

Former à l'écrit, former *par* l'écrit dans le supérieur

Caroline Scheepers
(sous la direction de)

Préface de Christiane Donahue
Postface d'Élisabeth Bautier

**Former à l'écrit,
former *par* l'écrit
dans l'enseignement
supérieur**

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Former à l'écrit, former *par* l'écrit dans l'enseignement supérieur

Caroline Scheepers
(sous la direction de)

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : avril 2021

Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/046

ISSN 0777-5245

ISBN 978-2-8073-3173-0

Rien ne trouble ma fête. À la fac, les dissertes et exposés m'installent de manière lumineuse dans mon vrai milieu. Remarques fines, excellente argumentation... Les profs, eux, ils le savent, ils me jugent sur mon moi. Le seul, débarrassé des flaques de vomi au pied des tables, des saucisses prises au cul qu'on mangeait entre deux clients. Capable, comme ils disent, de déjouer les pièges d'une version latine, de rechercher les arguments qui militent en faveur de ci ou de ça, les ficelles, ce qui est sérieux. Mais la fête de l'esprit, pour moi, ce n'est pas de découvrir, c'est de sentir que je grimpe encore, que je suis supérieure aux autres, aux paumés, aux connasses des villas sur les hauteurs qui apprennent le cours et ne savent que le dégueuler. Moi, je fais ma pelote, je tire les fils du cours dans toutes les directions, ni vu ni connu. Devoir riche, tu parles! Tout ça, c'est factice, tout juste bon à esbroufer la galerie, à me servir d'échelle. Aussitôt faits, exposés et dissertes sont balancés à la poubelle, je ne m'en sers jamais deux fois, tout juste le souvenir d'une réussite. Agripper tout ce qui fait chaud aux joues, écraser la merde sous les livres froids de la bibli, les diplômes, les conversations philosophiques au Métropole, dans l'odeur molle de café, au milieu de l'après-midi, quand tout le monde travaille. Je serai agrégée de lettres, ça ressemblera presque à Simone de Beauvoir, les cafés, la piaule, se coucher à quatre heures du matin en discutant sur le tiers-monde, cette misère exotique qui m'avait fait rêver dans ma boutique cradingue sans originalité, ça y ressemble déjà.

Annie Ernaux, *Les armoires vides* (1974)

S O M M A I R E

PRÉFACE	11
Par Tiane Donahue	
AVANT-PROPOS	17
Par Caroline Scheepers	

PREMIÈRE PARTIE L'ÉCRIT EN AMONT DU SUPÉRIEUR

CHAPITRE 1	
L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique	31
Par Caroline Scheepers et Stéphanie Delneste	
CHAPITRE 2	
Les travaux écrits de recherche au 3^e degré de l'enseignement secondaire bruxellois	51
Une transition efficace vers l'écrit au supérieur?	51
Par Gersende Charpentier	

DEUXIÈME PARTIE LES ÉCRITS ET LES REPRÉSENTATIONS SUR L'ÉCRIT AU SUPÉRIEUR

CHAPITRE 3

**Les recherches et formations consacrées à l'écrit
dans l'enseignement supérieur. 67**

Vers une « approche intégrée ». 67

Par Marie-Christine Pollet

CHAPITRE 4

**Former à et *par* l'écrit dans le Pôle académique
de Bruxelles. 85**

Pratiques, représentations et perspectives. 85

Par Caroline Scheepers

TROISIÈME PARTIE L'ÉCRIT, AU CŒUR DES DISCIPLINES

CHAPITRE 5

**Comment se décline l'écrit dans les différentes
disciplines? 103**

Par Isabelle Delcambre

CHAPITRE 6

**Comment la didactique des mathématiques
peut-elle contribuer à aider les étudiants
à s'approprier les écritures symboliques? 117**

Par Pierre Job et Jean-Yves Gantois

CHAPITRE 7

**S'inscrire dans une démarche réflexive en résonance
avec les enjeux présents dans la relation
soignant-soigné. 129**

Par Catherine Bert et Christine Gadisseux

ANNEXE. 142

CHAPITRE 8

**Référence et esprit critique. Enjeux d'écriture
dans des formations professionnalisantes. 143**

Par François Coppens

QUATRIÈME PARTIE L'ÉCRIT, AU FIL DU TEMPS

CHAPITRE 9

- État des lieux des problèmes de langue rencontrés
par les étudiants universitaires** 157
Par Gervaise Picron

