

# Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université: l'exemple de cursus en Sciences Humaines

## Isabelle DELCAMBRE

Université Lille 3, équipe Théodile-CIREL ANR-06-APPR-019  
Domaine universitaire du "Pont de Bois"  
rue du Barreau - BP 60149, F-59653 Villeneuve d'Ascq Cedex  
isabelle.delcambre-derville@univ-lille3.fr

## Dominique LAHANIER-REUTER

Université Lille 3, équipe Théodile-CIREL ANR-06-APPR-019  
Domaine universitaire du "Pont de Bois"  
rue du Barreau - BP 60149, F-59653 Villeneuve d'Ascq Cedex  
dominique.reuter@numericable.fr

The university is rarely the scene of an explicit teaching of writing, at least in France, scene of most of the survey presented here. The research hypotheses concern the impact of disciplinary frameworks on the representations of students about writing practices which they must adhere throughout their studies. The structure of the survey allows examining the relationship between reported practices of students and two variables which are the university grade levels (from first to fifth year) and the disciplines (in Humanities). The results show the complexity of students' perceptions of discipline and, on the other hand, the clarity of the evolution of these representations over time. Conceptions of writing are profoundly changing from first to last year, but the disciplinary characteristics of writings are not as clearly and massively established.

### Mots-clés

écriture et disciplines, écriture et niveaux d'études, représentations, littéracies universitaires

## 1. Les littéracies universitaires: un champ de recherches

Le champ dans lequel nous nous inscrivons est celui qui interroge et analyse la spécificité des pratiques d'écriture à l'université dans le domaine de l'enseignement comme dans celui de la recherche. Il est issu de perspectives linguistiques et didactiques sur l'écriture en général et plus particulièrement sur l'écriture de recherche ou de formation dans le cadre universitaire (Delcambre & Reuter, 2010). Notre hypothèse centrale repose sur une conception épistémologique de l'écriture, à savoir que les disciplines, d'enseignement ou de recherche – de même qu'elles le font pour les écrits des chercheurs – fonctionnent comme des contextes qui spécifient les écrits produits par les étudiants et attendus par les enseignants. Ainsi, les études sur la rhétorique des écrits de recherche ont montré que ces écrits, dans leur structure et dans leurs dimensions énonciatives, sont fortement dépendants de la discipline dans laquelle ils s'inscrivent (Fløttum et al., 2006; Hyland & Bondi, eds., 2006). L'écriture, en effet, contribue à forger les pratiques disciplinaires tout autant

qu'elle est, en retour, spécifiée par les disciplines (Bazerman, 1988), que celles-ci soient académiques ou scientifiques. On peut dire que les communautés disciplinaires peuvent être envisagées comme des communautés de discours (Bizzell, 1992) en reprenant la perspective bakhtinienne selon laquelle les formes langagières se différencient selon les sphères d'activité sociale (Bakhtine, 1984). Cependant, les disciplines académiques et les disciplines de recherche doivent être considérées comme renvoyant à des sphères d'activité distinctes, les premières pouvant être globalement caractérisées par la transmission des connaissances, et les secondes par la production de nouveaux savoirs. Les communautés discursives et les genres de discours sont en conséquence différents mais l'interrogation sur les dimensions disciplinaires des écrits académiques donne des résultats équivalents, que nous tenterons d'exposer ici. C'est pourquoi nous proposons de considérer que les disciplines, d'enseignement ou de recherche, fonctionnent comme des contextes dans les "sphères d'échange" spécifiques dans lesquelles sont inscrits les différents genres du discours, ou encore qu'elles permettent d'expliquer les différences observables entre les pratiques ou les genres. En retour, les pratiques (de recherche ou d'enseignement/apprentissage) et les genres discursifs qu'elles mobilisent contribuent à formater en partie les disciplines, ou du moins à les distinguer les unes des autres. L'étude que nous présentons ici vise à confronter à cette hypothèse disciplinaire les écrits que l'on peut nommer "académiques", c'est-à-dire, les écrits produits par les étudiants au cours de leurs études et qui ont pour fonction de les valider.

Cependant, si les disciplines universitaires sont caractérisées par des pratiques langagières spécifiques, rares sont les chercheurs qui font de l'analyse des pratiques d'écriture ou des discours propres à leur discipline un objet d'étude. L'écriture est souvent un allant de soi de la recherche; l'expertise en recherche n'entraîne pas toujours une conception élaborée de l'écriture scientifique, il arrive que de grands chercheurs aient une conception de l'écriture de recherche qui ne dépasse guère les préceptes de la grammaire scolaire (Bazerman, 2009). Or les étudiants ont, entre autres dimensions de la culture disciplinaire, à comprendre les formes et les attentes concernant l'écriture pour entrer dans les disciplines en développant leurs compétences de scripteurs (Thaiss & Zawacki, 2006). Nous pensons que leurs difficultés tiennent au moins autant aux dimensions spécifiquement disciplinaires qu'aux problèmes généraux que leur pose l'écriture. Au lieu de se lamenter sur la faiblesse des étudiants, nous postulons qu'il est possible de clarifier un certain nombre de dimensions de l'écriture universitaire, autres que les dimensions purement instrumentales, pour développer leur expertise et leurs compétences.

