas de lignes directrices à cet égard, c'est la raison pour laquelle elles se retournent vers des communautés formées de leurs pairs pour s'entraider.

Les groupes de rédaction universitaire comme dispositif d'apprentissage social

Selon Kornhaber *et al.* (2016), la conjugaison d'expériences collectives et réflexives favorise l'intégration des normes de l'écriture universitaire. Dès lors, les groupes de rédaction offrent des occasions de développement, aussi bien formelles qu'informelles, favorisant le cheminement universitaire des étudiants et leur intégration au monde de la recherche (Rickard *et al.*, 2009). En ce sens, Ferguson (2009) stipule que les groupes de rédaction constitués uniquement d'étudiants au doctorat présentent des avantages pratiques et psychologiques, puisqu'ils donnent un élan à la productivité tout en stimulant la motivation et en rehaussant la confiance en soi. Les femmes, qui demeurent toujours désavantagées en termes d'opportunités professionnelles dans certains domaines scientifiques, semblent être particulièrement attirées par ce genre de stratégies de formation et de réseautage (Faulconer, 2010).

Les groupes de rédaction universitaire sont accessibles sous plusieurs formules. Les *ateliers de rédaction* sont des séances de développement professionnel pendant lesquelles les participants reçoivent de la formation (Larcombe *et al.*, 2007). Les *équipes de rédaction* sont composées de chercheurs plus ou moins expérimentés se rencontrant à intervalles réguliers pour rédiger dans un même espace et s'offrir de la rétroaction (Aitchison, 2009). Les *retraites de rédaction* représentent une occasion de se désengager de sa routine, dans un endroit plus ou moins isolé, où les participants rédigent de façon intensive pendant une certaine période (Kornhaber *et al.*, 2016). Les *studios de rédaction* sont des endroits aménagés pour favoriser les activités de rédaction universitaire dans des conditions optimales (Pigg, 2014). Les *cafés de rédaction* tirent leur nom des commerces existants dans une région où les participants se donnent rendez-vous pour rédiger à proximité de leur domicile (Guerin & Aitchison, 2014). Les *plateformes de rédaction* offrent des occasions aux participants de collaborer en ligne, afin d'intégrer les personnes éloignées ou ne pouvant pas quitter leur foyer pour rédiger en présence des autres (Jolly *et al.*, 2020).

Considérant la rédaction comme un acte principalement social, les groupes de rédaction universitaires transforment une activité solitaire en une démarche solidaire. Ainsi, ces communautés d'apprentissage peuvent être envisagées pour le développement de compétences rédactionnelles, en apportant aux chercheurs novices des bénéfices dépassant le soutien offert dans un cadre institutionnel.

Références bibliographiques

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Brill, J. L., Balcanoff, K. K., Land, D., Gogarth, M., & Turner, F. (2014). Best Practices in Doctoral Retention: Mentoring. *Higher Learning Research Communications*, 4(2), 26-37.
- Dobiecki, B. (2006). *Rédiger son mémoire en travail social*. Paris, France : Éditions Sociales Françaises.
- Faulconer, J. (2010). The Power of Living the Writerly Life: A Group Model for Women Writers. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 3(1), 210-238.
- Ferguson, T. (2009). The 'Write' Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03098260902734968>
- Guerin, C. & Aitchison, C. (2014). *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond : Innovations in Practice and Theory*. Londres, Royaume-Unis : Routledge.
- Jolly, A., Caulfield, L.S., Massie, R., Sojka, B., Iafrati, S., & Rees, J. (2020). Café Delphi : Strategies for successful remote academic collaboration. *Institute for Community Research and Development*, 1, 1-13.
- Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites ? La socialisation à l'écriture des doctorants. *Socio-logos*, 10. <http://journals.openedition.org/socio-logos/3008>
- Kornhaber, R., Cross, M., Betihavas, V., & Bridgman, H. (2016). The benefits and challenges of academic writing retreats: An integrative review. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1210-1227. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144572>

- Larcombe, W., McCosker, A., & O'Loughlin, K. (2012). *Supporting Education PhD and DEd Students to Become Confident Academic Writers: An Evaluation of Thesis Writers' Circles* (SSRN Scholarly Paper ID 2126912). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2126912>
- Litalien, D. & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231.
- Murray, R. (2015). *Writing in Social Spaces: A social processes approach to academic writing*. Londres, Royaume-Unis : Routledge.
- Pigg, S. (2014). Emplacing Mobile Composing Habits : A Study of Academic Writing in Networked Social Spaces. *College Composition and Communication*, 66(2), 250-275.
- Rickard, C. M., McGrail, M. R., Jones, R., O'Meara, P., Robinson, A., Burley, M., & Ray-Barruel, G. (2009). Supporting academic publication: Evaluation of a writing course combined with writers' support group. *Nurse Education Today*, 29(5), 516–521. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.005>
- Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : Un modèle d'analyse des sphères critiques. *Initio*, 1 (1), 18-34.
- Tremblay-Wragg, É., Déri, C. E., Vincent, C., Labonté-Lemoyne, É., Mathieu-Chartier, S., Côté-Parent, R., & Villeneuve, S. (2021). Pandémie oblige, les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs se tournent vers le numérique pour structurer leur rédaction académique, briser l'isolement et persévérer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18 (1), 291-304. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-25>
- Universités Canada (2020). *Statistiques. Universités au Canada*. <https://www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/>

LA FORMATION PROFESSIONNELLE « UNIVERSITARISÉE » EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS AU MAROC : CONTENUS ET PRATIQUES DE LITTÉRACIE SCIENTIFIQUE⁵

Anass El Gousairi et Mohammed Bouchekourte,
Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat (GRAFE)

La maîtrise de la formation des enseignants de français

Aujourd'hui, la didactique du français est une discipline universitaire naissante au Maroc. Ce processus de « disciplinarisation » (Hofstetter & Schneuwly, 2014) peut être vite reconnu à l'essor exponentiel de structures de formation et de recherche universitaires en didactique du français, et à la prolifération accrue de publications et d'événements scientifiques sous l'égide du REMADDIF⁶.

Comme cette formation se trouve de plus en plus absorbée par l'université, notamment dans une perspective de formation maîtrisante « par la recherche »⁷, la didactique du français voit ses contenus se distribuer entre *logique professionnelle* et *logique disciplinaire*. Ces contenus incluent *i)* des éléments de tronc commun issus des sciences de l'éducation, du langage, de la communication et de la culture ;

⁵ Une version plus ample de cette réflexion sera publiée dans les Actes du 14^e colloque de l'AIRDF (Lyon, 27-29 août).

⁶ Réseau des masters et doctorats en didactique du français.

⁷ Cette configuration de la formation des enseignants de français au Maroc ne fait point exception. D'autres pays privilégient, à quelques nuances près, le même format institutionnel, notamment l'Angleterre et le Pays de Galles avec le PGCE (*Post Graduate Certificate in Education*), ou encore la France dans le cadre des masters MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation).

ii) des pré-expériences de terrain et des stages d'observation dans des établissements scolaires ; *iii*) des cours de méthodologie de recherche et du travail universitaire, et *iv*) une production à orientation scientifique en fin de cursus, à savoir un mémoire dit « d'initiation à la recherche » (désormais MIR⁸), en partie calqué sur des pratiques expertes de recherche, et à travers lequel les futurs enseignants de français se saisissent des savoirs circulant en didactique du français pour construire leur(s) identité(s) professionnelle(s).

Au cœur de cette configuration institutionnelle, les pratiques de littéracie scientifique occupent une place prépondérante, à titre de composante pleinement intégrée à la formation en didactique du français à l'université. Ces pratiques impliquent le questionnement, l'appropriation et la mobilisation de savoirs théoriques de référence, ainsi que l'observation et l'analyse de textes officiels, de supports didactiques et de pratiques pédagogiques existantes.

Un enjeu de littéracie majeur

Dans la perspective des littéracies universitaires (Delcambre, 2012 ; Donahue, 2008 ; Pollet, 2014), l'entrée dans la didactique du français est proportionnelle à l'apprentissage du savoir lire-écrire comme l'une des formes d'exercice de la connaissance et de transformation de l'expérience du savoir.

De ce point de vue, l'enjeu du MIR, en tant qu'« écrit de recherche en formation » (Reuter, 2004), est d'engager les étudiants dans une démarche de recherche, en amont de ces préoccupations académiques et professionnelles. Le travail d'écriture demandé est fondé sur un exercice de problématisation à travers lequel les futurs enseignants de français peuvent se saisir des savoirs circulant en didactique du français et négocier leur socialisation aux manières de penser, de faire et d'écrire propres à la discipline dans sa forme « universitarisée » (Bourdoncle, 2007).

L'affirmation de la légitimité scientifique du champ didactique émergent et l'orchestration de la recevabilité sociale de ses discours de formation et de recherche, dans le contexte national, semblent dépendre du degré de maîtrise de cette première forme d'écriture longue, vue comme s'inscrivant en continuité avec le projet de fin d'études (PFE) pratiqué en licence, mais aussi avec les différentes pratiques de littéracie intermédiaires privilégiées au master : entre autres, des situations de comptes rendus de travaux didactiques (ouvrages, chapitres d'ouvrages ou articles scientifiques) autour d'objets didactiques spécifiques ; des situations de conception et d'analyse de projets pédagogiques ; des situations d'analyse d'objets, de finalités, de progressions curriculaires et de textes officiels liés au français *discipline scolaire* ou *langue d'enseignement* au supérieur ; des situations de conceptualisation et de théorisation de pratiques pédagogiques observées, déclarées ou réellement vécues.

Le passage par la reformulation des sources théoriques à une élaboration argumentative des connaissances sur les pratiques de classe est le point commun de ces « mises en situation littéraciques » à travers lesquelles les étudiants *secondarisent* (au sens bakhtinien du vocable) les contenus de formation, les mettent à distance et les objectivent à des fins de recherche.

L'expérience de recherche du GRAFE⁹ en dissonance avec les pratiques existantes

Au sein du GRAFE, qui abrite cette formation en didactique du français à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, la question de l'historicisation, de l'analyse et de l'élaboration du « français enseigné » est particulièrement vive et centrale. Ce vaste projet de recherche se nourrit essentiellement

⁸ Dans certains contextes universitaires, il est appelé aussi *mémoire de master* ou *mémoire de recherche*. Ce flottement terminologique révèle des attentes institutionnelles contrastées dont il ne s'agit pas de rendre compte ici. Tout au plus peut-on dire que, si la pratique du mémoire est largement répandue, dans les faits, aucune mention légale n'y est faite dans les textes initiateurs et concepteurs des maquettes de formation en didactique du français. Cette pratique de littéracie dépend ainsi étroitement des choix individuels posés par les institutions ou les formateurs, et se trouve mise à mal par quantité de données institutionnelles, dont par exemple le hiatus entre la logique de l'écriture elle-même et celle des (pré)expériences de classe, que nous discutons dans cette contribution.

⁹ Groupe de recherche et d'action pour la formation et l'enseignement, auquel nous appartenons à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat.

de l'évolution didactique que connaît la classe de français, au collège et au lycée, suite à la revalorisation de la littérature comme objet didactique majeur, après une longue domination du paradigme communicatif et des approches « FLE » qui l'abritent (El Gousairi, 2017, pour une description plus dense de ce revirement didactique). Sous l'influence de théories (socio)constructivistes et interactionnistes, les MIR produits sous les auspices du GRAFE se penchent, du moins théoriquement, sur l'analyse de l'objet « littérature » et des modalités de sa progression ou de sa transformation, en privilégiant le caractère *construit en situation* de l'objet dans des pratiques scolaires observées, déclarées ou réellement vécues.

Cette évolution n'est pas aussi évidente qu'il n'y paraît. Le fait est que l'objet « littérature » s'élabore et se déploie différemment, selon les espaces dans lesquels il tend à s'« actualiser » (Reuter, 2014) et à se spécifier. Pour cela, il paraît être écartelé entre l'exigence de transmission de pratiques existantes et le souci d'innovation de ces pratiques. Si la littérature est ramenée, dans la sphère de l'enseignement proprement dite, à une fonction simplement instrumentale et patrimoniale, justifiant l'état de sclérose ou de figement dans lequel se trouvent les pratiques enseignantes (EL-Hermassi, 2008), elle semble se référer, dans la sphère évolutive de la formation-recherche, à des phénomènes de subjectivation et d'appropriation personnelle des usages de la langue, au-delà de toutes les certitudes liées au sujet épistémique concerné par le seul rapport objectivant, impersonnel et distancié aux altérités linguistique et culturelle.

Cette différenciation statutaire et épistémologique de l'objet « littérature » n'est pas sans incidence sur la teneur, la portée et la validité même des MIR. Elle génère une sorte de disparité entre, d'un côté, des discours officiels qui sédimentent des objets et des pratiques issus majoritairement d'approches rhétoriques, narratologiques et énonciatives des textes, déjà tombées en désuétude ; et de l'autre, des recherches didactiques innovantes, porteuses de propositions de rénovation ou de réforme de la classe de français, fondées sur des approches nouvelles du texte littéraire et du sujet lecteur-scripteur, inspirées elles-mêmes des théories dites « de la réception » et, parallèlement, des présupposés de l'interactionnisme socio-discursif (Daunay, 2007).

Quoique proliférants, les écrits des étudiants se tournent vers d'autres contextes de recherche francophones, quitte à en substantier les acquis scientifiques. En l'absence de réflexions épistémologiques contextualisées sur la pertinence ou la validité sociale même de la recherche didactique et sur son horizon praxéologique, les MIR se condamnent à l'anonymat, voire à une forme de « verrouillage » institutionnel qui obstrue non seulement leur accès à la scientificité, mais encore leur reconnaissance en dehors de l'université. Le rapport aux savoirs circulant en didactique du français n'est pas alors sans poser problème. Ce qui est construit a tendance à s'user, quand ces savoirs, une fois acquis, s'oublent ou se nichent dans des pratiques pédagogiques obsolètes.