CHAPITRE 10

- Former à l'écrit académique en français langue
seconde ou étrangère** 173
Par Deborah Meunier

CINQUIÈME PARTIE LIRE ET (SE) RELIRE POUR ÉCRIRE

CHAPITRE 11

- Partager l'écriture : pourquoi et comment ?
L'exemple du carnet réflexif partagé** 187
Par Marlène Lebrun

CHAPITRE 12

- Écrire pour s'approprier l'écrit d'expert :
une piste pour la formation précoce** 199
Par Carole Glorieux

- ANNEXES** 215

SIXIÈME PARTIE ÉCRIRE, SUBJECTIVER DES SAVOIRS

CHAPITRE 13

- Écriture d'auteur, écriture plagiaire** 221
Une étude de cas à travers la variable de l'expertise .. 221
Par Catherine Dolignier

CHAPITRE 14

- Le mémoire d'initiation à la recherche en formation
d'enseignants de français au Maroc** 235
Un simple *dire* sur le *faire* ? 235
Par Anass El Gousairi

SEPTIÈME PARTIE L'ÉCRIT À L'AUNE DU NUMÉRIQUE

CHAPITRE 15

Analyse d'un dispositif de mise à l'écriture en 2^e année de formation en traduction- interprétation	255
Par Nathalie Lemaire et Vincent Louis	

ANNEXES	269
-------------------	-----

CHAPITRE 16

Littéracies numériques et désinformation	271
Le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie	271
Par Fabiana Komesu, Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger	

POSTFACE	285
Par Elisabeth Bautier	
PRÉSENTATION DES AUTEURS	291
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	297
TABLE DES MATIÈRES	325

P R É F A C E

*Par Christiane Donahue
Dartmouth College*

Je me propose de construire cette préface à partir de mes propres expériences états-uniennes et francophones, afin de souligner ce qui est nouveau, ainsi que ce qui nous incite à (re)penser ce qu'est un champ de recherches et de pratiques autour de l'écrit, sa nature, sa production et sa réception, dans le supérieur. À ceci s'ajoute le contexte mondial actuel, dit « global » ou « transnational », qui encadre un tel champ, et les traditions différées de telle ou telle manifestation géolocale. Dans ce contexte, l'ouvrage *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* est visiblement au premier plan des recherches, des pratiques et des pédagogies pertinentes pour le supérieur. Il s'agit d'un ouvrage nécessaire, un ouvrage qui dessine le passé, donne un aperçu du présent et trace les orientations de l'avenir.

Pour les auteurs de ce volume, il est clair qu'un champ s'est construit ces trente dernières années dans le contexte francophone, champ qui permet les travaux présentés et qui se construit par eux. Plusieurs auteur(e)s le soulignent spécifiquement ; pour les autres, c'est l'arrière-fond présumé. Je ne peux le lire, vu ma position de chercheuse en priorité états-unienne, mais avec un engagement spécifiquement français, qu'en relation au champ de recherches et de pédagogie états-unien, nommé le Composition-Rhetoric par exemple (qui se focalise sur les littéracies académiques universitaires, notamment au premier cycle) ou le Writing Studies (qui comprend le writing-in-the-disciplines et le technical-professional writing). Il s'agit d'un champ qui se veut exclusif, originaire et « en avance » sur le reste du monde.

Cet ouvrage souligne ainsi pour moi l'histoire conséquente d'un autre champ de recherches et de pédagogie ; il faut prendre conscience

de l'importance pour le monde anglo-saxon et tout particulièrement pour les États-Unis de comprendre l'existence indépendante de ce champ ; et il révèle la richesse des réflexions et des approches appropriées pour un contexte ou un autre ainsi que l'étendue de ce que sont « les littéracies universitaires » et les didactiques. Cet ouvrage confirme que ce qui fonctionne dans un contexte ne fonctionne pas forcément dans un autre et ne signifie pas un « retard », mais une spécificité contextualisée. Au cœur d'une globalisation acceptée comme notre avenir partagé, il faut garder l'ouverture vers la diversité de contextes géopolitiques, d'objectifs institutionnels, de traditions de recherches différées. Ce qui vient d'une tradition peut bien sûr très bien fonctionner dans une autre quand c'est approprié ; rien n'exige ni ne prédit qu'il le faut. En même temps donc, on entretient des transversaux et des spécificités au sein de ce champ international, transnational, mais aussi local. Dans l'histoire de l'attention à l'écrit dans le supérieur, par exemple aux États-Unis, en Australie, et ailleurs, cet ouvrage prend sa place dans une lignée globale tout en dessinant des aspects spécifiques et locaux qui sont essentiels.