Ainsi, il nous paraît important de différencier les sphères d'activité dans lesquelles s'inscrivent l'écriture académique, l'écriture de recherche et l'écriture en formation. Si nous appelons écriture académique les écrits requis pour la

validation des études universitaires (qu'ils soient courts ou longs), il nous semble important de tenir compte de la distinction entre disciplines d'enseignement et disciplines de recherche (Fabiani, 2006): les écrits produits lors de la formation à l'écriture de recherche (niveau master ou doctorat) se différencient de ceux qui sont produits dans l'activité de recherche à proprement parler. Ainsi, les écrits de recherche en formation (Reuter, 2004) présentent la caractéristique d'être en tension entre l'univers académique et l'univers de la recherche, ce qui n'est pas une de leurs moindres difficultés. Le but de cet article est de savoir si ces écrits académiques ou de formation à la recherche sont marqués disciplinairement.

L'équipe interuniversitaire<sup>1</sup> constituée pour le projet de recherche, dont nous ne présenterons ici qu'un aspect, s'appuie sur le corps de concepts et les méthodes construits en Sciences du langage (*cf.* pour un état des lieux Rinck, 2010) et en Didactique du français (Delcambre & Reuter, 2010). L'analyse énonciative des discours, les relations entre représentations et pratiques sont quelques-uns de ces apports. Ce projet rencontre aussi les recherches en Didactique comparée qui visent à décrire les spécificités et invariants des didactiques disciplinaires: nos recherches, en ce qu'elles interrogent des pratiques et des discours disciplinaires contrastés, entrent dans cette visée comparatiste.

Cependant, à la différence du champ de recherche, développé au Royaume-Uni, qui a pour nom *Academic Literacies (AcLits)*, dont on pourrait croire qu'il a inspiré la dénomination "Littéracies académiques" (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a), les recherches que nous présentons ici s'appuient sur des recueils de données importants quantitativement (corpus de textes ou questionnaires). Les membres de *AcLits*, inscrits dans le courant de l'ethnographie de l'écriture, préfèrent, au contraire, recueillir des micro-observations des pratiques de scripteurs, en excluant de leur champ l'analyse des textes, ce qui est d'ailleurs regretté actuellement par certains chercheurs de ce courant (Lillis & Scott, 2007).

Le projet de recherche vise à décrire deux dimensions de l'écriture à l'université à travers, à la fois, l'analyse de discours d'étudiants sur leurs pratiques d'écriture (équipe Théodile-CIREL) et l'analyse de textes révélateurs de pratiques d'écriture disciplinaires (équipe Lidilem). Ces deux dimensions sont les relations entre écriture et disciplines universitaires et les phénomènes de continuité ou de rupture dans les pratiques d'écriture tout au long du cursus, notamment dans les types d'écrits demandés et produits, les représentations des normes et des attentes. Dans la perspective qui est la

---

<sup>1</sup> "Les écrits à l'université: inventaires, pratiques, modèles" (EUIPM), financé par l'ANR (ANR-06-APPR-019). Le projet de recherche regroupe des chercheurs des équipes Théodile-CIREL (Université de Lille3) et LIDILEM (Université de Grenoble3).

nôtre, la maîtrise de l'écriture est remise en question à chaque changement de contexte d'apprentissage; elle n'est pas assurée une fois pour toutes. À côté de la variable disciplinaire, la dimension curriculaire des apprentissages de l'écriture est donc un élément important de notre recherche. En nous appuyant sur certains de nos résultats, nous nous autoriserons d'ailleurs à élargir notre propos à quelques réflexions sur l'enseignement de l'écriture à l'université, même si cette dimension n'est pas centrale dans la recherche présentée ici.

## 2. Objectifs et méthodologie de la recherche

Deux méthodologies de recherche sont mises en œuvre dans le projet global: le recueil de déclarations d'étudiants et d'enseignants sur les pratiques d'écriture universitaires et des analyses textuelles d'articles scientifiques (comparant des articles écrits par des doctorants-chercheurs novices et des chercheurs chevronnés). Nous ne présentons ici que les résultats de l'enquête par questionnaire diffusée auprès des étudiants qui donnent à voir certaines de leurs représentations sur les pratiques d'écriture auxquelles ils sont confrontés au cours de leurs études. Pour répondre à nos hypothèses, le questionnaire a été distribué dans cinq disciplines de Sciences humaines (Littérature, Sciences du langage, Histoire, Psychologie et Sciences de l'Éducation) et aux cinq niveaux universitaires, du niveau L1 au niveau M2<sup>2</sup>. Le choix de cinq disciplines universitaires proches est délibéré: si nous parvenons à établir des clivages entre des disciplines appartenant à un même champ, ce résultat est d'autant plus intéressant quant aux relations entre écriture et disciplines et aux effets des cadres épistémologiques sur les pratiques d'écriture. Cette recherche se distingue ainsi de la plupart des recherches américaines du champ des *Composition Studies* (pour une présentation, voir Donahue, 2008), qui ont depuis longtemps développé ce type d'analyses mais le plus souvent en confrontant des disciplines distantes (la chimie, la physique, la sociologie, le droit, les études littéraires, l'histoire, etc.; voir, par exemple, Monroe, 2002).