Des difficultés d'entrée en littéracie scientifique

Le problème est certes d'ordre institutionnel : une fois leur insertion professionnelle effectuée¹⁰, les formés en didactique du français se trouvent contraints à pérenniser les modèles existants et à se soumettre à des cadres d'exercice trop étroits. De plus, le MIR n'est pas un écrit auquel ces étudiants seront confrontés ou dont ils feront usage dans leur exercice quotidien du métier. Mais le problème nous semble surtout d'ordre littéracique. Le caractère intermédiaire du MIR, comme discours d'« entre-deux », entre la sphère de l'enseignement et celle de la formation et de la recherche, lui donne une spécificité discursive et cognitive. Cette particularité ne résorbe pas pour autant les difficultés auxquelles se trouvent confrontés les étudiants, qui ne perçoivent pas toujours bien le sens de leurs écrits et éprouvent de la difficulté à articuler les théories évolutives de l'objet « littérature » et les pratiques déjà instituées, ou encore à conceptualiser les situations professionnelles rencontrées.

¹⁰ L'insertion professionnelle n'est possible qu'après un an de formation obligatoire, de nature exclusivement pratique, assurée par les Centres régionaux pour les métiers de l'éducation et de formation (CRMEF), remplaçant les anciennes écoles normales supérieures, désormais intégrées aux universités. En dépit de l'émergence progressive de ces filières professionnelles, comprenant un va-et-vient entre l'université et les établissements scolaires, entre éléments de théorie et éléments de pratique, la formation universitarisée en didactique du français reste *séquentielle* : d'abord la licence en « études françaises », sans contact effectif avec les terrains d'exercice (sauf lors des stages d'observation, en infime quantité, qui n'interviennent souvent qu'en fin de L3) ; ensuite deux ans de formation en master « didactique du français » ; enfin un an (ou huit mois réels) de formation proprement professionnelle au sein des CRMEF (EL Gousairi, à paraître).

Références bibliographiques

- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, n° 159, 139-189.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (Éd.) (2012). Littéracies universitaires. Présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion
- El Gousairi, A. (2017). La construction institutionnelle de la littérature en classe de français : quelques prolégomènes à une analyse didactique de l'objet. *Francisola*, 2(1), *Revue Indonésienne de la Langue et de la Littérature Françaises*, 79-92.
- EL Gousairi, A. (2019). La circulation des savoirs entre recherche et formation en didactique du français à l'université : tensions, obstacles et problèmes de posture. *Le Français Aujourd'hui*, 204, 81-96.
- EL Gousairi, A. (à paraître). Des pratiques de formation à celles de recherche en didactique du français à l'université : quelles (dés)articulations ?. In Actes du 14^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Lyon, 27-29 août 2019).
- El-Hermassi, S. (2008). L'enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel. *Tréma*, 30, 39-48.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-17.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1-2, 55-71.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.

QUELLES APPROCHES DES TEXTES RÉFLEXIFS POUR QUELLE CONCEPTION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

Roxane Gagnon, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Kristine Balslev, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Dans les formations à l'enseignement, la production de textes écrits ou oraux vise à soutenir le développement professionnel des étudiant-es suivant une démarche réflexive constituant une « (...) clé de voûte entre, d'une part, un réel vécu subjectivement qu'un langage reconfigure, et, d'autre part, l'intégration de ressources théoriques et scientifiques dans un discours académiquement pertinent » (Vanhulle, 2016, p.1).

La *Lettre de l'AIRDF* nous fournit une occasion de creuser les liens entre le développement professionnel et la production de textes écrits et oraux. Dans une perspective de littéracie universitaire (Pollet, 2014), et puisant dans les travaux récoltés lors des journées d'étude et de l'ouvrage collectif sous la thématique « Entre "Je" et "Nous" : textes académiques et réflexifs » (Balslev & Gagnon, 2019), nous répertorions les conceptions du développement professionnel et les manières dont elles s'articulent aux usages de l'écrit et de l'oral.

Les écrits et oraux à visée d'appropriation, réflexive et professionnalisante, partagent certaines des caractéristiques de l'écriture de recherche : la construction d'un point de vue par l'intermédiaire de l'argumentation (Boch, 2013), une structure comprenant généralement une introduction, une problématique, la présentation d'une démarche d'analyse, la présentation des résultats, une conclusion. Ils se caractérisent aussi par l'insertion de discours rapportés et le recours à un lexique spécialisé. Du point de vue de la gestion de la temporalité, ils rendent compte d'un processus dont les étapes ne suivent pas nécessairement un ordre chronologique ; au cours de ce processus, le point de vue du chercheur sur son objet tout comme le recours et l'emploi de démarches ont évolué (Balslev & Gagnon, 2016 ; Reuter, 1998).

D'autres aspects distinguent ces textes de formation des écrits et oraux de la recherche scientifique. Ils accordent une place importante à l'expérience personnelle de l'auteur·trice, enseignant·e ou formateur·trice, ce qui rend difficile l'effacement énonciatif typique de l'énonciation scientifique. Dans ces textes, le « je » déictique, avec une identité sociale et physique, s'articule à un « je » épistémique tout en s'en démarquant (Nonnon, 2002). La proximité entre le terrain d'observation et l'activité professionnelle de l'auteur·trice le place systématiquement dans une tension entre le pôle de l'abstention et le pôle de l'intervention. Nonnon emploie le terme de « tâtonnements heuristiques » (2002, p. 36) pour caractériser ces changements de plan énonciatif qui témoignent aussi d'une articulation entre une logique de la découverte et une logique de la présentation ; entre le récit de l'expérience menée et le discours sur celle-ci (Balslev & Gagnon, 2016 ; Boch & Rinck, 2010). L'orchestration de ces points de vue énonciatifs constitue l'une des difficultés à leur appropriation.

Ces textes s'intègrent dans des situations où les modalités écrite et parlée se combinent : la soutenance orale précède le mémoire écrit ; le dossier de formation s'articule à l'entretien avec le formateur·trice. Les échanges oraux entre étudiant·e et formateur·trice marquent l'accompagnement, le suivi de ces textes, qui font l'objet de reformulations diverses (Jaubert & Lhoste, 2019), constituant des écrits et oraux intermédiaires. Les interactions entre ces différentes formes de verbalisation « permettent aux sujets d'élaborer progressivement les formes sémiotiques de leurs représentations, au cours de processus complexes de reprise-transformation-assimilation » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 2). Ces jets successifs constituent des écrits et des oraux réflexifs, car ils amènent une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate et impliquent une dimension épi- et métalinguistique.

Jorro (2013) identifie une double perspective au développement professionnel : « celle de l'acteur faisant l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui-même, à autrui, au monde » ; « celle de l'acteur, agissant dans une institution ou organisation, perçu comme une ressource humaine, qui sera sollicité pour répondre à des enjeux et objectifs institutionnels » (p.75-76). La perspective adoptée aura un effet sur la conception de l'écriture. En quoi et comment l'écriture ou la parole réflexive servent-elles le développement professionnel ? Trois approches des textes réflexifs, classées en fonction d'objectifs prioritaires, ont pu être dégagées des divers travaux entourant le collectif « Entre "je" et "Nous"... ».

Une priorité à l'appropriation des savoirs

Cette approche s'appuie sur une conception vygotkienne de l'écriture vue comme un outil médiateur, qui transforme « le rapport du sujet à son propre langage et à la situation de production » (Schneuwly, 2008, p. 108). Le texte réflexif vise l'appropriation des savoirs de la formation, car il permet une potentielle restructuration des concepts spontanés (Vygotski, 1934/1997). Selon cette conception, l'écriture doit être accompagnée de l'accès à des savoirs théoriques (Clerc-Georgy, 2019) que la formation a la responsabilité de transmettre. L'écriture académique, explicitement transmise, permet la mise à distance par l'objectivation des expériences professionnelles (Colognesi et al., 2019). Le concept de *genre textuel* permet aux étudiant·es d'identifier les différents textes qu'ils devront s'approprier (Babin, Deboeurme & Dezutter, 2019 ; Blaser, Émery-Bruneau & Lancôt, 2019). La restitution de textes d'autres auteurs·trices sous forme de résumé ou de reformulation constitue une activité à privilégier. Ensuite, un travail sur la polyphonie semble indispensable en vue de hiérarchiser les sources de savoir. On pourra faire repérer aux formé·es les marques de points de vue dans les textes théoriques et leur faire verbaliser les stratégies utilisées pour marquer leur propre point de vue. Des marqueurs d'une

écriture réflexive pourront être identifiés dans les textes des formé-es : l'usage de concepts ; la capacité à mobiliser des stratégies d'apprentissage métacognitives, etc. (Mauroux, 2019).

Une priorité à l'expression personnelle et à l'émancipation

L'écriture ou la parole se voient ici conférer un rôle émancipateur : la création implique d'assumer la possibilité d'être différent et d'entrer en conflit avec les pratiques ordinaires et la culture institutionnalisée. Le rôle de la formation est d'amener l'étudiant-e à penser par soi-même, à exprimer son expérience et sa subjectivité, à poser des questions déroutantes (Charmillot & Fernandez, 2019), à s'appropriier des savoirs plutôt que de simplement les reproduire (Colin, 2019). Cette approche implique des cadres souples d'écriture, un accompagnement bienveillant permettant de s'autoriser à penser ou de s'autoriser à penser (Bucheton, 2014). Dans cette conception, les étudiant-es s'interrogent sur le concept d'auteur et de *mise en scène du discours* (Colin, 2019). L'imposition d'une forme d'écriture trop rigide et standardisée suscitant une « peur de penser » (Charmillot & Fernandez, 2019) ou le sentiment de ne pas être l'auteur·trice de son travail (Colin, 2019) constituent les obstacles principaux à cette forme d'écriture. Selon cette conception, la formation doit privilégier des activités d'écriture créatives, un travail sur l'argumentation afin d'amener l'étudiant-e à assumer des prises de position, à mettre en mots une posture impliquée.

Une priorité au dialogue au sein d'une communauté de discours

Le développement professionnel émerge grâce aux interactions du-de la formé-e avec ses pairs ou avec des professionnel·les. On priorise les activités permettant d'intégrer une communauté de discours et celles qui suscitent des controverses. Ainsi, le but de l'écriture est de conduire l'étudiant-e à s'adapter et à s'appropriier le discours de la discipline en jeu (Beudet & Rey, 2012). Une fois ce discours approprié, les formé-es vont pouvoir participer à des débats entre professionnel·les. Le sujet social est ici au cœur du développement, car c'est en « devenant sujet social que l'on devient sujet cognitif » (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004, p. 86). La formation doit offrir des sphères d'échanges permettant à la fois un apprentissage en contexte « protégé » et un apprentissage dans le futur contexte professionnel. Cette conception implique de créer des conditions favorables aux interactions. Capitanescu Benetti et al. (2019) proposent de susciter des conflits de normes, de pluraliser les pratiques possibles, d'introduire des objections en provenance de la recherche ou de la sphère politique. L'écriture vient finaliser ce processus, sous forme de travail de fin d'études. Les composantes à prioriser sont la prise en compte du destinataire, la capacité à se positionner, la connaissance de genres et d'un lexique partagés par des professionnel·les et la prise en charge d'une polyphonie complexe.

Conclusions et perspectives

Les trois approches dégagées permettent de relier des conceptions du développement professionnel à des composantes inhérentes aux textes réflexifs. Au stade actuel de nos réflexions, la double perspective proposée par Jorro (2013), résumée à la tension entre deux pôles, l'acteur-personne et l'acteur-ressource humaine, constitue une base intéressante pour penser les dispositifs : quel point de vue et quelle expérience sollicite-t-on en faisant écrire un mémoire professionnel, un portfolio ou en faisant prendre la parole lors de la défense orale du mémoire ? Quelles composantes privilégier en fonction de ces deux pôles ?

À l'heure où de nouveaux dispositifs basés sur la vidéo ou d'autres technologies numériques prennent place dans les programmes de formation à l'enseignement, la connaissance de la plus-value de l'écrit ou de la parole s'avère primordiale afin d'éviter deux écueils : remplacer ces outils littéraciques par des outils novateurs ; maintenir ces pratiques littéraciques uniquement par conservatisme. L'élaboration de dispositifs intégrant divers médiateurs requiert une réflexion sur les conceptions du développement professionnel et les composantes propres à l'écriture et à la parole réflexive.

Références bibliographiques

- Babin, J., Debeurme, G. & Dezutter, O. (2019). Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 139-157.
- Balslev, K. & Gagnon, R. (2016). Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche. Dans F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (dir.), *Le Partage des Savoirs dans les Processus de Recherche en Éducation*. Bruxelles : de Boeck (coll. Raisons Educatives).
- Balslev, K. & Gagnon, R. (2019). Introduction ; Entre « Je » et « Nous » ; textes académiques et réflexifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 7-13.
- Beudet, C. & Rey, V. (2012). De l'écriture 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.
- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. & Lancôt, J. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 103-116.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Boch, F. & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clerc-Georgy, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme lever du développement professionnel : une évidence à questionner. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17-32.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Entre « Je » et « Nous » ; textes académiques et réflexifs*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 79-101.
- Gagnon, R. & Balslev, K. (2019). La soutenance orale du projet de mémoire : un texte réflexif ? *Entre « Je » et « Nous » ; textes académiques et réflexifs*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 159-175.
- Jaubert, M. & Lhoste, Y. (2019). La polyphonie discursive dans les écrits de recherche en formation des enseignants. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova & M. Jaubert, *(Faire) Écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (pp. 111-129). Lille : Presses universitaires du Septentrion
- Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 75-79). Bruxelles : de Boeck.
- Mauroux, L. (2019). Écriture réflexive et formation initiale des enseignante-s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 119-137.
- Nonnon, É. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? *Spirale*, 29, 29-74.
- Pollet, M.C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève ; Cahier des Sciences de l'éducation, FAPSE.

Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique », *Pratiques*, 171-172.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage* (F. Sève, Trans. 3^e éd.). Paris : La Dispute.

LE GENRE D'ÉCRIT PROFESSIONNEL COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE À L'UNIVERSITÉ

Youssef El Houdna, Université de Lille, ULR 4354 – CIREL
(Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille)

Discontinuité entre les genres d'écrits universitaire et professionnel

La formation disciplinaire scientifique médicale (désormais FDSM) est conçue sur une alternance entre l'université et le lieu de stage pour articuler théorie et pratique. Le fonctionnement concret de cette formation, sur le plan des relations entre mondes universitaire et professionnel, implique des étudiants, des enseignants et des professionnels à divers moments de la formation et des stages. Cependant, ces stages ne forment pas les étudiants à écrire dans des genres professionnels, ce qui amène à se demander si l'étudiant, à l'université, est préparé pour faire face au nouveau contexte du stage en termes de pratiques scripturales et génériques. Cette alternance ne valorise donc pas une étroite association entre formation universitaire, professionnalisante et professionnelle dans la mesure où les genres d'écrits – présents dans les pratiques quotidiennes de classes (CM, TD), de laboratoires (TP) et de stages – ne sont pas conçus comme objets scolaires dans le cadre de séquences d'enseignement et d'apprentissage à l'université. Ils ne sont enseignés que de temps en temps lors d'activités diverses et quelquefois évaluées. Cette réalité est en contradiction avec les critères et les paradigmes qui qualifient la FDSM de « formation professionnalisante et professionnelle » puisqu'une formation professionnalisante devrait, selon Wittorski, « s'appuyer sur une conception intégrative ou itérative de l'alternance et des rapports travail-formation » (Wittorski, 2012 : 10-11).

De ce fait, cette transition vers le contexte professionnel à l'aide de stages n'est ni professionnalisante ni professionnelle et ne propose pas aux apprenants des situations et des séquences d'écriture, comme le souligne Wittorski, « permettant de traiter efficacement les situations professionnelles qui leur seront proposées dans l'exercice ordinaire de leur activité à venir » (Wittorski, 2007 : 10-11).

Pour ces raisons, il semblerait essentiel de s'interroger, selon une approche didactique (Chiss, 2008 ; Dolz & Gagnon, 2008 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Reuter, 2012, 2013, 2014) et littéracique (Barré-De Miniac, Brissaud & Rispail, 2004 ; Delcambre, 2012 ; Delcambre, Donahue & Lahanier-Reuter, 2009 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Delcambre & Pollet, 2014 ; Pollet, 2001, 2014), sur les rapports et les tensions que les genres d'écrits professionnels entretiennent avec les genres étudiés en formation. L'enjeu didactique et littéracique, alors, est de questionner les modalités, les lieux et le degré d'intégration des genres professionnels en contexte universitaire et de discuter des modalités d'analyse des pratiques des étudiants et celles des enseignants en contextes de formation et de stage afin de penser à construire des situations d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture dans cette formation et de concevoir des trames de modélisation du genre professionnel.

Rapport à l'écrit et visées du genre d'écrit

Avant de tenter d'élaborer des séquences didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage du genre professionnel et d'analyser des pratiques, il est nécessaire d'engager une discussion autour des visées de la FDSM afin de répertorier les caractéristiques propres à chaque genre et de cerner ses caractéristiques et ses fonctions. Le genre d'écrit présent dans le contexte universitaire médical a une seule fonction, qui

est individuelle : il s'agit de l'obtention d'une note dans une perspective évaluative. L'obtention d'un diplôme dénote une visée universitaire des pratiques. Cependant, l'objectif du genre professionnel, étant de nature utilitaire, coopérative et communicationnelle, est d'accomplir une *action langagière collective et collaborative* (Russell, 2012). Cette action, comme l'indique El Houdna, a pour objectif « d'abord, d'informer, dans le domaine médical, le patient, le personnel de l'hôpital et/ou le(s) spécialiste(s) [...], ensuite de préciser la pathologie et les symptômes et finalement, de prescrire à l'aide d'une ordonnance qui varie selon la pathologie » (El Houdna, 2017 : 63-64).

Le contraste entre les pratiques génériques professionnelles et les pratiques génériques universitaires (Lillis & Rai, 2012) soulève la question du rapport à l'écrit dans le sens où cette rupture peut rendre la tâche de l'étudiant complexe, car il serait confronté lors des stages au défi d'apprendre à écrire dans des genres en lien avec son stage pour être évalué, en plus d'écrire pour apprendre et s'approprier des connaissances sur des genres non pratiqués en contexte professionnel.

Cette réalité donne à voir la nécessité d'effectuer un rapprochement du genre professionnel et du genre universitaire. Cette mise en lien permettrait de donner au genre professionnel une importance quant à sa présence dans le contexte universitaire et, par la même occasion, de réfléchir aux conditions de son intégration dans le cursus académique, de sa modélisation, de son implication et de sa professionnalisation. Cependant, le scripteur à l'université étant confronté, dans sa pratique, à des situations souvent singulières et donc relativement évaluatives, nous nous interrogeons sur la manière d'identifier les genres professionnels à modéliser et à accommoder mais aussi sur la façon de prendre en considération les caractéristiques et les visées évaluatives individuelle ou fonctionnelle, collective et collaborative (Russell, 2012) de chaque genre pour penser son enseignement.

Quelques propositions théoriques et méthodologiques afin d'analyser et de penser les pratiques scripturales et génériques

Concevoir les pratiques dans la formation médicale, d'un point de vue didactique signifie penser à partir des « pratiques de référence » (Martinand, 1989, 1994) et à partir du rapport à l'écrit professionnel en termes de genres d'écrits (Balcou-Debussche, 2004 ; Laborde-Milla, Plane, Rinck & Sitri, 2014).

Dans cette perspective, la discontinuité générique entre université et monde professionnel exige une analyse des pratiques. L'analyse pourrait suivre deux scénarios ou cheminements bien distincts mais complémentaires.

Le premier scénario, analysera et décrira les pratiques effectives des formateurs en contextes professionnels qui interviennent à l'université, principalement celles des médecins (généralistes et/ou spécialistes), pour savoir en quoi consiste la pratique générique professionnelle à laquelle le métier de médecin veut former et pouvoir harmoniser les objectifs, les pratiques et les contenus pertinents à enseigner lors des ateliers d'écriture et/ou dans le cadre des cours de langue et de communication (LC) au sein de l'université. On note que l'activité des intervenants dans ce type de formation se situe à l'articulation de deux logiques : une logique pédagogique et une logique professionnelle. La pratique d'écriture des intervenants représente une réelle activité de conception éventuelle de tâches et d'activités d'écriture dans des genres professionnels que les étudiants devraient réaliser et pratiquer *in situ*. L'insistance sur les intervenants pourrait être justifiée par de multiples raisons, nous pensons à leur rôle d'accompagner les étudiants lors de la réalisation des tâches d'écriture et d'examiner le déroulement des séquences selon les compétences visées par la discipline enseignée (cardiologie, pneumologie, etc.) et par le domaine professionnel, de (re)formuler les consignes, de prévoir le nombre de séquences et de modifier les conditions et la temporalité de réalisation en cours pour que les scripteurs parviennent à la réalisation de l'exercice d'acculturation aux genres professionnels. L'activité des intervenants établira alors des relations entre la conception des pratiques d'écriture, les objectifs visés par les séquences didactiques, l'élaboration du degré de professionnalisation et le contenu à s'approprier pendant les activités.

Le deuxième scénario, comprendra une analyse inscrite dans une logique pilotée par et avec les étudiants, dans le cadre de dispositifs spécifiques d'écriture à l'université. Cette analyse permettrait de

comprendre le rapport à l'écrit qu'entretiennent les étudiants avec l'acte d'écrire afin de relever et d'expliquer leur facilité et leurs difficultés dans le domaine de l'écriture et/ou de comprendre l'intérêt ou le désintérêt de l'étudiant face aux genres d'écrits professionnels proposés dans le cadre de séquences didactiques (El Houdna, à paraître). Cette analyse s'appuiera principalement, dans une optique réflexive, sur l'expérience scripturale des étudiants par rapport à leur vécu professionnel, à l'aide d'entretiens semi-directifs et/ou d'analyse des productions, étant donné que leur apprentissage n'est pas uniforme et ne se limite pas à un seul milieu, celui de la classe (CM, TD, TP) mais s'étend au milieu professionnel à travers les stages pour valider leur apprentissage. En effet, le fait de placer les étudiants en situation d'écriture en classe et en action, puis de réflexion sur leurs propres pratiques scripturales universitaires (note de stage et prise de notes par exemple) et sur celles rencontrées réellement constituerait des opportunités d'apprentissage particulièrement pertinentes pour identifier les tensions, le mode d'acculturation future, les ressemblances et les différences entre les pratiques professionnelles et les pratiques universitaires en termes de genres d'écrits.

Dans cette perspective, Pollet (2001) insiste sur le fait de former, à partir des pratiques que les étudiants maîtrisent, à l'écriture contextualisée – en contexte médical dans notre cas – par les genres qui les concernent. Par voie de conséquence, l'analyse des pratiques scripturales académiques et professionnalisantes, en vue d'y adapter les étudiants, devrait influencer : la (re)formulation des prescriptions et des objectifs généraux de la formation et ceux liés à divers lieux de formation du réseau sanitaire en termes de pratiques génériques, les contenus et les activités à penser, les compétences à travailler, la conception de la maquette de la formation, le processus, la précocité des pratiques, le moment et le degré de professionnalisation, la conception des stages de courtes et de longues durées et la restructuration des modalités de l'alternance et celles de l'évaluation.

L'enjeu de ces deux démarches d'analyse est de s'assurer que l'on prépare au mieux aux pratiques réelles et effectives, non seulement du point de vue institutionnel, mais aussi du point de vue pédagogique.

Conclusion

Nous avons cherché à discuter la rupture existante en termes de genres d'écrits à l'université et dans le contexte professionnel, dans une discipline universitaire à orientation professionnelle – comme c'est le cas des études en médecine – mais aussi la complexité des visées (individuelle et évaluative pour l'université et coopérative et collaborative pour le milieu professionnel). La réflexion et le synopsis qui sont proposés consistent à discuter les possibilités d'une analyse des pratiques scripturales et génériques des étudiants et/ou celles des intervenants en contexte. Ils conduisent à réinvestir le genre professionnel et à le modéliser en genre scolaire, c'est-à-dire penser aux modalités et aux pratiques pour passer du genre professionnel à un genre à enseigner et à faire apprendre à l'université. La notion de « genre », on le voit bien, pourrait aider à penser les moyens de comprendre et de favoriser les apprentissages des étudiants et à repérer les formes de littéracies en contextes universitaire et professionnel afin de proposer des situations et des pratiques d'apprentissage et des activités appropriées.

Références bibliographiques

- Balcou-debussche, M. (2004). *Écriture et formation professionnelle : l'exemple des professions de la santé*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl M. (Éd.) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (2008). Littéracie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Dyptique*, 24, 19-35.
- Delcambre, I., Donahue, C. & Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. *Scripta*, Vol 13, 24, 227-244.

- 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. & Pollet, M.-C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage. *Spirale*, 53, 3-8.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- El Houdna, Y. (2017). *Des pratiques scripturales disciplinaires en français dans l'enseignement supérieur. Cas de la formation médicale au Maroc*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Ibn Tofail-Kénitra-Maroc et Université de Lille.
- El Houdna, Y. (à paraître.). Les pratiques scripturales et génériques en médecine : Littéracies universitaires et professionnelles. In G. Messier & M.-C. Pollet (Éd.), *Les littéracies universitaires en évolution(s) : quelles compétences ? Quels objets de formation et de recherche ? Quels espaces géographiques et institutionnels ?* Québec : Éditions Peisaj, Collection e-cogito.
- Laborde-Milla, I., Plane, S., Rinck, F. & Sitri, F. (2014). *La formation aux écrits professionnels. Des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Lillis, T. & Rai, L. (2012). Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel ? Une étude de cas dans le domaine du travail social. *Pratiques*, 153-154, 51-70.
- Martinand, J.-L. (1994). *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des Littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : P.U.N.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq : Les savoirs mieux.
- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, 8-1, 52-64.
- Russell, D. R. (2012). Écrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, 153-154, 21-34.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Ripes*, 28-1. URL : <https://journals.openedition.org/ripes/580>

PRATIQUES ET COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ENSEIGNANT·E·S EN FORMATION INITIALE EN ALLEMAND ET EN FRANÇAIS : QUELLES ARTICULATIONS POSSIBLES ?

Slavka Pogranova et Sandrine Aeby Daghé,
Université de Genève

Introduction

Dans le cadre de ce dossier consacré à la lecture, à l'écriture et aux genres dans l'enseignement supérieur, nous nous intéressons au développement des compétences de futur·e·s enseignant·e·s (désormais enseignant·e·s) dans une formation professionnalisante généraliste à Genève. Dans la perspective d'une didactique des langues, nous questionnons les liens existants entre deux dispositifs de formation, ancrés en didactique du français et de l'allemand, concernés par ces compétences. Depuis quelques années, des réflexions sont menées autour des pratiques et des compétences langagières des enseignant·e·s (niveau primaire/secondaire) œuvrant dans le domaine des langues, qu'il s'agisse de la langue de scolarisation, des langues étrangères, voire de l'enseignement bilingue. En formation initiale, cette réflexion concerne divers aspects : formation à la production écrite (Dolz & Gagnon, 2018), à la grammaire (Bulea Bronckart & Gagnon, 2017), usage de plusieurs langues pour accéder aux savoirs (Pogranova & Schaubert, à paraître ; Schaubert, 2012), liens entre les connaissances didactiques et les compétences langagières (Newby et al., 2007), enseignement et place de la langue-culture (Wokusch, 2017) ou pistes pour une formation plurilingue (Castellotti, 2001). Nous nous intéressons aux pratiques actuelles et aux compétences langagières en jeu au niveau universitaire, en apportant quelques perspectives. Nos réflexions portent sur les compétences en voie d'acquisition en langue de scolarisation, français (L1), et en langue étrangère, allemand (L2), en deuxième année de baccalauréat universitaire (bachelor) en sciences de l'éducation.

