

PRÉSENTATION

Nous proposons dans ce numéro un ensemble de contributions ayant trait à la lecture / écriture dans l'enseignement supérieur. Ce champ de recherche en didactique du français n'est plus nouveau – nous nous en réjouissons, du reste ! Mais reste encore beaucoup à défricher pour, globalement, mieux appréhender le rapport des étudiants aux textes qu'ils ont à lire, analyser, ou produire, leurs modes d'apprentissage des savoirs universitaires, leurs pratiques scripturales, les compétences qu'ils mobilisent ou non dans diverses tâches, et enfin pour diagnostiquer et traiter les difficultés des lecteurs-scripteurs en la matière.

Un rappel s'impose des différents colloques et publications à la suite desquels s'inscrit la présente livraison. Les angles peuvent varier, du généralisme au ciblage sur une notion, certains concepts et objets servant à construire des questionnements particuliers ; mais il est notable que l'ensemble constitue un lieu de recherche sinon autonome au sein de la didactique du français, du moins doté d'une identité et d'une légitimité qui n'est plus à conquérir. Nous pensons d'abord aux revues (1), dont certaines rendent compte des séminaires communs aux équipes lilloise (THEODILE (2)) et grenobloise (LIDILEM (3)) qui ont lieu régulièrement depuis 1997, ainsi qu'entre le CEDILL (4) et THEODILE. Des ouvrages également (5), individuels et collectifs, témoignent du dynamisme dans le domaine, et ce depuis bientôt dix ans.

(1) *Lidil*, n° 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, I, 1998 ; *Le Français aujourd'hui*, n° 125, ... à l'université, 1999 ; *Publications scientifiques de Lille 3*, coll. Ateliers, n° 25, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, II, 2000 ; *Lidil*, n° 24, *Apprendre à citer le discours d'autrui*, 2001 ; *Spirale*, n° 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, 2002 ; *Enjeux*, n° 53 et 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, I et II, 2002.

(2) Théories et Didactique de la Lecture et de l'Écriture (Lille 3).

(3) Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (Grenoble 3).

(4) Centre d'Études en Didactique des Langues et Littérature romane (Louvain la Neuve).

(5) M. Guigue-Durning, *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1995 ; C. Fintz (éd.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; F. Boch, *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université ; la prise de notes, entre texte source et texte cible*, Atelier national de reproduction des thèses, Lille 3, 1999 ; M.-C. Pollet, *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck-Larcier, 2001 ; J.-L. Dufays et F. Thyron (éds), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Presses universitaires de Louvain, 2004 ; J.-P. Simon et F. Grossmann (éds), *Lecture à l'université*, Berne, Peter Lang, 2004.

Et il faudrait, bien sûr, pour insister sur la cohérence du champ, les convergences et les croisements, élargir ce panorama à la réflexion didactique sur l'écriture, que ce soit par le biais du « rapport à », de l'acculturation, de la posture, des genres scolaires-universitaires, de l'articulation oral/écrit... La liste ne prétend pas à l'exhaustivité. On se reportera aux bibliographies des différents articles pour avoir une idée de la nécessaire diversité des questions abordées, des entrées privilégiées, ainsi que des disciplines contributives.

Plus ponctuellement, ce numéro rassemble des communications issues de deux journées d'étude (6) :

- un séminaire THEODILE–LIDILEM (12-13 septembre 2002) portant sur : « Gérer l'hétérogène dans la lecture et l'écriture »
- une journée de l'association CONSCILA (7) (6 décembre 2002) sur le thème : « Écrire à l'université : questions aux normes discursives ».

Le numéro s'avère élargi sur cette base, chaque communication ayant été retravaillée et approfondie et d'autres étant venues s'adjoindre (dont celles du CELTED (8)). Quelle que soit leur origine, les contributions se rejoignent sur plusieurs points nodaux. Chacun des cinq points de rencontre énumérés ci-après (l'articulation lecture/écriture, la place occupée par la langue, le rapport à la norme, les pratiques scripturales, les tâches et activités) peut s'envisager à trois niveaux :

- un objet de réflexion théorique, voire de modélisation ;
- un terrain d'observation et de diagnostic des difficultés et obstacles divers chez les scripteurs-lecteurs ;
- un lieu de propositions didactiques.