Le questionnaire est composé de dix-sept questions, ouvertes ou à choix multiples selon les cas, portant sur les tâches et les thèmes suivants:

- établir une liste des écrits demandés, en précisant l'écrit que les étudiants jugent représentatif de leurs études (au niveau où ils sont), et en distinguant les écrits d'examen des écrits longs (cela est l'objet de plusieurs questions non groupées, pour notamment ne pas induire dès le

---

<sup>2</sup> Ces questionnaires ont été informés par plus de 600 étudiants dont nous retenons 457 par tri aléatoire pour équilibrer les groupes des différentes formations disciplinaires. Le fait d'accepter de répondre à ce questionnaire particularise ces étudiants. Nous savons que les considérer comme un échantillon pose de façon incontournable le problème de la population dont ils seraient représentatifs. Les résultats que nous affichons ici sont à entendre comme des résultats d'investigation et non d'enquêtes au sens strict du terme.

début la distinction écrits d'examen/écrits longs)<sup>3</sup>. Le traitement vise à identifier les liens entre écrit, discipline et niveau d'études, en établissant les écrits les plus fréquemment cités dans chaque groupe.

- préciser, pour l'écrit jugé représentatif de la discipline, les normes que les étudiants appliquent lorsqu'ils écrivent et celles qu'ils pensent être mises en œuvre par les enseignants-correcteurs. Le traitement vise à identifier parmi une liste de treize items (portant sur le contenu, l'organisation du discours, la langue, le rapport aux lectures, etc.) les normes principales guidant l'écriture des étudiants et la concordance ou non avec les normes qu'ils pensent être celles des enseignants.
- dire l'écrit dans lequel ils se sentent en difficultés ou à l'aise, ou encore celui qui leur pose des problèmes nouveaux, en précisant le type de difficultés, de facilités ou de nouveautés rencontrées.
- décrire les pratiques de réécriture (ou l'absence de réécriture) en articulant cette description aux différents types d'écrits rencontrés.

Ces quatre groupes de questions permettent d'identifier des conceptions différentes du rôle de l'écriture dans la construction des connaissances, des rapports à l'écriture et au savoir différents, etc. Le croisement des réponses à ces items peuvent nous amener à distinguer des styles d'apprentissage ou des profils d'étudiants différents. La problématique du rapport à l'écriture n'était pas à l'origine de notre interrogation, mais elle est apparue lors du traitement des données, lorsque l'établissement, nous pourrions dire la "découverte" de profils contrastés d'étudiants a émergé. Ces contrastes forts entre différentes conceptions de l'écriture académique nous semblent heureusement compléter la perspective initiale fondée sur l'identification de genres discursifs disciplinaires.

Un dernier ensemble de questions, plus descriptif, permet de faire un état des pratiques d'accompagnement ou d'apprentissage de l'écriture telles que les perçoivent les étudiants. Nous n'en ferons pas l'analyse ici (voir Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010b).

Nous présenterons ci-après les résultats de cette enquête en isolant trois dimensions des pratiques d'écriture: les écrits représentatifs, pour les étudiants, de leur discipline ou de leur année d'étude, les normes qu'ils se

---

<sup>3</sup> L'opposition écrits d'examen/écrits longs structurait la fin du questionnaire, notamment les questions sur les aides ou les indications que les étudiants pensent recevoir de leurs enseignants. Elle repose sur le fait que les tâches d'écriture dans ces deux contextes sont fortement différenciées, et qu'en conséquence, l'activité d'accompagnement peut prendre des formes sensiblement différentes. Mais nous ne souhaitons pas induire dès le début du questionnaire cette différence.

donnent lorsqu'ils écrivent, et celles qu'ils pensent être mises en œuvre par leurs enseignants.

Le questionnaire est particulièrement long (10 pages): le remplir suppose un travail "sérieux", dans lequel les étudiants se sont investis, et cela est déjà un résultat de recherche en soi: réfléchir à l'écriture a intéressé les étudiants que nous avons contactés. Il a été diffusé dans trois universités françaises et une université belge, dont des enseignants chercheurs participaient au projet de recherche.

### **3. Les écrits représentatifs pour les étudiants**

Après une première question ouverte demandant aux étudiants de faire la liste de tous les écrits qu'ils produisent à ce moment-là de leur formation à l'université, la deuxième question ouverte interrogeait les étudiants sur l'écrit qu'ils jugent représentatif de leur formation ou de la discipline dans laquelle ils sont engagés. Ce sont les réponses à cette deuxième question que nous analysons ci-après, selon les deux variables, la discipline, puis le niveau d'études.

#### *3.1 Clivages disciplinaires*

Nous présentons ici succinctement les résultats marquants de ce premier axe d'analyse, ils sont détaillés dans diverses études antérieures (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2009, 2010a, 2011; Delcambre, Donahue & Lahanier-Reuter, 2009). D'une manière générale, les disciplines sont caractérisées par un ou plusieurs écrits qui leur sont propres: les étudiants de Lettres modernes disent écrire des dissertations et des commentaires de textes; ceux de Sciences de l'Éducation, des mémoires et des TER (Travaux d'études et de recherches); ceux de Sciences du langage, des dossiers, des rapports de stage et des enquêtes. Ceux d'Histoire se distinguent selon leur université: à Bruxelles, ils disent écrire des travaux de séminaire, à Lille, surtout des exposés<sup>4</sup>. Ces différences peuvent s'expliquer autant par les spécificités disciplinaires que par les dispositifs pédagogiques mis en œuvre localement par telle ou telle équipe d'enseignement. Le fait que les étudiants de Science de l'Éducation déclarent écrire des écrits longs tient sûrement au fait que leur cursus ne commence qu'en troisième année de licence; la distinction entre les deux publics d'historiens met en évidence deux formes pédagogiques différentes (mais qui tiennent vraisemblablement à deux modèles d'enseignement universitaire de l'histoire), etc. Et, de fait, l'identification de l'écrit représentatif n'est pas toujours très nette. Certaines disciplines ont une identité moins forte: par exemple, c'est en Psychologie et en Sciences du langage que se trouvent le

---

<sup>4</sup> L'enquête s'est déroulée dans diverses institutions universitaires: en France, les universités de Lille3, de Grenoble3, de Paris-Créteil et, en Belgique, l'Université Libre de Bruxelles.

plus de non réponses (tous niveaux confondus) ou de nombreuses réponses atypiques, empêchant l'identification d'un écrit largement partagé. Ces deux disciplines s'opposent à celle qui présente une unité exceptionnelle autour de la dissertation, écrit emblématique identifié par tous: les Lettres modernes.