Compétences visées dans la formation initiale

Les cours de didactique de l'allemand, tout comme ceux de didactique du français, préparent à enseigner l'allemand et le français comme des disciplines scolaires à l'école primaire. De ces visées découlent trois objectifs qu'il s'agira de préciser, de nuancer et de spécifier en fonction des enjeux de formation : 1) développement des compétences langagières des enseignant·e·s dans la langue cible à enseigner en classe, 2) prise en compte des pratiques en français, langue de communication potentiellement utilisée en classe, 3) prise en compte des compétences plurilingues lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue.

Le premier objectif se décline en plusieurs dimensions inhérentes à l'usage des langues. Pour l'enseignement de l'allemand, il s'agit de favoriser la maîtrise par les enseignant·e·s des moyens langagiers proposés dans les unités thématiques des manuels, afin d'exposer les élèves à la langue et de leur proposer, dans une approche communicative et actionnelle, des tâches où leurs compétences sont mobilisées, développées, évaluées. Les ressources complétant le contenu des manuels (contes, histoires, poésie, chansons...) s'inscrivent aussi dans cette perspective. Ainsi, les compétences des enseignant·e·s permettent d'aborder un large éventail de thématiques, proches de la vie quotidienne ou provenant de la littérature. Pour l'enseignement du français, cette même attention portée à la maîtrise professionnelle des moyens langagiers de manière à pouvoir les développer et les évaluer chez les élèves est rattachée à la notion de genre de texte (Cordeiro & Vrydaghs, 2016 ; Dolz & Schneuwly, 1998). Des situations de production textuelle visent à sensibiliser les enseignant·e·s à une conception variationniste de la production et de la réception textuelle, à partir d'une diversité de textes qui racontent, qui relatent, qui transmettent des savoirs, qui argumentent, qui jouent avec la langue. La prise de conscience de l'ancrage du texte dans une situation de communication, les enjeux de maîtrise du contenu thématique, de la planification (au sens de l'organisation des parties ou des plans du texte) et de la textualisation (dans

le choix des unités linguistiques) spécifique à chaque genre sont thématiques. Cela requiert une prise de conscience d'un écart entre pratiques langagières de référence et pratiques langagières didactisées et une ouverture à la pédagogie de projets à travers l'élaboration de situations de communication variées communes aux langues, transférables à l'approche d'un texte en allemand (pour les genres en langues étrangères, cf. Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018).

Le deuxième objectif est lié au développement de gestes didactiques (Aeby Daghe & Dolz, 2008) qui dépassent le cadre de la didactique d'une langue. La qualité des pratiques professionnelles – en français – en dépend : clarté et précision des consignes (Zakhartchouk, 2000) visant la production langagière, modalités d'interaction et de régulation, emploi d'un métalangage textuel et grammatical en français adapté dans une perspective de didactique intégrée attentive à l'hétérogénéité des pratiques des élèves. Lors des cours d'allemand ou d'anglais, les enseignant·e·s recourent au français lors de la mise en place d'un dispositif (consignes), de l'appel à la mémoire didactique, de la régulation d'obstacles et de l'institutionnalisation (Pogranova, 2020). L'usage ciblé du français sert d'appui à l'apprentissage des langues étrangères et ainsi des réflexions sont menées sur les compétences didactiques et sur le niveau de langue en allemand.

Un autre aspect de ce deuxième objectif est la place de l'allemand et du français. Dans sa recherche sur la qualité de l'enseignement, Wokusch (2013) cite parmi les critères la présence de la langue-culture comme un moyen de communication, avec l'usage du français si besoin. Ainsi, il est important de rendre les enseignant·e·s attentif·ive·s à la place de l'allemand, dans la mesure où ils décident dans quelles situations l'usage de la langue cible est approprié ou pas (Newby et al., 2007). En formation, cela est soutenu en identifiant les fonctions du français comme les explications du fonctionnement de la langue, la clarification de la compréhension ou les fonctions liées à la gestion ou à l'organisation de la classe (cf. par ex. Schärer, 2018). Le recours au français s'avère nécessaire lors des moments de la leçon où la compréhension du texte est visée et où les élèves formulent des prédictions sur le genre de texte, ses personnages, son titre, son contenu, ses images... Dans le prolongement de ce travail, la compréhension du texte se travaille en utilisant les notions acquises en didactique du français. La verbalisation des stratégies de communication et d'apprentissage ainsi que le travail sur le lexique s'y inscrivent aussi : recherche des mots internationaux, des synonymes, des antonymes, des mots génériques ou discussion sur leur origine étymologique. Le lexique est tiré d'un texte vu précédemment et sa contextualisation nécessite l'adaptation des pratiques en français aux objectifs à atteindre en allemand.

Le troisième objectif est la prise de conscience des compétences langagières transférables dans l'enseignement des langues (L1, L2, L3, enseignement bilingue) et le développement des compétences plurilingues lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue. En lien avec la « pluripédagogie » de Schaubert (2012), la mise à disposition des ressources en différentes langues permet l'accès diversifié à des savoirs disciplinaires. Afin de développer les compétences plurilingues au cours de leur formation universitaire, Pogranova et Schaubert (à paraître), par exemple, proposent quelques pistes aux enseignant·e·s apprenant à enseigner une L3 (anglais) : conduire les discussions en groupes en incluant leurs pratiques familiales, donner des réponses plus élaborées en utilisant les ressources à disposition ou proposer des tâches dans des espaces plurilingues où ils expliquent le contenu des cours aux autres. En classe, leurs compétences plurilingues aident les élèves à établir des liens interlinguistiques dans des activités où les similitudes et les différences entre les langues sont recherchées au niveau lexical, grammatical ou autre. La prise en compte de la dimension plurilingue en formation se traduit selon Castellotti (2001) par un travail sur leur répertoire plurilingue, les relations entre les langues ou les caractéristiques de la compétence plurilingue des élèves. Les compétences transférables dans l'enseignement sont développées par la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires, en s'appuyant sur les notions de la re-médiation et de la médiation de l'enseignement bilingue (Gajo, 2009). Cela se traduit par la clarification des notions (en français ou allemand), puis la conceptualisation des savoirs communs aux langues (construire une leçon, formuler les objectifs...). Cette piste mérite d'être explorée dans le cadre d'un enseignement des genres dont plusieurs travaux ont montré qu'il se prêtait à un travail sur plusieurs langues (Aldekoa, Manterola & Idiazabal, 2020).

Conclusion

Dans cette contribution, notre but était d'aborder les pratiques actuelles des enseignant·e·s et leurs compétences évolutives, soit en acquisition, dans un parcours de généraliste formé·e au niveau universitaire. Nous avons cherché des articulations possibles entre les cours. Leur complémentarité se situe à plusieurs niveaux : approche d'un texte dans une perspective variationniste, rôle de l'enseignant·e comme un modèle langagier, approche communicative, mobilisation des gestes didactiques, usage d'un métalangage commun, place des langues ou enseignement des langues dans une perspective plurilingue. En lien avec la thématique du dossier, nous relevons l'importance des genres textuels, permettant le développement d'un langage professionnel dans l'enseignement supérieur. Cela nous amène aux perspectives de formation : poursuite d'une terminologie commune entre les cours, construction des savoirs sur (et par) les langues, appropriation progressive des manuels, acquisition des compétences en production textuelle. Au final, les réflexions menées sont ancrées dans une modélisation didactique, au sens de théorie d'une pratique (de Pietro & Schneuwly, 2003), qui tient compte des pratiques sociales de référence, des analyses linguistiques ainsi que des pratiques scolaires et langagières des élèves.

Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton (Éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 83-105). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Aldekoa, A., Manterola, I. & Idiazabal, I. (2020). A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. *The language learning journal*, 48, 259-271.
- Bulea Bronckart, E. & Gagnon, R. (Éd.). (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Études de Linguistique Appliquée*, 3(123-124), 365-372.
- Cordeiro, G. S. & Vrydaghs, D. (2016). *Statut des genres en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (Éd.). (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Éd.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.
- Gajo, L. (2009). L'enseignement bilingue : les langues dans les disciplines. *Babylonia*, 2, 51-56.
- Jacquín, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Éd.). (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Graz : Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes.
- Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Berlin : Peter Lang.

- Pogranova, S. & Schaubert, H. (à paraître). Translanguaging, Plurilingualism and L3 Acquisition: implications for teaching and learning. In S. Dietrich-Grappin, B. Hufeisen & Li Wei (Ed.), *Vers la compétence plurilingue : Translanguaging dans l'enseignement des langues tierces*.
- Schärer, F. (2018). Kommunikative Funktionen von Codeswitching im Immersionsunterricht Englisch in der Deutschschweiz. *Babylonia finestra*, 1.
- Schauber, H. (2012). A Pluripedagogical and Dual Language Approach to Teacher Education. *Synergies Europe*, 7, 151-172.
- Wokusch, S. (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères ? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant·e·s. *Babylonia*, 1, 57-63.
- Wokusch, S. (2017). La qualité de l'enseignement des langues-cultures étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(2), 1-28.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22, 61-81.

LES ERREURS LINGUISTIQUES D'ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES DE PREMIÈRE ANNÉE : UNE EXPLORATION DES LIENS ENTRE GRAMMAIRE ET LITTÉRATIE

Marie-Claude Boivin, Université de Montréal
Katrine Roussel, Université de Montréal

Introduction

De nombreux étudiants entrant dans un programme universitaire, notamment en éducation, éprouvent d'importantes difficultés en français écrit. Durant leurs études, ces étudiants devront, comme l'ont souligné les recherches en littératie universitaire, s'acculturer aux pratiques d'écriture des genres propres à l'université (Blaser et Pollet, 2010 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Legros et Monballin, 2001 ; Monballin, van der Brempt et Legros, 1995). Ils seront notamment appelés à argumenter et à décrire en rédigeant des textes qui s'apparentent au genre de l'essai.

Le concept de littératie se veut large et inclusif, et, selon Delcambre et Lahanier-Reuter (2012), « les définitions en sont multiples et plus ou moins complexes » (p. 5). À ce sujet, Jaffré (2004) indique ce qui suit :

Cette constellation définitoire part d'un *noyau dur* qui regroupe l'ensemble des habiletés basiques de la lecture et de l'écriture que sont le décodage et l'encodage. [...]

[L]a littéracie¹¹ 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. (p. 30-31, nos italiques)

Dans cet article, nous présentons certaines erreurs linguistiques très fréquentes dans les textes d'étudiants québécois de 1^{re} année, puis nous explorons la façon dont ces erreurs, liées au *noyau dur* des habiletés d'écriture, peuvent être mises en relation avec le genre discursif universitaire « essai ».

¹¹ La graphie du mot varie : *littératie, littéracie, litéracie* (cf. Jaffré, 2004).

Les erreurs linguistiques à l'entrée à l'université

Notre corpus comprend 591 textes d'environ 250 mots rédigés en 2019 par 168 étudiants en éducation inscrits dans 11 groupes du cours *Grammaire pour futurs enseignants* de l'Université de Montréal. Les erreurs ont été codées avec une grille de 64 codes hiérarchisée sur 4 niveaux adaptée de celle de Boivin et Pinsonneault (2018, 2020). Par exemple, l'erreur dans *Elle **les** téléphone serait codée ainsi : *syntaxe* (n1) / *phrase simple* (n2) / *construction du GV* (n3) / *choix du pronom* (n4).

Le nombre moyen d'erreurs par 100 mots (NM100) a été calculé pour chaque code. Les étudiants font en moyenne 3,45 erreurs par 100 mots, soit une erreur tous les 29 mots, dont plus de la moitié en *syntaxe* (NM100 = 1,93) et près du cinquième en *orthographe grammaticale* (NM100 = 0,65)^{12,13}. Les catégories *orthographe lexicale* (NM100 = 0,32), *lexique* (NM100 = 0,29) et *grammaire textuelle* (NM100 = 0,27) représentent chacune moins du dixième des erreurs relevées.

Parmi les 15 erreurs les plus fréquentes¹⁴, nous retenons les suivantes pour la suite de cet article.

| Catégories d'erreurs | Rang | NM100 |
|--|------|-------|
| Lexique | 3 | 0,29 |
| Syntaxe /Ponctuation/Coordonnant ou adverbe de relation | 1 | 0,33 |
| Syntaxe /Ponctuation/Complément de phrase | 6 | 0,13 |
| Syntaxe /Ponctuation/Adjointe | 9 | 0,11 |
| Syntaxe /Ponctuation/Détachement ou incise | 10 | 0,10 |
| Syntaxe /Ponctuation/Complément du nom | 5 | 0,14 |
| Syntaxe /Phrase simple/Coordination ou juxtaposition de groupes | 11 | 0,10 |
| Syntaxe /Phrase simple/Construction du GN | 4 | 0,15 |
| Syntaxe /Phrase complexe/Coordination ou juxtaposition de phrases | 15 | 0,08 |

Tableau 1. Les 9 catégories d'erreurs retenues parmi les 15 erreurs les plus fréquentes

Liens entre grammaire et littérature

L'examen d'exemples représentatifs de ces erreurs dans des textes de notre corpus relevant de l'essai peut informer les pratiques d'écriture de l'essai universitaire, un genre à dominante argumentative (cf. Chartrand et Elghazi, 2014) présentant des séquences descriptives (English, 2012).