L'articulation lecture/écriture(/réécriture) fonctionne comme une sorte de pré-supposé didactique, dont le bien-fondé n'est plus à démontrer une *xième* fois. Ainsi la moitié des articles traite frontalement de la lecture : en tant que principale source des difficultés en aval, ou en tant qu'étape nécessaire pour la tâche d'écriture, ou en tant que première phase d'un dispositif élaboré. L'autre moitié atteste que, *de facto*, la lecture s'incorpore à l'écriture, que ce soit par la présence du discours d'autrui (pour les articles s'intéressant particulièrement à l'écriture de recherche) ou par la lecture critique de son propre écrit – véritable activité formatrice que cette dernière, qui nécessiterait sans doute d'être considérée et pratiquée comme telle par les apprentis scripteurs, et enseignée de même.

La place qu'occupe la langue dans les analyses présentées par les articles ainsi que dans les dispositifs d'écriture et dans les propositions de remédiations s'avère centrale : plus que la langue, du reste, il s'agit dans ces contributions du rapport à la langue et, partant, à certaines problématiques et outils qu'offre la linguistique. Elle apparaît comme une discipline contributive privilégiée, fournissant des outils relevant de différents niveaux de description et permettant les opérations suivantes : identification, classement, hiérarchisation, et cela dans une perspective intégrative. L'un des enjeux méthodologiques et théoriques fréquemment formulé par les articles est justement de penser les interactions entre ces classes d'outils pour établir un diagnostic. Bref, si la linguistique à elle seule ne résout pas les problèmes constitués par l'écriture, elle permet de dépasser la simple instrumentation : en travaillant sur des formes historiquement construites et inscrites dans des usages, elle pense ces usages dans leur relativité. Elle favorise le métalinguistique et le métadiscursif, toutes conduites qui rejoignent les

(6) Rassemblant, à chaque fois, des membres des laboratoires THEODILE et LIDILEM.

(7) Confrontations en Sciences du Langage.

(8) Centre d'Études Linguistiques des Textes Et des Discours (Université de Metz).

perspectives de la didactique de l'écrit, tant dans l'enseignement que dans l'apprentissage.

Il y a là un enjeu de taille, celui des questions heuristiques, des cadres de référence à mobiliser pour interroger le matériau langagier qu'offrent les textes d'étudiants. Citons à ce propos B. Delforce (9) :

« *Problématiser la description des discours écrits et problématiser le discours des apprenants* sur les difficultés qu'ils rencontrent : ces deux activités doivent s'éclairer l'une l'autre. Les difficultés des scripteurs interprétées comme signes des lieux problématiques des objets langagiers, aident à construire des descriptions problématiques des objets ; ces constructions, provisoires, aident à comprendre l'origine des difficultés, et à démêler, dans le discours des apprenants, les vrais problèmes sous les fausses questions. » (p. 345)

Le rapport à la norme est aussi un lieu problématique, appelé par l'observation de ces objets langagiers. Il pourrait se décomposer en strates investies différemment selon les articles dans leur réflexion :

- le rapport des étudiants à la norme (langagière, générique, disciplinaire) ;
- le rapport de l'enseignant à la norme (qu'il valide et prescrit auprès de ses étudiants à travers les exercices et consignes) et à la variation, médiatisant et infléchissant le rapport des étudiants à la norme ;
- le rapport que nous avons, en tant qu'enseignants et didacticiens, au rapport que les étudiants ont avec la norme : dans le sens de leur imposer une surnorme ou, à l'inverse, de les inciter à la distance, qui peut d'ailleurs fonctionner comme une autre norme, culturellement déterminée.