### 3.2 *Évolutions curriculaires*

Les réponses à cette question sont, pour la variable "cursus", beaucoup plus tranchées. Elles opposent les étudiants de Licence aux étudiants de Master: les étudiants de première année se rassemblent autour de la dissertation, ceux de deuxième année autour de l'enquête, ceux de troisième autour de la synthèse et du rapport de stage. Les étudiants de Master citent, massivement, le mémoire et le TER. Ainsi, plus on monte dans le cursus, plus les choix sont partagés et peu différenciés. A cela s'ajoute le fait qu'au début du cursus se trouvent les non-réponses (11%) et des réponses atypiques (23%). Pour un tiers des étudiants de Licence, on observe un flou quant au genre d'écrit demandé ou une multiplicité de réponses différentes. Rien ne permet d'identifier un écrit emblématique qui rassemblerait tous les étudiants de licence, à la différence des étudiants de Master qui présentent une grande homogénéité, quelle que soit l'année considérée. Le relatif éclatement des réponses en Licence peut aussi être rapporté à la diversité des offres pédagogiques qui peuvent correspondre à des objectifs de formation à différents genres de discours dans les différentes disciplines observées. De manière contrastée, l'unanimité des réponses en Master peut être rapportée à la généralisation des objectifs d'initiation, à ce niveau, aux pratiques de recherche.

## 4. **Les normes personnelles d'écriture: quatre profils d'étudiants**

L'analyse des normes que les étudiants se donnent lorsqu'ils écrivent provient d'une question fermée où ils devaient dire à quoi ils font le plus attention lorsqu'ils écrivent cet écrit représentatif choisi à la question 2, en hiérarchisant cinq dimensions dans une liste qui leur était proposée<sup>5</sup>. Les items de cette liste reposent sur ce que les recherches sur l'écriture ont établi comme dimensions des textes (Reuter, 1996) ou comme composantes des représentations que se font les étudiants des textes et de l'écriture (Delcambre & Reuter, 2002). Ces items contribuent à alimenter certaines des questions qui suivent, ils donnent aux étudiants la matière de la description de leurs activités d'écriture.

---

<sup>5</sup> Cette liste était la suivante: L'avis personnel; L'originalité; La clarté du discours (introductions ou conclusions partielles, exemples); La clarté formelle (graphie, mise en page, paragraphes, etc.); La correction de la langue (syntaxe, lexicque, orthographe, etc.); La discussion des auteurs au programme; La justesse de la réponse; La reformulation des textes lus; Le style; Les articulations (entre les parties de votre texte ou entre les concepts, les idées présentées); Les citations (citer des auteurs ou des extraits de textes); Les références bibliographiques; Les connaissances.

Pour mener cette analyse des normes personnelles des étudiants, nous avons pu identifier des profils d'étudiants relativement homogènes<sup>6</sup>, qui peuvent devenir la base des comparaisons entre disciplines ou niveaux d'étude.

#### 4.1 Profils et différenciation disciplinaire

Si tous les étudiants partagent l'idée qu'il faut mobiliser ses connaissances et trouver la réponse juste (profil "répondre correctement"), les trois autres profils se répartissent clairement selon les disciplines. Les étudiants de Lettres modernes disent faire particulièrement attention au style, à l'originalité et à la formulation d'un avis personnel (ce que nous avons appelé le profil "expression de soi"); ceux de Psychologie et de Sciences de l'Éducation disent surtout "écrire à partir de textes" (c'est-à-dire reformuler, discuter les auteurs, faire des références et des citations); ceux de Sciences du langage déclarent faire attention à "écrire clairement" (c'est-à-dire veiller à la clarté formelle, à la correction de la langue, aux articulations et à la clarté du discours en général). Par contre, les étudiants d'Histoire, que ce soit à Lille ou à Bruxelles, ne peuvent pas être caractérisés aussi nettement par l'un de ces profils.