Séquences argumentatives

Dans notre corpus, les séquences argumentatives (Adam, 2017) présentent des erreurs lexicales et de ponctuation syntaxique. L'exemple (1) illustre les erreurs lexicales¹⁵ :

- (1) *Il est **bienfaisant** de **fortifier** l'alimentation et l'habillement des personnes démunies car plusieurs n'ont pas les moyens de s'acheter la **base** des éléments.

Le choix de *bienfaisant* au lieu de *bon* et celui de *fortifier* au lieu d'*améliorer* suggère une préoccupation pour l'utilisation de termes recherchés, dans la perspective de mieux convaincre. Ces items lexicaux ne sont toutefois pas en adéquation avec le propos : *bienfaisant* suppose un bénéficiaire, inexistant dans le contexte, et *fortifier* ne peut se combiner avec *l'habillement*. L'expression *base des éléments*, vague, laisse un doute quant au sens visé (*biens essentiels* ?). Ces erreurs, de gravité 4/6 sur l'échelle d'Anteil (2011), ont un impact pour le lecteur, qui doit dégager le sens général du propos en compensant la « formulation maladroite et marquée » (idem, p. 204).

¹² Suivant Boivin et Pinsonneault (2020), nous classons les erreurs d'homophonie grammaticale (NM100 = 0,12) en *syntaxe*.

¹³ L'importance relative des grandes catégories d'erreurs rejoint les résultats d'études antérieures, cf. Lefrançois (2005); Lefrançois et al. (2008). Voir aussi Boch, Buson et Blondel (2012).

¹⁴ Nous n'examinerons pas d'erreurs d'orthographe (grammaticale et lexicale) ni de grammaire textuelle.

¹⁵ Tous les extraits de textes sont présentés sans correction.

Quant aux erreurs de ponctuation syntaxique, elles se produisent dans des contextes où un élément est détaché, souvent en tête de phrase, cf. (2) et (3) :

- (2) *Considérant la tâche primordiale qu'est celle d'être enseignant dans une société occidentale comme celle du Québec__il est inconsovable que le salaire soit à peine au dessus de celui du salaire moyen dans la province lorsque l'enseignant sort de l'université.
- (3) *Premièrement, aller à l'école__c'est aussi interagir avec les autres, ce qui est très important pour le développement social des enfants.

En général, ces erreurs n'affectent pas la compréhension de la phrase¹⁶, mais l'absence de virgule en (2) et (3) a un certain impact sur la lisibilité de la phrase, donnant plus de travail au lecteur. La virgule fournit en effet un indice sur l'interprétation de l'élément détaché : adjointe ayant une portée sur toute la phrase en (2), sujet mis en emphase en (3). Les déplacements en tête de phrase (cf. 3) étant souvent des opérations thématiques (cf. Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 1023), la ponctuation contribue à la mise en évidence du thème dans la phrase, et en conséquence à l'intelligibilité de l'enchaînement thème/propos.

Séquences descriptives

Dans les séquences descriptives de l'essai, l'intégration d'exemples sous forme de liste pose problème aux étudiants, qui peinent à juxtaposer et à coordonner des groupes ou des phrases (4).

- (4) *Le travail du professeur est immense, il demande [_{GN} une grande préparation] ainsi qu' [_{GN} un temps de correction des examens], [_{pSub inf} répondre aux courriels [_{GPrép} des parents], [_{GPrép} de la direction]], ainsi que [_{pSub inf} d'assister aux rencontres parents-professeurs].

L'énumération comprend deux GN suivis de deux subordonnées infinitives. Non seulement les éléments juxtaposés ou coordonnés ne sont pas de même statut, mais les infinitives ne sont pas construites sur le même modèle, la deuxième comprenant le subordonnant *de* (**d'assister*). La juxtaposition de *GPrép* pourrait expliquer la présence de *ce de* à la fin de l'énumération. Ces erreurs syntaxiques créent une difficulté d'interprétation pour le lecteur, et ce, même si l'objet décrit est relativement simple à conceptualiser.

La construction des GN représente aussi un enjeu dans les séquences descriptives, cf. (5) et (6) :

- (5) *Après cela, je mettrais mon plan en exécution, en commençant par trouver un grand local proche d'un métro apte à accueillir une énorme quantité de personnes une fois par semaine.
- (6) *En tant que future société équitable, je pense qu'il serait nécessaire d'offrir un système d'éducation gratuit pour donner accès à ceux qui n'ont pas les moyens, et de mettre de côté un des obstacles les plus importants reliés à la scolarité des individus.

En (5), l'ordre des compléments du nom *local* crée une ambiguïté syntaxique. Le *GAdj* en gras est interprété à la première lecture comme complément du nom *métro*. Cette interprétation peu plausible force une relecture de la phrase (cf. Frazier, 1987 ; Lecocq et al., 1996) lors de laquelle le *GAdj* sera plutôt traité comme complément du nom *local*. Il arrive aussi que le GN ne présente pas les compléments nécessaires à sa bonne compréhension, comme l'illustre le GN *les moyens* en (6).

Conclusion

Le concept de littératie, par la mise en dialogue de l'écriture, de la lecture et du genre, nous a permis de considérer certaines erreurs linguistiques fréquentes des étudiants universitaires dans une perspective plus large que celle de la norme. Notre exploration du lien entre ces erreurs et la qualité des essais a fait émerger deux effets des erreurs : l'effet sur la *compréhension* et l'effet sur la *lisibilité*. Ces deux effets sont particulièrement importants étant donné la visée des écrits universitaires des étudiants, qui consiste à démontrer qu'ils ont réalisé les apprentissages attendus. Leurs problèmes avec les « habiletés basiques »

¹⁶ Dans le cas des compléments du nom explicatifs ou déterminatifs, la ponctuation a un effet direct sur l'interprétation du GN : *Je remercie les Québécois(,) qui ont respecté les règles sanitaires* (F. Legault, 2 février 2021).

(Jaffré, 2004) risquent donc de nuire à cette démonstration. De plus, la lisibilité d'un texte contenant une erreur tous les 29 mots peut être compromise, même sans erreurs affectant la compréhension.

Les notions de *compréhension* et de *lisibilité* ont bien sûr fait l'objet de recherches, dont l'apport à l'interprétation des faits présentés ici devra être dégagé dans la suite de ce travail sur la place de la grammaire au sein de la littérature universitaire.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (2017). *Les textes : types et prototypes* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/5077>
- Blaser, C. & Pollet, M.-C. (2010, dir.). L'appropriation des écrits universitaires. *Diptyque*, 18.
- Boch, F., Buson, L. & Blondel, C. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Diptyque*, 24, 139-161.
- Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2020). La catégorisation des erreurs linguistiques : une grille de codage fondée sur la grammaire moderne. *Le français aujourd'hui*, 209(2), 89-116. <https://doi.org/10.3917/lfa.209.0089>
- Chartrand, S.-G. & Elghazi, L. (2014). L'argumentation. 1- Qu'est-ce qu'argumenter ? *Correspondance*, 19(3).
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2012, dir.). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. *Pratiques*, 153-154. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1902>
- English, F. (2012). Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre. *Pratiques*, 153-154, 177-193. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1981>
- Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. Dans M. Coltheart, M. (dir.), *Attention and Performance XII: The Psychology of Reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. Dans C. Barré-de Miniac, C. Brissaud & Rispaïl, M. (dir.), *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, 21-41. L'Harmattan.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwens, C. & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Lefrançois, P. (2005). How do university students solve linguistic problems? A description of the process leading to errors. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 417-432.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. & Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Étude 9. Gouvernement du Québec.
- Legros, G. & Monballin, M. (2001). La maîtrise de la langue à l'entrée des études supérieures : mythes, constats et essais d'intervention. *Correspondance*, 6(4).
- Monballin, M., van der Brempt, M. & Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 59-74. <https://doi.org/10.7202/502003ar>
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6^e éd.). Presses Universitaires de France.

ANALYSE DES EFFETS D'UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE INTÉGRANT DES DÉMARCHES MÉTACOGNITIVES SUR LA PERFORMANCE DE FUTURS INSTITUTEURS PRIMAIRES EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Marie Dumont, UMons-HELHa
Gaëtan Temperman, UMons
Bruno De Lièvre, UMons¹⁷

1. Contextualisation et ancrages théoriques

La relation qu'un enseignant entretient avec la langue peut avoir plusieurs répercussions au niveau de son enseignement : d'abord, il sert de modèle langagier à ses élèves (Kalubi & Debeurme, 2004). Il est donc important qu'il puisse témoigner d'une maîtrise approfondie de sa langue. Ensuite, ses représentations langagières peuvent influencer ses pratiques d'enseignement (Lefrançois & Montésinos-Gelet, 2005). Selon Cordary (2002), « en l'absence de savoirs théoriques dans certains domaines complexes qui n'ont pas fait l'objet d'un module universitaire, ce sont les souvenirs personnels d'ancien élève qui informent les pratiques des enseignants » (p. 78).

Outre ces aspects liés au métier d'enseignant, les recherches en didactique de l'orthographe évoquent plusieurs difficultés relatives à son enseignement. La première difficulté est qu'il semble que le niveau orthographique des jeunes baisse - à l'inverse de leurs compétences rédactionnelles (Manesse & Cogis, 2007). À la suite de ces constats, des dispositifs pédagogiques innovants ont été élaborés, mais ils ont du mal à s'implanter dans les classes tant d'une part, la tradition pèse sur les pratiques et l'emporte sur les innovations pédagogiques ; et d'autre part, le vécu antérieur des futurs enseignants influence leurs pratiques professionnelles (Vause, 2009).

En Belgique francophone, peu de crédits ECTS sont alloués au cours de « Maîtrise écrite et orale de la langue » (de 4 à 7 ECTS dans les Hautes Écoles en charge de la formation initiale). Dans notre dispositif d'enseignement de l'orthographe, à la suite d'une recherche exploratoire, nous avons constaté que, pour augmenter son efficacité, ajouter un travail autour de la métacognition, du rapport à l'orthographe et du feedback peut s'avérer intéressant. L'activité métacognitive en orthographe peut se développer au travers d'une multitude d'outils. Nous en avons sélectionné deux que nous avons intégrés dans notre dispositif pédagogique : le réalisme, et la justification.

Premièrement, le réalisme consiste à apprendre aux étudiants à autoévaluer de manière efficace leur orthographe, afin de développer le doute orthographique (Cogis, 2005) et également de les conscientiser à l'impact négatif que la sous-estimation ou la surestimation peut avoir sur l'orthographe (Nadeau & Fisher, 2011).

Deuxièmement, travailler la justification permet à l'enseignant d'accéder au raisonnement orthographique de l'étudiant et de rectifier les règles orthographiques mal intégrées. Pour l'étudiant, il s'agit d'apprendre à verbaliser son raisonnement orthographique de manière rigoureuse (Chartrand, 2000) dans le but, en contexte de stage, de pouvoir enseigner l'orthographe de manière correcte et efficace.

Les résultats de la recherche exploratoire ont indiqué que les outils insérés n'étaient pas suffisants pour améliorer le réalisme des étudiants, c'est pourquoi nous avons régulé le dispositif en intégrant deux variables supplémentaires, qui sont manipulées lors de notre expérimentation : d'une part, nous invoquons le rapport que les étudiants entretiennent avec l'orthographe. Selon Sautot (2008), le rapport à l'orthographe inclut le rapport à certaines valeurs que la société accorde à l'orthographe, la construction du système orthographique que s'est façonné l'étudiant, ainsi que l'enseignement reçu.

¹⁷ UMons -Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation – HELHa (Haute École Louvain en Hainaut)

D'autre part, nous investiguons le feedback, autrement dit un retour sur la tâche, qui est une pratique reconnue comme efficiente par la littérature scientifique. Nous avons adapté à notre contexte le modèle de feedback en trois questions de Hattie et Timperley (2007), comme l'illustre la figure 1. Le feedback se met en place grâce à l'étayage de l'enseignant.

Modèle de feedback en trois niveaux

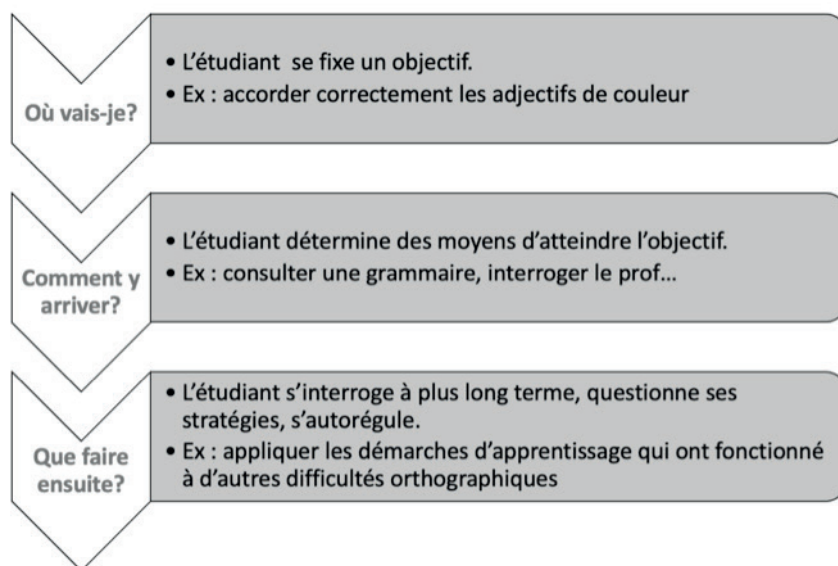


Figure 1. Modèle de feedback selon Hattie et Timperley (2007)

2. Méthodologie

2.1. Questions de recherche

L'article cherche à répondre à deux questions :

Q1.1 : Le dispositif pédagogique intégrant des dimensions relatives à la métacognition (travail autour du réalisme et de la justification), au rapport à l'orthographe et au feedback a-t-il un effet sur l'évolution des performances orthographiques des étudiants ?