Les pratiques scripturales et les fonctions de l'écrit, ensuite, sont passées au crible. Une petite majorité d'articles portent sur le discours de recherche (niveau maîtrise, DEA, DESS), attestant par là de sa place bien établie. Est-ce à dire qu'elle est prééminente dans le supérieur ? Elle ne l'est pas forcément, quantitativement, dans les activités d'écriture (surtout en DEUG, plutôt caractérisé par l'appropriation des savoirs), mais la maîtrise de ce discours représenterait une sorte de couronnement du cursus d'étudiant, parvenu à maturité de ses compétences. Autrement dit, la recherche structure l'identité de l'institution et de ses acteurs : identité qui entraîne chez les apprentis des représentations anxigènes et/ou trompeuses que prennent en compte les articles concernés, dans un souci de formation. Plus généralement, que ce soit par le mémoire ou par le rapport de stage, incluant les écrits qui y conduisent, par des activités de restitution de connaissances, de prise de notes, de reformulation, d'exemplification, la question des fonctions heuristiques – ou tout au moins réflexives – de l'écriture se trouve formulée : comment en rendre les scripteurs conscients ? comment les amener à se relire dans cette optique ? comment développer avec eux des stratégies efficaces ? comment favoriser décentrement et réflexion ? Plutôt que d'écriture « théorique », peut-être vaut-il mieux parler d'écriture « théorisante », tant les degrés de théorisation varient, s'interprètent par rapport à une tâche et un contexte précis, et sont fonction des activités antérieures.

Enfin, **pratiques, tâches, activités, exercices, dispositifs, consignes**, alternent, y compris dans les désignations elles-mêmes interrogées : zones d'interférence ? relations d'inclusion ? niveaux de saisie différents ? Il est à noter que tous les articles pensent ces notions en relation avec les **genres** pratiqués, les

(9) « De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences », dans Y. Reuter (éd.) (1994), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, pp. 319-350.

genres canoniques et normés tout comme les genres en construction, notamment le vaste ensemble des écrits dits « intermédiaires », s'inscrivant et ne prenant sens que dans une progression. Cette prolifération crée, de fait, une « hétérogénéité » (10) avec laquelle les apprentis ont à composer pour qu'elle ne s'avère pas seulement source de dysfonctionnements. Elle est en effet structurelle au-delà des genres : dans les matériaux qu'ils doivent lire et manier, dans les modèles de référence qu'ils rencontrent en formation.

Au total, la situation pédagogique et didactique a bien évolué depuis les « techniques d'expression », du moins telles qu'elles sont conçues et pratiquées le plus couramment. Truisme, peut-être, que cette remarque – et ce serait bon signe quant au progrès de la didactique dans le supérieur. En particulier, après une longue focalisation sur des micro-habilités linguistiques considérées comme le garant de la maîtrise langagière, puis sur des compétences méthodologiques supposées transversales, les théories et les pratiques convergent à présent vers une approche discursive et épistémologique liée aux disciplines. La réflexion sur la lecture/écriture dans le supérieur n'est à prendre ni comme un aveu de faiblesse (enseignante) ni comme le résultat de la « baisse de niveau », mais comme la prise en compte et la formulation de problèmes longtemps masqués, devenus plus aigus avec les nouveaux publics étudiants. Sans doute faut-il rappeler, dans cette réflexion, le rôle pionnier joué par la formation d'adultes – sans pour autant brosser un tableau idyllique : par exemple dans la réflexion sur les publics, dans le questionnement des rapports à l'écrit, dans l'invention de pratiques concrètes.

Les articles qui suivent se répartissent en trois grands ensembles. Le premier vise à poser des cadres à la fois théoriques et méthodologiques, concernant les formations à l'écriture, leurs objectifs, et spécifiquement les façons de concevoir le discours de recherche. Traitant du discours de *recherche en formation*, **Yves Reuter** construit, de fait, un objet au carrefour de deux sphères socio-institutionnelles qui intéressent tout didacticien. Il adopte une position « méta » : le repérage des dysfonctionnements dans son corpus (mémoires et thèses ainsi que déclarations des scripteurs) lui sert à dégager trois modèles explicatifs qu'il interroge de façon critique. Aucun n'est à rejeter, tous sont à mettre en relation et, surtout, à penser en fonction des pratiques d'écriture, *i.e.* les genres et les rituels socio-langagiers. L'auteur débusque les lacunes et les possibles dérives des cadres susdits (vers le technicisme, notamment), préalable nécessaire, selon lui, à l'élaboration de stratégies d'enseignement-apprentissage au sein d'une didactique du français consciente de son articulation avec d'autres disciplines.