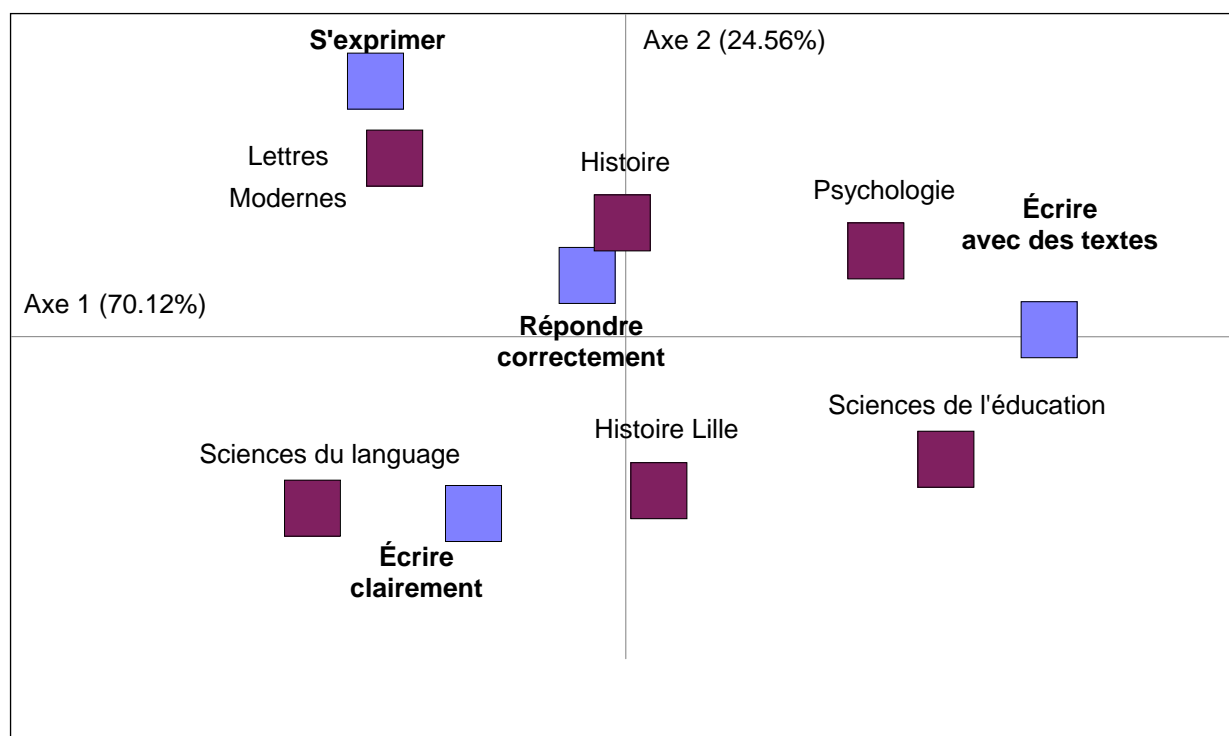


Fig.1: Profils d'étudiants et disciplines

<sup>6</sup> Les profils sont le résultat d'une analyse factorielle (analyse en composantes principales), leur dénomination qui apparaît en gris clair sur le graphe est une proposition que nous faisons pour synthétiser les différents regroupements des 13 critères présentés à la note précédente.

## 4.2 Profils et ruptures curriculaires

La distribution disciplinaire de ces profils est partiellement pertinente, puisque certaines disciplines ou certains profils échappent aux mises en relation, comme on l'a vu ci-dessus. Par contre, la construction des profils est particulièrement parlante si on la réfère aux années d'étude. En effet, les quatre profils rendent visible une évolution de la conception de l'écriture sur les cinq années du cursus. Les étudiants de première année Licence (L1) sont massivement du côté de l'expression de soi et de la recherche de la réponse correcte. Les étudiants de deuxième et troisième année (L2/L3) veillent surtout à écrire clairement. Quant aux étudiants de master, première et deuxième années confondues (M1 et M2), ils disent tous se centrer sur l'articulation avec les discours d'autrui ("écrire à partir de textes"). Cette évolution rend compte de la perception chez les étudiants des modifications des pratiques d'écriture tout au long du cursus universitaire, et des attentes quant aux productions écrites, à leurs formes et à leurs fonctions. Cette évolution se retrouve, avec quelques variantes, dans les déclarations sur les normes d'évaluation attribuées aux enseignants.