Q1.2 : Le dispositif pédagogique intégrant des dimensions relatives à la métacognition (travail autour du réalisme et de la justification), au rapport à l'orthographe et au feedback permet-il aux étudiants de s'améliorer dans des zones de l'orthographe française reconnues comme complexes à automatiser ?

2.2. Échantillon

L'échantillon se compose de 136 étudiants du Bloc 1 « Instituteur primaire » dont l'âge moyen est de 20.6 ans.

2.3. Dispositif pédagogique

Le dispositif s'articule autour d'un enseignement formel de zones de fragilité de l'orthographe (cf. *infra*), c'est-à-dire des domaines de l'orthographe posant des difficultés aux scripteurs même expérimentés (Pérez & Garcia-Debanc, 2016) et de la rédaction de textes à domicile. Outre une évaluation formative de la performance de ces produits en cours de processus, un travail a été mis en place en parallèle par différentes démarches en appui sur trois outils que sont la métacognition (réalisme et justification), le feedback et le rapport à l'orthographe. La séquence autour du réalisme en orthographe consiste à entraîner les étudiants à des outils édumétriques (degrés de certitude et indices de réalisme, Gilles, 2005) traduisant la capacité à s'autoévaluer. La séquence sur la justification a pour visée d'ap-

prendre aux étudiants à justifier leurs graphies selon le modèle proposé par Chartand (2000) : introduction de la difficulté orthographique, raisonnement, synthèse reprenant les principaux arguments du raisonnement. Après avoir appliqué ces outils dans des rédactions à domicile, les étudiants reçoivent un feedback (figure 1) personnalisé à distance (Google Drive) à la suite de la rédaction de chaque texte. Dans ce feedback, l'enseignant, selon un principe d'étagage, pose des questions amenant les étudiants à répondre aux trois questions du modèle de Hattie et Timperley dans l'objectif d'améliorer leurs performances, leur réalisme et leurs justifications. Ensuite, certains étudiants suivent une séquence d'apprentissage supplémentaire autour du rapport à l'orthographe. L'enseignant utilise des démarches de coaching pour accompagner les étudiants dans l'évolution de leur rapport à l'orthographe. D'autres étudiants vivent un feedback augmenté, c'est-à-dire qu'au niveau de la troisième étape du modèle d'Hattie et Timperley (figure 1), les pistes évoquées par les étudiants dans le feedback à distance sont concrétisées en cours.

2.4 Plan expérimental

Nous avons croisé, dans un plan factoriel à deux niveaux, deux variables indépendantes : le rapport à l'orthographe et le feedback augmenté.

Dans cet article, nous présentons les résultats relatifs à la performance. Les résultats ont été recueillis par un prétest et un post-test¹⁸ sous forme de dictée diagnostique. Nous avons calculé le score global et analysé plus finement la performance en zones de fragilité de l'orthographe. Nous avons sélectionné sept zones de fragilité fréquentes chez un public de primoétudiants (David, 2014) : les accents ; les adverbes en -ment ; l'accord de l'adjectif (simple et de couleur¹⁹) et du participe passé ; les homophones *-er/é* et *tout*. Tous les scores ont été comparés par un test *t de student* afin de déterminer la significativité de la différence entre les moyennes. Enfin, nous avons observé les écarts entre les scores des étudiants, à l'aide du calcul des coefficients de variation (CV, ou écart type relatif).

3. Résultats

| | | Prétest | | Post-test | | Gain/perte relative | | p |
|-------------------------------------|------------------------------------|--------------|-------|--------------|-------|---------------------|--------|-------|
| | | M | CV | M | CV | M | CV | |
| Score global | | 67.40 | 24.61 | 85.91 | 15.13 | 56.77 | 0.73 | <.001 |
| Orthographe lexicale | Accents | 81.43 | 25.07 | 92.28 | 14.57 | 58.42 | 0.89 | <.001 |
| | Adverbes en -ment | 41.54 | 84.86 | 77.21 | 41.61 | 61.01 | 1.05 | <.001 |
| Orthographe grammaticale | Accord de l'adjectif | 89.44 | 11.90 | 87.08 | 13.71 | -2.64 | -17.61 | .099 |
| | Accord de l'adjectif de couleur | 58.53 | 41.31 | 78.19 | 24.68 | 47.40 | 0.99 | <.001 |
| | Accord du participe passé | 84.07 | 25.97 | 97.30 | 10.26 | 83.08 | 0.61 | <.001 |
| Homophones | Er/-é | 93.07 | 13.21 | 89.95 | 19.31 | -3.35 | -13.69 | .071 |
| | Tout | 87.60 | 10.22 | 92.01 | 10.04 | 35.57 | 1.37 | <.001 |

Tableau 1. T de student – performance orthographique des étudiants

À la lecture du tableau 1, les résultats des tests *t* indiquent que les étudiants progressent de manière significative entre le prétest (67.40%) et le post-test (85.91%) ($p = <.001$).

¹⁸ Les prétests et post-tests de performance et l'ensemble des annexes sont consultables en ligne (<https://cutt.ly/ZnclSQ>). Le prétest a été dispensé en janvier 2017, et le post-test en juin 2017, après 8 semaines d'expérimentation du dispositif pédagogique et du déploiement de ses variables.

¹⁹ La zone "accord de l'adjectif de couleur" a été sélectionnée au regard des besoins de stage de nos étudiants, qui sont fréquemment amenés à enseigner cette matière dans les classes de l'enseignement primaire.

Le calcul du gain relatif permet de montrer que les étudiants ont bien progressé ($M = 56.77$)²⁰. Par ailleurs, le groupe, déjà très homogène ($CV = 24.61\%$), le devient encore plus à la fin de l'expérimentation ($CV = 15.13\%$).

Pour ce qui est relatif aux zones de fragilité, l'évolution est positive et significative pour cinq d'entre elles (*accents, adverbes en -ment, accord de l'adj. de couleur, accord du PP, tout*) avec une progression importante (gains relatifs de 35.57 à 83.08%). Par contre, pour *l'accord de l'adjectif et er/é*, la différence entre les moyennes est à la limite de la significativité et une légère régression est constatée au niveau de *l'accord des adjectifs* (perte relative de -2.64 %) et de la confusion *éler* (perte relative de -3.35 %). Nous pensons que ces zones de fragilité n'en étaient pas pour nos étudiants, qui obtiennent un score très élevé au départ. Ces zones ont donc été moins revues dans le dispositif, ce qui a sans doute été une erreur de la part de l'enseignant.

Pour déterminer les effets relatifs aux variables indépendantes (rapport à l'orthographe et feedback augmenté), nous avons procédé à des analyses univariées. Dans l'ensemble, nous avons relevé un effet positif du traitement relatif au feedback augmenté, qui ne s'est pas toujours traduit dans les statistiques inférentielles. À ce niveau, nous avons relevé un effet positif et significatif du feedback augmenté ($p < .001$) et du croisement des deux variables ($p = .046$) pour les zones de fragilité *accent, accord de l'adjectif*, un effet positif et à la limite de la significativité du feedback augmenté au niveau des *tout* ($p = .052$). Dans ce cas, les étudiants n'ayant pas bénéficié du traitement relatif au feedback augmenté ont mieux progressé que les étudiants en ayant bénéficié.

Enfin, pour ce qui est relatif à la progression des groupes expérimentaux²¹, nous observons que le G4, groupe expérimental ayant bénéficié du traitement le plus complet (rapport à l'orthographe et feedback augmenté), progresse le plus à l'inverse du G1 (qui n'a bénéficié d'aucun traitement). Nous émettons l'hypothèse que, même si ces résultats ne se traduisent pas sur le plan des statistiques inférentielles, un dispositif d'enseignement de l'orthographe incluant un travail autour du rapport à l'orthographe et développant davantage la métacognition serait bénéfique pour l'apprentissage.

4. Discussion

Nous pouvons répondre par la positive à nos questions de recherche : les étudiants ont augmenté leurs performances, y compris dans des zones de fragilité de l'orthographe.

En ce qui concerne le score global et la majorité des zones de fragilité, nous pouvons mettre en évidence que l'ensemble des étudiants progressent de manière importante et significative entre le prétest et le post-test. Cette progression notable entre le prétest et le post-test de performance est corroborée par le calcul de la taille d'effet, qui est de 1.25 et qui peut être qualifiée de très élevée (Cohen, 1988) quand on questionne l'efficacité intrinsèque d'une démarche. Accompagner l'apprentissage formel de l'orthographe d'un travail métacognitif par le réalisme, la justification et le feedback apporterait donc une plus-value à un dispositif d'enseignement de l'orthographe en formation initiale des enseignants.

Le traitement « feedback augmenté » a permis un meilleur apprentissage pour deux zones de fragilité (*accent, accord de l'adjectif*), mais une progression moins importante pour une autre (*tout*). Nous estimons donc qu'associer un travail sur la métacognition à l'apprentissage de l'orthographe serait porteur pour l'acquisition de zones de fragilité de l'orthographe, mais qu'il est à utiliser prudemment, car il s'est révélé moins efficace pour une zone de fragilité de l'orthographe. Les statistiques descriptives montrent que, même si ces résultats ne sont pas significatifs, les étudiants ayant bénéficié des traitements les plus complets (rapport à l'orthographe, feedback augmenté) ont davantage progressé au score global et aux zones de fragilité que ceux qui ne les ont pas vécues.

Cette progression nous laisse croire en l'efficacité du dispositif pédagogique au niveau de l'apprentissage. En formation initiale des enseignants, bénéficier de dispositifs efficaces nous semble primordial. En effet, plus un étudiant possède une bonne orthographe et est capable de raisonner sur sa langue,

²⁰ Gérard (2003) estime qu'un gain supérieur à 30 % ou 40 % traduit un effet positif d'apprentissage.

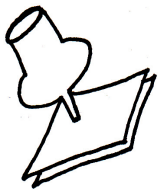
²¹ Les tableaux statistiques sont consultables à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/351636809_TheseMarie-Dumont, chapitre 6.

plus il aura des capacités « à modifier positivement ses représentations et, surtout, à ne pas les laisser se détériorer » (Lefrançois & Montésinos-Gelet, 2005, p. 19). Si nos étudiants progressent de manière importante et rapide en orthographe, de nouvelles conceptions didactiques pourraient alors mieux s'ancrer, ce qui permettrait une meilleure qualité de la formation initiale des enseignants.

Autre résultat probant, le groupe est devenu plus homogène au terme de l'apprentissage. Ce dispositif permet donc plus d'équité entre les étudiants, en réduisant les écarts de performance entre les bons et les moins bons en orthographe. Si l'on envisage de répliquer ce dispositif à d'autres niveaux d'enseignement, ce résultat nous semble particulièrement porteur pour éviter d'accroître les inégalités au sein de nos cursus d'enseignement.

Références bibliographiques

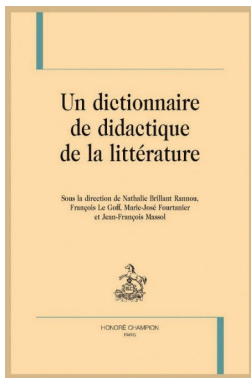
- Chartrand, S. (2000). Une pratique de la communication orale. La justification de ses dires. *Québec français*, 118, 46-47.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cordary, N. (2002). Articuler théorie et pratique en formation continue : la question de l'orthographe. *Le français aujourd'hui*, 136(1), 77-86.
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français d'aujourd'hui*, 185, 95-106.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Gilles, J.-L. (2005). *Le concept de cohérence spectrale appliqué à l'analyse d'items de tests standardisés*. Communication présentée à l'ADMEE Europe, Reims.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kalubi, J.-C. & Debeurme, G. (2004). *Identités professionnelles et interventions scolaires : Contexte de formation de futurs enseignants*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lefrançois, P. & Montésinos-Gelet, I. (2005). Les futurs enseignants et la didactique du français écrit : l'impact de la compétence perçue et réelle sur l'évolution des représentations. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 35(2), 1-26.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute*. Issy-les-Moulineaux : Éditions ESF.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Pérez M. & Garcia-Debanc C. (2016). *Les zones de fragilité orthographique dans les productions sous dictée contrainte d'un texte classique par des adultes diplômé-e-s*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01403700/document>
- Sautot, J.-P. (2008). Le rapport à l'orthographe, qu'est-ce que c'est ? *Lire au lycée professionnel*, 56.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche et éducation et formation*, 66.



ÉPINGLÉ POUR VOUS

UN DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

Nathalie Brillant Rannou,
François Le Goff,
Marie-José Fourtanier
et Jean-François Massol (dir.) (2020).
Paris : Éditions Champion,
392 pages.



En 2007, Bertrand Daunay rédigeait une note de synthèse sur l'état des recherches en didactique de la littérature. Ce champ caractéristique y apparaissait comme espace de questions plus que comme lieu de construction théorique. Treize ans après, les auteurs d'*Un dictionnaire de didactique de la littérature* dressent un

bilan de la recherche en établissant cette fois une cartographie des notions qui s'affirment dans le champ disciplinaire. C'est une clarification conceptuelle et une transmission des savoirs constitués que vise l'ouvrage, à l'instar mais au-delà du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* d'Yves Reuter (2007). Pour cela, Nathalie Brillant Rannou et ses collaborateurs proposent une perspective synchronique de savoirs de référence. Celle-ci repose sur le déroulé de chaque notion depuis ses sources théoriques jusqu'à son « potentiel opérationnel » en passant par ses usages, sa modélisation didactique et les tensions qui traversent sa définition comme ses emplois. Cent trois entrées sont ainsi proposées, qui s'organisent, après un aperçu introductif de l'histoire de la didactique de la littérature, en quatre parties répercutant les interrogations de la discipline sur ses objets de recherche. La première, « Jalons historiques et théoriques en didactique de la littérature », situe quelques concepts phares de la didactique de la littérature dans les domaines de savoir qui les ont forgés (sociologie, narratologie, herméneutique...) et donne un aperçu du champ

éditorial. La deuxième, « Décrire les textes : que lit-on ? qu'écrit-on ? », s'attache à la catégorisation des objets littéraires et à leurs supports. « Les expériences de lecteur et de scripteur : comment lit-on ? comment écrit-on ? » constitue une troisième partie qui se place du côté de l'activité du lecteur-scripteur et des formes de lecture et d'écriture. Enfin, la quatrième partie, « Comment fait-on pour lire et écrire en contexte scolaire ? Démarches, outils et dispositifs d'enseignement de la littérature », porte sur les pratiques de classe, le geste d'évaluation et recense les travaux d'une recherche vive.