Articulation, donc frontières : ce sont elles que met en jeu **Rozenn Guibert**, à travers les notions et démarches qu'elle propose en formation d'adultes. Se fondant sur les représentations de ces publics concernant la communication et l'écriture, elle parie sur l'ouverture et la diversité pour favoriser la rédaction du mémoire, à l'opposé de l'offre plutôt normative des manuels. Est ainsi expliqué et évalué le « principe organisateur didactique » de la formation : le dialogisme, résolument situé au carrefour de plusieurs références théoriques, interrogeant ainsi les voisinages, interférences ou inclusions entre disciplines.

Le point de vue d'**Isabelle Delcambre** est aussi épistémologique, en ce qu'il porte sur une notion située déjà en amont de l'écriture – le cadre – qui détermine fortement celle-ci dans la gestion des discours différents, d'origine disciplinaire différente, et des concepts afférents. Bref, tous éléments d'une démarche de conceptualisation, attendue dans le discours de recherche. L'auteur dégage plusieurs origines et natures de cadres, qu'elle met à l'épreuve de textes d'étudiants

(10) Pour renvoyer à la journée de septembre 2002 sur ce thème.

pour en identifier les difficultés non strictement linguistiques. Affaire de compétence lecturale et scripturale, le cadre recèle un paradoxe : il se repère... quand il est absent, rompu ou erroné. D'où le défi didactique : comment/quand l'enseigner et l'apprendre ?

Caroline Masseron, quant à elle, présente en le problématisant un ensemble d'activités d'écriture destinées à un DEUG de sciences du langage. L'article propose une typologie fort utile, montrant les niveaux différents – et interdépendants – du langagier, et une analyse approfondie de deux dispositifs. On est ici au cœur d'une réflexion sur la formation, ses objectifs, les conceptions de l'écrit, du scripteur et du lecteur, les genres de référence, pour déboucher sur d'autres propositions de pratiques, orales et écrites, mobilisant à la fois le linguistique et le cognitif. L'auteur montre, en définitive, les accès possibles à une écriture théorisante, tremplin au discours de recherche traité ci-dessus.

Le deuxième volet explore et explique des lieux de difficultés dans les pratiques « ordinaires » d'écriture demandées aux étudiants, à plusieurs niveaux du cursus. Première situation, peu analysée d'habitude : les examens. **Marie-Christine Pollet** se penche sur les stratégies mobilisées par des étudiants de 1^{re} année de droit. En mettant en relation les questions posées, le « livre-cours » en amont contenant les savoirs de référence, enfin les réponses, elle identifie les facteurs de difficulté, et notamment les implicites pouvant expliquer les performances jugées inadéquates. Pour améliorer l'appropriation des savoirs et leur traitement écrit, elle insiste sur la double implication et des enseignants et des étudiants, tout en posant la question, qui n'est pas mince, de ce qui est exactement « enseignable » en matière de problématisation, et cela dans le champ des disciplines.

La problématique, justement, constitue l'objet central de **Fanny Rinck**. Quels problèmes pose sa construction aux étudiants néophytes ? Quelles représentations se font-ils de la fameuse « partie théorique » ? Questions récurrentes en didactique de l'écriture, que F. Rinck traite en profondeur, en s'appuyant à la fois sur des rapports de stages d'étudiants de Licence et sur les discours qu'ils produisent à leur sujet. Elle montre ainsi clairement le point aveugle que constitue l'élaboration de la problématique, liée à des exigences institutionnelles perçues par ces étudiants comme floues, voire contradictoires, et la difficulté à sortir d'une perception figée et clivée de « la théorie » et de « la pratique ».

Comme chez F. Rinck, l'écriture théorique est au cœur de la contribution de **Mohamed Kara** : il y présente les difficultés manifestes dans l'écriture que vivent les étudiants lors de « l'acte citationnel », à partir de l'examen de trente mémoires de maîtrise de Lettres et Sciences du Langage. Il s'attache en premier lieu à rendre compte des spécificités de la citation dans l'écriture universitaire, qui suppose de la part du scripteur un travail de cotextualisation dont il définit les modalités. Son analyse fine de nombreux exemples d'insertion de citations lui permet de proposer une typologie des ressources linguistiques nécessaires à cette cotextualisation, ressources sous-utilisées par les étudiants.