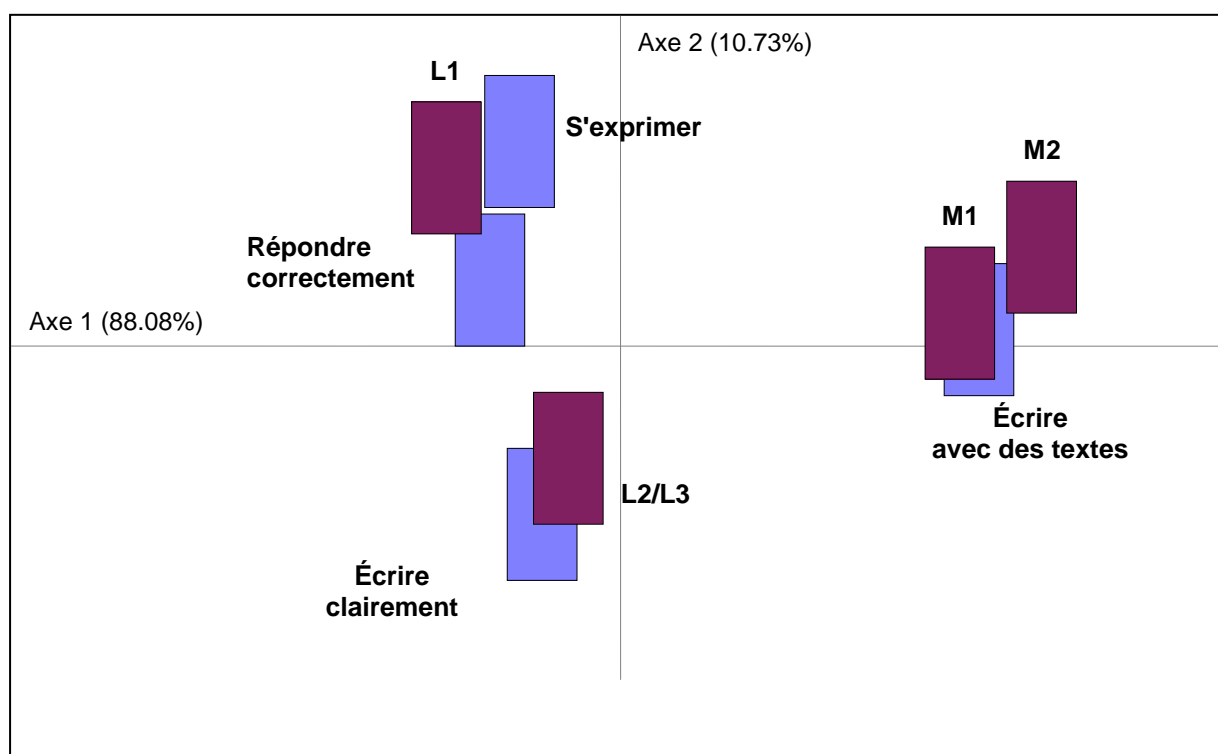


Fig.2: Profils d'étudiants et niveau d'études

## 5. Les attentes des enseignants, vues par les étudiants

L'analyse des principaux critères d'évaluation attribués aux correcteurs montre, comme précédemment, des clivages disciplinaires et surtout une différenciation des représentations selon les niveaux d'étude particulièrement nette.

Pour répondre, les étudiants devaient hiérarchiser trois dimensions, en les choisissant eux-mêmes. Parfois, certains critères sont repris de la question précédente. En revanche, des critères nouveaux apparaissent. Nous ne traitons ici que des dimensions citées en première position en ne retenant que les réponses effectives à cette question.

### 5.1 *Clivages disciplinaires*

Les réponses des étudiants produisent des regroupements un peu hétérogènes. D'une part, deux disciplines (sciences de l'éducation et histoire / Bruxelles) se distinguent fortement de l'ensemble des autres, d'autre part, les autres forment deux groupes différenciés par des réponses toutefois moins massives.

Les étudiants en Sciences de l'Éducation ne sont particularisés par aucune réponse ou groupe de réponses qui leur serait spécifique. A l'inverse, les étudiants bruxellois sont ceux qui se distinguent le plus des autres, en pensant massivement que leurs enseignants attendent d'eux précision et qualité des sources et des références bibliographiques. Ces étudiants se distinguent des autres à la fois par le choix d'un écrit représentatif (ce qu'ils appellent les écrits de séminaire) et de ces normes évaluatives. Ces deux résultats sont intéressants à contraster car, dans les deux cas, il s'agit d'étudiants qui sont en troisième année d'université. Le contraste révèle probablement des cultures d'établissement et des pratiques pédagogiques qui produisent soit une certaine forme d'indifférenciation dans les perceptions des étudiants soit une extrême précision dans la représentation des attentes et des modalités de formation.

Les autres étudiants se répartissent en deux groupes distincts (mais les oppositions sont moins nettes): d'un côté les étudiants en Histoire (à l'université de Lille) et ceux de Sciences du langage pensent que leurs enseignants attendent surtout une bonne maîtrise de l'orthographe, une langue correcte, du style et une formulation d'un avis personnel, ce qui est une vision plutôt classique de l'écriture, caractérisée par ses dimensions linguistiques<sup>7</sup>, vision largement partagée au-delà du public étudiant. D'un autre côté, les étudiants en Psychologie et Lettres Modernes pensent être évalués sur le contenu de leur discours, la qualité de leur problématique et de leur argumentation et sur l'organisation discursive. Le clivage disciplinaire reprend ici une opposition déjà rencontrée ci-avant entre une centration sur les aspects

---

<sup>7</sup> L'expression d'un avis personnel est cependant assez étonnant: ce critère ne recouvre pas exactement ce que le discours commun peut entendre par le "fond" ("la forme" étant ici représentée par les dimensions linguistiques), on peut y voir la trace de l'importance de l'implication énonciative dans les perceptions des étudiants.

linguistiques et expressifs de l'écriture et une focalisation sur les dimensions discursives et certaines spécificités de l'écriture de recherche.

On voit qu'il n'y a guère de continuité entre les normes personnelles des étudiants et celles qu'ils attribuent à leurs enseignants. Pour ne prendre qu'un exemple, en Lettres Modernes, l'étudiant "représentatif" dit travailler l'expression personnelle (avis, originalité, etc.) et s'attend à ce que l'enseignant l'évalue en fonction de la qualité de sa problématique, de son argumentation ou de l'organisation du contenu. Cette discontinuité est interrogante, mais nous ne pouvons guère, dans l'état actuel de notre analyse (qui est encore en cours), y apporter d'autre explication que celle qui prendrait en compte la complexité des opérations de l'identification des disciplines, notamment à l'université, où disciplines d'enseignement et disciplines de recherche ne se recouvrent pas forcément, et la relative opacité des pratiques évaluatives, ce qui interroge les dispositifs et les pratiques pédagogiques.

## 5.2 *Évolutions curriculaires*

Les choix des étudiants concernant les normes et les attentes des enseignants sont nettement différenciés selon l'année d'étude. Le premier facteur est celui du regroupement des réponses des étudiants de Licence d'un côté, et de celles des étudiants de Master de l'autre. Mais un deuxième facteur, plus marqué statistiquement parlant, oppose aussi les réponses fournies dans la première année de chaque cursus et celles des années ultérieures<sup>8</sup>. En conséquence, nous voyons apparaître quatre groupes de réponses, déterminées par ces années et décrivant ce qui peut apparaître comme une progression dans la construction par les étudiants des attentes des enseignants.