Le lecteur, qu'il soit chercheur, praticien, en cours d'études ou de formation, peut reconstruire des parcours dans cet ouvrage à l'aide des mots clés qui ponctuent chaque notice ou en prêtant attention aux échos internes entre les articles. Ce dictionnaire, en effet, répond à l'ambition de cohérence affichée par les auteurs. La notion de *sujet lecteur* y est fondée en paradigme et joue assurément un rôle de cadrage dans nombre de recherches qui se situent résolument du côté du lecteur empirique. Ainsi l'article « Appropriation littéraire » offre-t-il le mérite d'esquisser les contours d'une notion encore en germe qui trouve un heureux développement avec l'essor du lecteur singulier. Des modes de reprise-variations tissent des liens autour de syntagmes fondamentaux, tel *écriture littéraire* , et d'un article à l'autre se redessinent les linéaments de modélisations singulières comme le fut celle de l'interprétation.

Mais la cohérence d'ensemble s'obtient çà et là au prix d'effets de lissage. On peut s'étonner que la majorité des contributeurs tienne pour acquise la continuité didactique du premier au second degré, neutralisant les ruptures liées aux cursus et délaissant les travaux portant sur le primaire, trop peu représentés dans le dictionnaire. Sous l'angle théorique, des conflits moteurs semblent eux aussi vite étouffés : la fécondité des tensions entre lecteur modèle et lecteur réel, entre subjectivation du texte et confrontation à son irréductible altérité¹ n'est pas examinée. En revanche, si le registre de l'affectif est imprudemment écarté de la lecture littéraire, il vient en réinterroger les composantes sous la bannière de l'empathie fictionnelle.

Le foisonnement des recherches en didactique de la littérature ne permettait pas la recension exhaus-

¹ Voir JOUVE, V. (2011), Du miroir au mirage, in C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur* (51-64). Bruxelles: PIE-Peter Lang.

tive des notions. Celles de *voix* et de *racontage* selon Serge Martin, de *monde possible* dans la théorie littéraire de Françoise Lavocat pourraient cependant compléter le panorama actuel, et l'étude des interactions verbales avoir droit de cité.

Un dictionnaire de didactique de la littérature se présente néanmoins comme une somme de notions en vigueur dans la sphère didactique et une table d'orientation au sein de ces notions. Nul doute qu'au-delà de l'ouvrage, l'espace en ligne contribuera à l'enrichissement du débat scientifique.

Evelyne Bedoin
Université de Strasbourg/INSPÉ

UN TEXTE DANS LA CLASSE

Brigitte Louichon (dir.) (2020).
Bruxelles : Peter Lang, 398 pages.



L'ouvrage collectif dirigé par Brigitte Louichon, *Un texte dans la classe*, rend compte d'une importante recherche collective, le projet TALC (Du Texte à la Classe), mené au sein du LIRDEF² à Montpellier entre 2017 et 2020. Mobilisant 14 chercheurs d'horizons scientifiques variés (didactique du

français et de la littérature, sciences du langage, didactique professionnelle et analyse de l'activité), la recherche, dans laquelle se sont par ailleurs engagés 19 enseignants du primaire et du secondaire, cherche à décrire et comprendre ce que ces enseignants font des programmes de littérature, et plus largement des œuvres littéraires. Ce projet concerne le cycle 3, qui articule depuis 2016 les deux dernières années de l'école primaire (les cours moyens 1 et 2) et la première année du collège (classe de 6^e). S'inscrivant dans un fort courant actuel des recherches en didactique qui cherche à documenter les pratiques effectives voire les pratiques « ordinaires » dans les classes, le protocole élaboré propose aux enseignants (des binômes CM/6^e) de réaliser une séance à partir d'un extrait d'une œuvre donnée. Si l'œuvre et l'extrait sont choisis par les chercheurs, les enseignants choisissent quant à eux

les modalités et les objectifs de la séance. Le corpus de données est constitué à la fois des 19 séances filmées par les chercheurs (dont les déroulés sont présentés en annexe) et d'entretiens d'autoconfrontation, également filmés (dont des autoconfrontations croisées avec les enseignants ayant travaillé sur le même extrait). Précisons enfin que les œuvres sélectionnées par l'équipe TALC appartiennent à des genres différents (théâtre, poésie, roman, conte et BD), l'une des hypothèses de départ étant que les pratiques d'enseignement sont différentes selon les genres littéraires.

Si ce projet a déjà donné lieu à plusieurs communications ou publications listées dans l'ouvrage (sans compter la brève présentation du projet dans la *Lettre de l'AIRDF* n° 65³), il s'agit ici d'une publication de grande ampleur (près de 400 pages) et surtout originale, qui, comme le précise B. Louichon dans son introduction, fait le choix de rendre compte plus spécifiquement des opérations de « carottage » effectuées par l'équipe, « focalisant l'observation sur certains objets (tâches, instruments...), notamment sur des "moments" spécifiques » (p. 22). Chaque chapitre est ainsi pris en charge par un ou plusieurs chercheurs ayant choisi de privilégier une dimension particulière du corpus. L'extrait, dans ses relations complexes avec l'œuvre (M. Eugène) ou dans le travail de scolarisation opérée par les enseignants (A. Gennai), est au cœur de la première partie. Le travail sur la langue (F. Torterat) ou sur le lexique (C. Dupuy et S. Genre), les pratiques de lecture à voix haute (C. Boutevin), ainsi que la question des enjeux éthiques des textes (Y. Daumet) sont abordés dans une deuxième partie, qui les analyse en tant que « moments » spécifiques des séances analysées. La troisième partie se penche plus particulièrement sur le corpus à travers deux objets traditionnels de la classe de français, à savoir les notions de personnage (S. Bazile) et de genre littéraire (P. Richard-Principalli), puis élargit la focale en interrogeant le corpus TALC tout d'abord au prisme des résultats de l'enquête PIRLS⁴ concernant la lecture littéraire et la compréhension (A. Perrin-Doucey), puis au filtre de la place donnée à la parole des élèves dans les séances (H. Raux et Y. Soulé). Un premier chapitre conclusif et méthodologique (S. Leblanc) analyse la manière dont les chercheurs du projet TALC se sont approprié les entretiens d'auto-confrontation. Si chaque chapitre peut se lire indépendamment des autres, au gré des intérêts de chacun, des renvois réguliers entre les chapitres et surtout le cadrage de

² Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation. <https://lirdef.edu.umontpellier.fr/>

³ https://www.persee.fr/issue/airdf_1776-7784_2019_num_65_1

⁴ Progress in International Reading Literacy Study.

l'ouvrage, sous la plume de B. Louichon (une riche introduction et un second chapitre conclusif, qui revient sur les hypothèses de départ du projet), renforcent la cohérence de l'ensemble.

Il est impossible dans le format imparti pour cette recension de rendre compte de manière exhaustive de la richesse de l'ouvrage, et je me contenterai en conclusion de quelques remarques partielles et sans doute subjectives. Il faut tout d'abord dire l'intérêt d'une recherche portant sur ce cycle 3, à la jonction de ces deux « ordres » scolaires que sont l'école primaire et l'école secondaire, dont les enseignants, s'ils sont depuis plusieurs décennies formés dans les mêmes institutions, n'appartiennent pourtant pas à la même histoire – ni sans doute à la même culture – scolaire. Les résultats ici sont d'ailleurs contrastés, et montrent autant de convergences que de divergences dans la culture professionnelle des uns et des autres. Il faut également souligner l'intérêt de la méthodologie utilisée, qui croise analyse de séances filmées et d'entretiens d'auto-confrontation, et qui permet dans certaines analyses de mieux comprendre les « logiques profondes » (pour reprendre le terme de Bucheton citée par Louichon, p. 328) des enseignants, en essayant de dépasser les simples constats quantitatifs ou les conclusions hâtives et en mettant en avant les logiques professionnelles à l'œuvre. Quant aux focalisations variées (sur des objets mais aussi sur des « moments ») autour desquelles s'organise l'ouvrage, elles permettent de saisir de manière diverse et complémentaire le travail effectué en classe, et contribuent ainsi à documenter les pratiques effectives des classes de littérature de la fin de l'école primaire ou du début du collège. Les apports de cette recherche stimulante, qui montre la diversité des pratiques et la créativité des enseignants, permettront non seulement d'enrichir les recherches en didactique de la littérature, mais aussi de nourrir la formation des enseignants, loin des dogmes injonctifs et des impositions institutionnelles faussement unifiantes.

Nathalie Denizot
Sorbonne Université – Inspé de Paris
CELLF (UMR 8599)

LA CULTURE SCOLAIRE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Nathalie Denizot (2021).
Bordeaux : Presses universitaires
de Bordeaux, 238 pages.



Dans le n°66 de *La Lettre*, Bernard Schneuwly rendait compte du dossier d'habilitation soutenu par Nathalie Denizot. Il appelait de ses vœux la publication et l'accession à un large public de cet imposant travail. Ses souhaits sont à présent exaucés puisque les Presses universitaires de Bordeaux viennent de publier l'ouvrage

La culture scolaire : perspectives didactiques.

L'ouvrage répond à l'intention explicite de construire le concept de culture scolaire, poursuivant en cela un objectif double : affermir sa cohérence théorique et étayer des dialogues interdisciplinaires avec d'autres champs de recherche en éducation, tels que l'histoire de l'éducation, la didactique comparée ou la sociologie, entre autres. Ce patient, rigoureux et convaincant travail de conceptualisation s'inscrit dans une visée foucauldienne, épistémologique et critique, dans le droit fil de la métadidactique et de la didactique comparée.

La focalisation sur les concepts inhérents à notre champ est visible dans des traces multiples, parmi lesquelles l'ouvrage coordonné dès 2007 par Yves Reuter (*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*) et le dernier colloque de notre association, qui s'est tenu à Lyon en août 2019. Ce souci de formalisation conceptuelle dit sans doute quelque chose de notre champ de recherche : un champ désormais riche d'une longue histoire, qui veille à se questionner, à se légitimer, à renforcer sa réflexion méthodologique, épistémologique.

Mais revenons au questionnement qui s'inscrit au cœur de l'ouvrage de Nathalie Denizot : la culture scolaire, notion ou concept ? Posant que le concept est une notion dont la définition est théoriquement construite, de façon stable et opératoire, validée par une large part de la communauté scientifique, la chercheuse considère que la culture scolaire s'apparente bel et bien à un concept, quoique non complètement stabilisé dans le champ didactique. Nathalie

Denizot souligne le paradoxe selon lequel la culture scolaire, bien que concernant de multiples disciplines en sciences humaines et sociales, n'a jamais fait l'objet précédemment d'une authentique élaboration conceptuelle dans le champ des didactiques. Son entreprise se veut donc novatrice.

Au terme d'une longue, minutieuse et rigoureuse démonstration, Nathalie Denizot définit la culture comme « [...] un ensemble de contenus, pratiques, valeurs inscrits dans des espaces socialement structurés avec lesquels ils sont intriqués et en constante interaction » (p. 190). Cette définition répond à une conception anthropologique et relativiste : autrement dit, la culture ne se réduit pas à un patrimoine ou à un avoir, mais relève bien davantage d'un faire. La culture inclut des contenus, des pratiques (en ce compris les exercices), des outils (parmi lesquels les manuels), des valeurs... Quant à l'adjectif « scolaire » apposé au terme « culture », Nathalie Denizot nous invite à ne pas le considérer comme un adjectif qualificatif, mais relationnel, en ce qu'il permet de spécifier la relation entre les deux constituants du syntagme. La chercheuse envisage donc, à la suite des travaux des historiens des disciplines, et particulièrement d'André Chervel, l'école comme le lieu de production d'une culture spécifique, comme une instance autonome, dotée de finalités, d'une histoire, de formes, de contenus et de pratiques qui lui sont tout à fait propres.

En définitive, Nathalie Denizot définit la culture scolaire comme « [...] l'ensemble des contenus, pratiques, représentations qui leur sont associés, ainsi que des modes d'organisation et de transmission qu'ils suscitent, en tant que ces contenus, ces pratiques et représentations ainsi que ces modes d'organisation et de transmission sont des produits originaux de l'école, (re)construits et reconfigurés pour ses propres finalités » (p. 191). Bien qu'elle souligne le fort caractère disciplinaire de la culture scientifique, la chercheuse considère néanmoins le concept comme englobant, ce qui rend possible le dialogue avec d'autres domaines scientifiques en éducation. Quant à la scolarisation, Nathalie Denizot la définit comme l'ensemble des multiples et complexes processus que la culture scolaire implique, à savoir, la transposition, la reconfiguration, la secondarisation, la redéfinition, la contamination ou la perméabilité. Dans cette perspective, la scolarisation ne doit pas s'envisager dans sa dimension axiologique et évaluative, mais doit être vue comme ce qui permet d'interroger les objets scolaires, sur le plan de leur genèse, de leur nature. En outre, la scolarisation nous conduit à concevoir ces objets, non pas comme transposés par des agents extérieurs à l'école, mais façonnés au

cœur même du système scolaire. Partant, Nathalie Denizot soutient l'idée selon laquelle ce parti pris conduit à réhabiliter le scolaire : ainsi, mettre au jour les particularités de ce qui se trame au sein de l'école amène à comprendre plus finement les formes scolaires des contenus.