Anne-Marie Jovenet se demande aussi « qui parle ? » dans des mémoires en psychologie clinique, mais sous un angle différent : l'engagement du scripteur et sa difficile voire douloureuse gestion dans l'écriture. Elle remarque plusieurs niveaux d'hétérogénéité : dans les marques énonciatives, dans les ruptures thématiques, dans les variations argumentatives, jusqu'aux ruptures typographiques. Insistant sur le fait qu'on ne peut tirer de conclusion de l'omniprésence du « je » ou de sa quasi absence, elle articule plusieurs phénomènes pour débusquer des tensions plus fortes, entre interdit et désir du « vouloir-dire », face auxquelles le directeur de recherche doit trouver son rôle.

Le troisième ensemble propose des expérimentations à travers des dispositifs

tablant prioritairement sur la variation dans la relecture et l'écriture. Ces études, chacune à sa façon, mettent l'accent sur l'importance du genre en didactique. **Claude Le Manchec** ouvre ce dernier volet par l'exploration d'un écrit intermédiaire particulier, à savoir l'avant-projet du mémoire professionnel chez les stagiaires IUFM. La notion de genre est ici interrogée à partir de l'identification de certaines des caractéristiques plus ou moins stables de l'avant-projet. A travers une analyse détaillée de quelques extraits, C. Le Manchec décrit en quoi l'absence de représentation claire de ce genre peut poser problème aux stagiaires, et se répercuter sur l'écriture finale du mémoire.

Un autre type d'écriture intermédiaire fait l'objet de la contribution suivante. Il s'agit de la prise de notes, pratique scripturale extrêmement répandue à l'université, à tous les niveaux du cursus. **Françoise Boch** et **Agnès Tutin** rendent compte des stratégies déployées par des étudiants étrangers lorsqu'ils doivent prendre en note, en Français Langue Étrangère, deux types de discours oraux fortement différenciés du point de vue énonciatif. Les résultats de cette étude expérimentale montrent que certaines stratégies linguistiques visant la réduction de l'information, utilisées habituellement par les scripteurs en situation de prise de notes, sont plus ou moins activées selon le genre du discours source qu'ils doivent prendre en note.

La problématique du genre est également centrale dans la troisième contribution, et ce à double titre. **Isabelle Laborde-Milaa** y examine en effet la façon dont des étudiants de maîtrise répondent simultanément aux contraintes de deux genres bien distincts : l'abstract (ou résumé) et la quatrième de couverture, à partir de l'écriture de leur mémoire professionnel. Comment les scripteurs passent-ils d'un genre à l'autre ? Quelle est la valeur ajoutée de cette double tâche dans la reconnaissance des normes du genre ? Ce type d'exercices constitue-t-il un accompagnement efficace à l'écriture de recherche ? Telles sont les questions posées par cet article, l'ancrant ainsi dans une perspective résolument praxéologique.

De la même façon, le texte de **Christine Barré-De Miniac** relate une expérimentation auprès d'un groupe d'étudiants de troisième cycle soumis à deux tâches d'écriture particulières, l'une privée et informelle (état des lieux de la recherche en cours), l'autre institutionnelle et donc susceptible d'être évaluée (la proposition de communication). L'angle d'approche de C. Barré-De Miniac, énonciatif, la conduit à analyser les différentes postures de l'étudiant scripteur dans chacun de ces deux écrits en prenant appui sur certaines caractéristiques linguistiques des textes.

Enfin, l'article de **Caroline Masseron** se centre sur un « genre de seconde main » très courant dans le supérieur, quasi naturalisé et présentant pourtant nombre d'obstacles : le compte rendu d'ouvrage théorique, en l'occurrence un ouvrage sur la préposition. Entre savoirs et savoir-faire, et loin d'une méthode tout terrain, les activités exposées s'inscrivent dans un processus long qui favorise les conduites métadiscursives, la posture critique, l'acculturation aux savoirs savants. Toutes compétences qui peuvent se réinvestir dans d'autres tâches et sous-genres.

Isabelle LABORDE-MILAA, Françoise BOCH, Yves REUTER