---

<sup>8</sup> Cette analyse factorielle a été réalisée en retenant les critères dont la variation est significative.



Fig.3: Les critères d'évaluation attribués aux enseignants/correcteurs selon les niveaux d'étude

En première année de Licence, les étudiants citent des critères d'évaluation liés aux dimensions linguistiques de surface (la correction de la langue, l'orthographe, le style). En deuxième et troisième année de Licence, les étudiants s'emparent de critères plus disciplinaires (les sources), pensent que les enseignants privilégient la clarté et la pertinence de la réponse et découvrent que la reformulation peut être un critère d'appréciation important.

En première année de Master, les étudiants déclarent que les enseignants attendent des écrits dont la problématique est liée à une démarche de recherche originale, écrits dont ils sont les auteurs (voir le critère de l'originalité) mais qui sont composés à partir de textes dont la compréhension est un critère d'évaluation. En seconde année, les étudiants pensent que l'évaluation des enseignants est basée sur l'argumentation, les articulations entre concepts ou entre textes, la pertinence des références bibliographiques, bref des critères que l'on verrait bien proches de ceux des écrits scientifiques.

On assiste ainsi à une évolution, un passage de normes linguistiques en première année d'université à des normes discursives et scientifiques à l'orée du doctorat. Des apprentissages se font, ce qui est heureux, mais il faut signaler qu'ils se font lentement.

## Conclusions

Cette étude montre que le lien entre disciplines et genres d'écrit est établi, même si certaines disciplines semblent avoir une identité moins bien

circonscrite que d'autres, dans les déclarations des étudiants (il est vrai qu'elles peuvent être identifiées par d'autres marqueurs, les méthodes de travail, les types de recherche, etc.). Par contre, les évolutions curriculaires sont nettes dans les déclarations des étudiants.

Ces résultats peuvent fournir matière à réflexion dans de multiples directions. Certes nous n'avons, à ce stade de notre étude, pas encore de données à communiquer sur les formes d'aide apportées aux étudiants ni sur ce qu'ils en pensent, mais on peut au moins dire que la rupture entre la licence et le master, constatée aux niveaux des types d'écrit et de l'expression des normes, personnelles comme évaluatives, conforte l'hypothèse que la maîtrise de l'écriture n'est pas acquise une fois pour toutes, mais qu'elle est remise en cause à chaque palier par les nouvelles exigences et les nouveaux types d'écrits demandés. Il est intéressant de constater, par exemple, la place des écrits longs, qui demandent invention et investissement personnel, dans les réponses des étudiants, et ce dès la première question. Les écrits qu'ils citent comme spécifique de leur contexte d'étude ne sont pas les écrits d'examens, mais des écrits qu'ils n'ont jamais eu à produire auparavant (à part la dissertation, bien sûr). Certes les écrits d'examen apparaissent dans le questionnaire, notamment à partir des questions qui interrogent les étudiants sur leurs difficultés ou leurs facilités, mais dans les premières questions analysées ici, ils sont simplement absents. Ces résultats militent donc pour un enseignement continué de l'écriture; il est illusoire de penser que des cours de remédiation ou de mise à niveau en première année suffiraient à résoudre les problèmes que les étudiants rencontrent. Cette optique pédagogique, souvent rencontrée en France dans les cours dits de techniques d'expression et de communication, méconnaît par ailleurs la plupart du temps les dimensions discursives de l'écriture, pour privilégier la consolidation d'habiletés micro-linguistiques, dont l'absence de maîtrise exaspère le correcteur. Mais elle ne permet pas de répondre aux besoins des étudiants confrontés à des normes et à des attentes qui font de l'écriture une forme de travail intellectuel, et non simplement l'expression claire de la pensée.

Cela dit, le lent cheminement des étudiants vers l'identification des spécificités discursives des textes universitaires interroge quant à l'explicitation qui en est faite. Certes, les étudiants évoluent dans leurs représentations de l'écriture universitaire, et heureusement. Peut-être pourraient-ils le faire plus rapidement, plus sereinement, si l'enseignement de l'écriture à travers les disciplines et le cursus était un objet explicitement abordé dans ses dimensions épistémologiques et génériques et considéré comme digne d'intérêt par les institutions et les enseignants universitaires.

Les dimensions épistémologiques de l'écriture, on l'a vu dans les résultats de cette étude, sont parfois plus difficiles à établir, si l'on s'en tient aux déclarations des étudiants. Cependant, on peut voir dans le lien que font les