Ce travail de formalisation conceptuelle conduit Nathalie Denizot à passer en revue l'histoire des didactiques disciplinaires (avec une préoccupation centrale, mais non exclusive sur la didactique du français) et leur constitution progressive. Dans une logique foucauldienne, la visée est dès lors de mettre au jour des phénomènes de ruptures dans le champ.

La puissante démonstration soigneusement mise en place par la chercheuse passe par plusieurs phases. Dans un premier temps, Nathalie Denizot débute par une mise en perspective initiale en soulignant les équivoques propres à la culture scolaire. Ensuite, la chercheuse opère un détour en s'attardant longuement sur le concept de transposition didactique, concept qui a dissimulé la reconstruction théorique du concept de culture scolaire par les historiens des disciplines et qui a participé à la dénaturalisation des savoirs et discours scolaires. Nathalie Denizot questionne ensuite la manière dont les didacticiens du français se sont emparés de la transposition didactique. Le bilan s'avère mitigé : si l'on peut légitimement parler de concept partagé, il faut cependant constater la dissolution du concept, dont l'usage reste par ailleurs assez limité en didactique du français. Par la suite, Nathalie Denizot établit une cartographie du concept de scolarisation, en analysant notamment les occurrences du terme dans *La Revue française de pédagogie*, *Histoire de l'éducation* et *Repères*. Trois études de cas concernent ensuite la littérature scolaire, les exercices et les genres scolaires, ainsi que les manuels scolaires.

D'un point de vue méthodologique, Nathalie Denizot multiplie les approches : examen minutieux des écrits des chercheurs (didacticiens disciplinaires, pédagogues, historiens, des sociologues...), analyse de diverses revues (*Pratiques*, *Repères*...) ou de vastes corpus hétérogènes (manuels, textes officiels, copies d'examens, résultats d'enquêtes...). Plus qu'à l'accoutumée, le livre s'appuie sur quantité de citations in extenso : puisqu'il s'agit de conceptualiser, chaque infime détail s'avère significatif et vient soutenir la démarche argumentative.

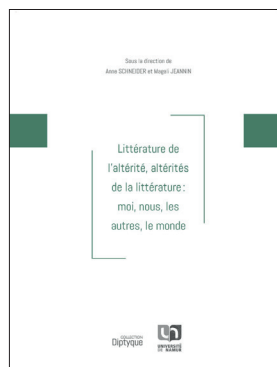
Le lecteur l'aura compris, *La culture scolaire : perspectives didactiques* est un livre qui compte et comptera dans notre champ. Parce qu'il adopte à son sujet une posture surplombante, exotopique. Parce qu'il en retrace la genèse, les soubresauts, les avan-

cées, les contradictions, les apories. Parce qu'il nous invite à un regard méta, à un exigeant, mais nécessaire travail de formalisation conceptuelle. Parce qu'il nous conduit à aller au-delà des allants de soi et des doxas du champ. Parce qu'il repose sur une parfaite connaissance de la didactique du français et bien au-delà, des didactiques, des travaux en éducation et de leurs disciplines contributives. Parce qu'il pense un impensé. Parce qu'il entend réhabiliter ce qui touche au scolaire. Parce que, par la théorisation exigeante et rigoureuse qu'il offre, il contribue à renforcer la légitimité et la validité de notre champ.

Caroline Scheepers
Pôle académique de Bruxelles

LITTÉRATURE DE L'ALTÉRITÉ, ALTÉRITÉS DE LA LITTÉRATURE : MOI, NOUS, LES AUTRES, LE MONDE

Anne Schneider
et Magali Jeannin (dir.) (2020).
Namur : Presses universitaires de
Namur, coll. « Dyptique ».



Pour plonger dans ce que furent les 18^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature organisées à l'INSPE de l'Université de Caen-Normandie en 2017, le lecteur avisé commencera par la conclusion signée par Marie-José Fourtanier. En effet, face à la multiplicité des accep-

tions du concept d'altérité discuté ici, il n'est pas inutile de lire ce court texte rédigé immédiatement après la fin du colloque. Celle qui en fut l'une des grands témoins tente d'y déplier le « feuilleté définitoire » du concept et rappelle qu'au-delà de son sens premier (« une essence, un état établi – celui d'être autre, ce qui suppose une opposition, ou du moins un dédoublement »), les rencontres furent l'occasion de développer d'autres aspects de la notion. Et dans ces interrogations du « lien entre soi et l'autre *dans* et *par* le texte, dans sa dimension esthétique, éthique, psychique, culturelle », Fourtanier avoue avoir éprouvé « un vertige à l'écoute d'un tel tournoiement terminologique et conceptuel ».

Les cinq parties de l'ouvrage proposent en effet des contributions qui explorent aussi bien l'altérité dans une approche conceptuelle qu'en termes de contenus dans les œuvres proposées à lire dans les classes (y approcher l'étranger, éventuellement dans l'expérience la plus dure qu'il soit : le conflit, la guerre, la peur). Mais l'altérité interrogée l'est aussi en termes de pratiques enseignantes ou de supports didactiques innovants (album de jeunesse, bande-annonce littéraire, album sans texte) ou encore en termes de progressions et de contextes différenciés (lecture littéraire en FLE). Enfin, il s'agit dans de nombreuses contributions de s'intéresser à l'altérité vécue dans les expériences de lecture intersubjectives et dans l'activité interprétative en classe.

Anne Schneider et Magali Jeannin nous proposent donc de plonger dans cette diversité en parcourant cinq ensembles.

Le premier se centre sur le concept même d'altérité. On y trouve les intéressantes réflexions de Bénédicte Shawky-Milcent sur les enjeux, pour la didactique de la littérature et singulièrement dans les écrits de réception, de la prise en compte de l'altérité du texte littéraire, variable selon les élèves.

La deuxième partie propose diverses contributions présentant des supports et des pratiques innovantes pour « une relation altéritaire aux textes » : le numérique, les ateliers d'écriture plurilingues, la pratique réflexive sur la base de textes traduits, ou encore l'exploitation de faits-divers antiques pour approcher l'Autre dans une dimension diachronique.

Dans la troisième partie sont présentées trois études alors en cours et qui interrogeaient leurs données sous l'angle de l'altérité. Outre les stimulantes recherches de Jean-François Massol et de Stéphanie Lemarchand (respectivement sur l'appropriation du paradigme didactique de la lecture subjective par deux enseignantes et sur le dialogue de cultures en lycée professionnel), la présentation du projet d'envergure autour de la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence » offre d'intéressantes sources de prolongement quant aux dispositifs didactiques mis en place par les enseignant-e-s pour questionner le rapport à l'altérité (M. Brunel, J.-L. Dufays, J. Émery-Bruneau, S. Florey et V. Capt).

La quatrième partie rassemble six contributions ayant en partage l'attention à la littérature de jeunesse et, partant, à la construction du rapport à l'autre dès l'enfance. On y lit le compte-rendu de la recherche de Anne Schneider qui tresse des liens entre l'usage du geste et celui du lexique pour travailler à l'émergence de conduites interprétatives chez

des enfants de CE2, construisant ainsi des situations propices à l'interrogation de l'altérité.

La cinquième partie se centre sur les contextes d'enseignement du FLE. On y trouvera une intéressante présentation des travaux de Cyrille François et de Chiara Bemporad pour dépasser, à l'aide de textes « médiateurs », les obstacles de compréhension chez des étudiant·e·s universitaires en FLE. Ces textes littéraires permettent ainsi aux deux chercheurs d'envisager la double altérité entremêlée ici : celle de l'expérience littéraire et celle, linguistique, à laquelle se confrontent ces étudiants en lisant en français.

Les éditrices de ce volume permettent ainsi de ressentir ce foisonnement autour de la notion d'altérité quand celle-ci croise les divers chemins de la littérature et de ses enseignements. Mais les deux didacticiennes rappellent utilement que « La magie de la lecture repose sur trois caractéristiques : la rencontre avec la voix d'un écrivain, avec son univers et son imaginaire, la rencontre avec un ou des personnages qui vivent sous nos yeux et permettent de vivre par procuration, la rencontre avec sa propre ipséité qui se trouve éclairée au miroir de la lecture » (p. 265).

« Je est un autre » dirait l'autre ?

Luc Mahieu,
UNIL – EFLE/UCLouvain – CRIPEDIS

L'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français, qu'est-ce que c'est ?

L'AiRDF, Association internationale pour la Recherche en Didactique du français, œuvre, depuis 1986, à la promotion de la recherche en didactique du français. L'association considère la didactique du français comme une discipline de recherche unifiée et diverse : l'unification de la discipline explique le nouveau nom qu'elle a choisi en 2003 en remplacement de son ancienne dénomination (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français langue maternelle), qui apparaissait alors trop restrictive ; la diversité tient à la prise en compte, inhérente à l'approche didactique théorique, des divers contextes de l'enseignement du français – culturels, géographiques, politiques, sociaux, etc. Cette perspective inclusive se traduit également par la volonté d'ouvrir la collaboration avec d'autres pays ou sections géographiques où le français est langue officielle, langue de scolarisation, langue première pour une partie de la population. D'autres sections pourraient ainsi s'ajouter aux quatre membres fondateurs : la Belgique, la France, le Québec et la Suisse.

Le conseil d'administration de l'AiRDF invite les chercheurs en didactique du français ou ceux qu'intéressent les problématiques de la didactique du français, qui n'appartiennent pas à l'une des sections actuelles, à adhérer à l'association. Les nouveaux adhérents pourront cotiser, comme c'est le cas actuellement, soit dans l'une de ces sections, soit au compte international. Il est important de préciser que si émerge un projet de création d'une nouvelle section nationale ou plurinationale, le conseil d'administration s'engage à l'examiner positivement et, le cas échéant, à faire une proposition de modification des statuts et du règlement.

Les dossiers de « La Lettre de l'AiRDF »



Coup d'œil sur les derniers dossiers

- N°68 Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites
- N°67 Les concepts dans la recherche en didactique du français (2020). Les échos du 14^e colloque de Lyon (27-28-29 août 2019)
- N°66 Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques (2019)
- N°65 Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français (2019)
- N°64 La didactique du lexique (2018)
- N°63 L'enseignement du français à l'épreuve du genre (2018)
- N°62 La recherche sur l'innovation en didactique du français (2017)
- N°60 Échos du colloque de Montréal (2016)
- N°59 La verbalisation pour enseigner et se former (2016)
- N°58 Les relations entre le scolaire et l'extrascolaire en didactique du français (2015)
- N°57 L'exercice en examen (2015)

La collection « Recherches en Didactique du Français »



La collection « Recherches en didactique du français » est dirigée par le CA de l'AiRDF et éditée aux Presses Universitaires de Namur, en collaboration avec le Cedocef (Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français) de l'Université de Namur.

Cette collection vise entre autres à :

- offrir un soutien scientifique en langue française pouvant couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en didactique du français à destination de la communauté des chercheurs, des formateurs, des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation, en sciences du langage et dans les institutions de formation des enseignants ;
- privilégier les questions vives de théorisation et de méthodologie à propos de l'enseignement et de l'apprentissage du français, en développant une approche restituant la diversité des démarches de recherche ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas, à un repérage des objets et des concepts émergents et à l'ouverture de « chantiers réflexifs » nouveaux.

Un volume nouveau paraît chaque année. Il est envoyé gratuitement aux adhérent.e.s.

Coup d'œil sur les derniers volumes

- 2020 *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*, sous la direction d'Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun
- 2019 *Approches didactiques de la littérature*, sous la direction de Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon
- 2018 *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*, sous la direction de Sandrine Aebly Daghé et Marie-Cécile Guernier
- 2017 *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, sous la direction de Jean-François de Pietro, Carole Fisher et Roxane Gagnon
- 2016 *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*, sous la direction d'Érick Falardeau, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dumortier et Pascale Lefrançois
- 2016 *Statuts des genres en didactique du français*, sous la direction de Glais Sales Cordeiro et David Vrydaghs
- 2014 *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, sous la direction de Jean-François de Pietro et Marielle Rispaill
- 2014 *Enseigner le lexique*, sous la direction de Claudine Garcia-Deban, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux
- 2012 *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, sous la direction de Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schnewly
- 2011 *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet
- 2009 *L'écriture de fiction en classe de français*, sous la direction de Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane

(Commande sur http://pun.be/fr/collections/?collection_id=28)

Depuis quelques années, la réflexion autour des pratiques langagières en contexte d'enseignement supérieur et du développement de compétences dans ce domaine s'est approfondie. Elle a conduit à une évolution notable : dépassant les cours de maîtrise de la langue *stricto sensu*, on assiste maintenant à l'élaboration de cours consacrés à la compréhension ou à la production de discours contextualisés reflétant et construisant un environnement institutionnel, disciplinaire voire professionnel particulier. Ce changement ne porte pas seulement sur les contenus et les pratiques, c'est aussi – et surtout – un changement de paradigme, qui doit beaucoup à l'émergence du concept de Littéracies universitaires et au déploiement des recherches dans le champ éponyme qu'il a façonné.

Les contributions qui constituent ce dossier sont représentatives de cette évolution. Elles illustrent en effet des ouvertures importantes, en ce qui concerne les contextes institutionnels, les types de formations concernées, les objectifs visés, les modalités – y compris virtuelles –, d'enseignement-apprentissage, la focale sur des genres (écrits, oraux ou articulant l'écrit et l'oral) et des compétences discursives ou sur des habiletés linguistiques plus ciblées.