Cet ouvrage non seulement trouvera sa place dans les discussions anglo-saxonnes, mais en fait prendra une place de leader : par ses méthodes ; par la prise de conscience qu'il offre ; par l'exposé d'une diversité de contextes, certains moins souvent étudiés, et de dispositifs innovants, l'ensemble s'intéressant à l'écrit qui forme et l'écrit qui s'apprend, que l'on s'approprie. L'ouvrage développe des lignes de pensée essentielles dans ce champ et crée une ouverture vers la possibilité de comprendre l'écrit autrement : un moment-clef donc dans l'établissement de ce champ. Un des aspects spécifiques à ce champ francophone, c'est la volonté de chercher « [...] à articuler étroitement, dans une relation circulaire, connaissances scientifiques et situations ordinaires de formation, recherche et terrain, théorie et empirie » (Avant-propos). Cette symbiose entre aspects ne figure pas dans la majeure partie du travail en Composition-Rhetoric.

Au cours de l'ouvrage, je trouve des lignes de force essentielles pour la définition, l'étayage et la compréhension de ce qu'est l'écrit dans le supérieur, son fonctionnement et sa nature. Trois lignes ressortent : celle des moments de transition ou de seuil entre niveaux, celle des frontières entre disciplines, matières, niveaux, celle des dimensions de l'écrit lui-même.

Pour les transitions, que ce soit du secondaire au supérieur (ou post-obligatoire), du premier cycle au deuxième cycle ou entre les modes communicatifs, nous comprenons à partir des chapitres ici, par exemple, les trajectoires lectorales et scripturales avant l'université, l'impact des différents parcours du secondaire et des types d'écrits qui y sont travaillés pour le succès dans le supérieur, la valeur d'une « entrée progressive dans les normes des différents discours » universitaires et l'importance de reconcevoir

la « maîtrise » de l'écrit comme un projet à vie et non une compétence localisée dans les études avant ou pendant l'université. On trouve également un appui sur les transitions au numérique et la relation entre la pensée critique, l'écriture dans le numérique et ses caractéristiques linguistiques, discursives et rhétoriques.

Plusieurs des chapitres montrent pour moi à quel point les questions de langue et les questions rhétorico-discursives sont enchevêtrées en français alors que ce sujet serait écarté dans une majeure partie des recherches anglo-saxonnes, pour des raisons compliquées qui comprennent un malheureux rejet des recherches linguistiques, mais aussi des différences enracinées dans les langues elles-mêmes.

Les frontières se dessinent ainsi entre niveaux, mais également entre disciplines, contextes institutionnels, matières. Il s'agit, nous le voyons, de frontières entre diverses disciplines, chacune avec ses logiques propres, genres, différences d'organisation textuelle et différences « énonciatives selon les disciplines » et aussi « des différences de mise en texte et de conception des genres et des activités selon les disciplines scolaires » (Chapitre 5).

Mais aussi des frontières entre institutions au sein d'un même pays ou à travers les frontières géopolitiques des pays et les « spécificités des formes d'écrit produites ou attendues par l'institution » (Chapitre 10). Cela entraîne également une saisie des caractéristiques et valeurs d'un écrit plurilingue : « Ainsi, les traditions rhétoriques varient d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre, et donc d'un étudiant à l'autre. Et à l'ère de la mondialisation et de l'hypermobilité (Kaufmann, 2008), les établissements d'enseignement supérieur accueillent toujours plus d'étudiants allophones pour un séjour d'études » (Chapitre 10).