étudiants de Lettres Modernes entre la dissertation, les normes de style et d'originalité et la formulation d'une opinion personnelle, une certaine image de la discipline littéraire, dont la pertinence serait à confirmer à partir de déclarations d'enseignants. C'est le but, dans ce projet de recherche, des entretiens de groupes qui ont été menés avec des enseignants de chacune des disciplines concernées et qui sont actuellement en cours d'analyse. La dimension épistémologique est sans doute encore plus visible dans l'opposition très claire des deux publics d'étudiants en Histoire auxquels nous avons pu avoir accès. Les étudiants bruxellois sont très conscients du rôle dans l'écriture historique de l'établissement des sources, de l'importance des références bibliographiques et pratiquent un genre d'écrit dont la désignation leur est spécifique, celle des travaux de séminaire. Les étudiants en Histoire à Lille, quant à eux, sont plus proches dans leurs déclarations des étudiants de Lettres modernes (français) que de ces étudiants bruxellois (qu'il s'agisse des genres spécifiques à leurs études, les dissertations et les commentaires de textes, mais aussi de l'analyse de leurs difficultés ou facilités, non détaillées ici). On peut voir là probablement l'influence des concours de recrutement pour l'enseignement secondaire (et de la toute puissance de la dissertation dans ces concours) qui donnent forme à l'enseignement universitaire, et qui ont plus de poids dans les représentations des étudiants que les pratiques de la recherche historique et les genres de discours qui l'accompagnent. On peut avancer soit que les spécificités de l'écriture en histoire sont absentes d'un enseignement presque entièrement focalisé sur la préparation aux métiers de l'enseignement, soit que leurs conceptions, déjà construites au cours de la scolarité secondaire, se trouvent renforcées à l'université, soit encore que la préparation aux concours et ses exigences occulte pour les étudiants les dimensions épistémologiques de l'écriture dans la discipline qu'ils ont choisie. On peut aussi, à partir des analyses des entretiens de groupes menés avec les enseignants, voir dans ces différences les reconstructions ou les effets d'une divergence épistémologique entre les deux disciplines – en donnant à ce terme toute sa puissance d'espace social ou de sphère d'échange –, divergence que traduit cet historien de l'ULB: "mais il y a des différences aussi de formation en histoire en France et en Belgique c'est-à-dire que nous n'avons pas de dissertations historiques par exemple donc les historiens français mettent l'accent sur l'écriture de l'histoire alors que nous, notre formation met l'accent sur la recherche donc c'est vrai que quelque chose qui n'est pas forcément bien écrit n'est pas vu comme un drame si tout le reste est parfait".

Ainsi, aux contrastes entre les déclarations d'étudiants correspondent bien des différences entre les dispositifs de formation, des écarts scientifiques, des distances épistémologiques. Ces résultats peuvent contribuer également à préciser les contours de ce qu'on appelle discipline académique (ou discipline d'enseignement) dans l'opposition aux disciplines de recherche. Les objets de

savoir disciplinaires et les pratiques (ici vues sous l'angle des pratiques d'écriture) apparaissent, à partir de notre étude, fortement liés à des traditions institutionnelles locales, et cela contribue à colorer de manière sensiblement différente les disciplines d'enseignement. Il est possible que ces colorations locales soient beaucoup moins fortes en ce qui concerne les disciplines de recherche, mais ce n'était pas l'objet de l'étude que nous présentons ici.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakhtine, M. (1984): *Esthétique de la création verbale*. Paris (Editions Gallimard).
- Bazerman, C. (1988): *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin (University of Wisconsin Press).
- Bazerman, C. (2009): *Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn*. In: *Pratiques*, 143/144, 127-138.
- Bizzell, P. (1992): *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh (University of Pittsburgh Press).
- Delcambre, I., Donahue, T. & Lahanier-Reuter, D. (2009): *Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université*. In: *SCRIPTA* (vol. 13, n°24), Belo Horizonte (Ed. PUC Minas), 227-244.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2009): *Ecrits et disciplines dans l'université française: le cas des sciences humaines*. In: J.-M. Defays, A. Englebert (éds.), *Acteurs et contextes des discours universitaires*. T. II. Actes du Colloque international *Les discours universitaires: formes, pratiques, mutations*, Bruxelles – 24, 25, 26 avril 2008. Paris (L'Harmattan), 151-166.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010a): *Les littéracies universitaires: Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*. In: *Diptyque*, 18, 5-24.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010b): *Les aides à l'écriture: qu'en disent les étudiants?* Colloque international *Littéracies universitaires: savoirs, écrits, disciplines*, Villeneuve d'Ascq (France), 2-4 septembre.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2011): *French University Writing Practices, from Disciplinary Frames to Curriculum Thresholds*. International Conference *Writing across Borders II*, Washington, Feb. 17-20.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002): *Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et en maîtrise: première approche*. *Spirale*, 29, 7-28.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2010): *The French didactics approach to writing, from elementary school to university*. In: Bazerman, C. et al. (eds), *Traditions of Writing Research*. New York and London (Routledge, Taylor & Francis), 17-30.
- Donahue, Chr. (2008): *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq (Presses universitaires du Septentrion).
- Fabiani, J. L. (2006): *A quoi sert la notion de discipline?* In: Boutier, J., Passeron, J.C. & Revel, J., *Qu'est-ce qu'une discipline?* Paris (EHESS), 11-34.
- Fløttum, K., Dahl, T. & Kinn, T. (2006): *Academic Voices – across languages and disciplines*. Amsterdam (John Benjamins Publishers).
- Hyland, K. & Bondi, M. (eds) (2006): *Academic Discourse Across Disciplines*. Bern (Peter Lang).
- Lillis, Th. & Scott, M. (2007): *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*. In: *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Monroe, J. (2002): *Writing and revising the disciplines*. Ithaca, NY (Cornell University Press).

- Reuter, Y. (1996): Enseigner et apprendre à écrire. Paris (ESF).
- Reuter, Y. (2004): Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. In: *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- Rinck, F. (2010): L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Consulté le 16 février 2011, sur *Revue d'anthropologie des connaissances* 3/2010 (Vol 4), 427-450: [www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm](http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm).
- Thaiss, C. & Zawacki, T.M. (2006): *Engaged Writers. Dynamic Disciplines. Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth, NH (Boynton/Cook, Heinemann).