Et finalement, la ligne des dimensions de l'écrit se découvre à travers le traitement dans divers chapitres de l'écrit, des types d'écrits, des composants (micro-, méso-, et macro-) de l'écrit, de la relation entre l'écriture symbolique (telle que trouvée dans les mathématiques) et la pensée symbolique ; et des relations entre l'écrit d'étudiants, l'écrit d'autrui, la lecture et l'activité sociale. L'écrit peut sembler « évident » comme objet. Mais il se divise en au moins deux domaines de savoir : savoir écrire (*writing know-how*) et (savoir)-connaître l'écrit (*writing knowledge*). Il s'agit d'une distinction déjà disponible en français – ce qui souligne combien une simple traduction entre champs, ainsi qu'entre disciplines ou contextes institutionnels, peut facilement influencer une génération de recherches. Je pense à l'exemple de Bakhtine, traduit en français comme « genres de discours » et en anglais tantôt « *speech genres* », tantôt « *discourse genres* », ce qui a influencé des générations de recherches aux États-Unis et en France.

L'ouvrage est également un « définisseur du champ » en fonction des *types* de recherches en question, informé par une diversité de disciplines et mettant en œuvre diverses méthodes, enquêtes, méthodologies comparatives, linguistique de corpus, analyse de textes, de la phraséologie, du contenu... « En effet, les champs disciplinaires convoqués sont multiples : didactique de l'écrit, linguistique de l'énonciation, génétique textuelle, didactique comparée, psychologie de l'éducation, didactique du français langue étrangère, pédagogie universitaire, didactiques des mathématiques, sociologie, philosophie, etc. (Avant-propos). Cette diversité essentielle souligne encore une autre valeur du champ particulier que représente l'ouvrage, distinct du champ états-unien.

La collection frappe également par le mariage de voix connues et de nouvelles voix dans la construction continue d'un champ. De même, sa focalisation sur les voies professionnelles, les disciplines tels l'art et les mathématiques, l'attention particulière aux écrits des programmes de Masters – tout cela est moins étudié ou se trouve marginalisé dans la tradition centrale états-unienne qui s'intéresse à l'écrit dans le supérieur. À cela s'ajoute l'importance de la formation, de la mise en œuvre des dispositifs et des enseignements, ce qui est offert dans plusieurs des chapitres avec des innovations fondées sur des bases empiriques. Cela peut sembler normal dans le domaine francophone, mais ne l'est pas, malheureusement, dans le domaine états-unien.

À l'effort de rendre explicites pour les étudiants les différences (et les transversalités) de l'écriture, tel que suggéré par Delcambre (Chapitre 5), s'ajoutent les outils d'écriture qui permettent la construction d'une identité professionnelle, l'analyse personnelle réflexive, la construction d'un soi auteur, le partage de l'écrit ou qui « vise une articulation entre les compétences à mener une analyse stylistique de textes littéraires et à rédiger un commentaire stylistique de texte dans un français dit "académique" » (Chapitre 15). Le dispositif particulier du carnet réflexif partagé sert à « développer des compétences liées à la réflexivité sur les conceptions de l'écriture ainsi que les fonctions et usages de l'écrit, la production de sens, l'évaluation des compétences en jeu et la socialisation des écrits », particulièrement dans la formation des enseignants (Chapitre 11). D'autres outils présentent l'utilisation de l'écrit afin de s'appropriier les écrits d'experts d'une discipline, ils permettent également un changement dans la façon des enseignants d'aborder le travail étudiant avec les discours d'autrui, pour s'appuyer davantage sur une « mise en cohérence des énoncés hétérogènes » (Chapitre 13).

L'approche plurilingue est proposée comme « outil remarquable pour le développement des stratégies d'apprentissage cognitives (telles que la mémorisation, l'attention, la mise en relation, l'observation, l'analyse), mais

aussi métacognitives et affectives (dans la reconnaissance de ses acquis et de son expertise, entre autres) », et sert aussi à re-voir les expériences d'écriture plurilingue comme ressource » (Chapitre 10). Des outils sont également proposés pour soutenir le développement des étudiants d'aujourd'hui qui profite d'un « accès démesuré » à l'information par les voies numériques. Cet ensemble d'outils et de dispositifs, développé et promu ici, est la marque d'un champ qui traite des thèmes, des objectifs et des besoins d'apprenants différemment, avec des résultats différents, par rapport au champ états-unien.

Je termine ces réflexions avec quelques pensées concernant les perspectives pour l'avenir que l'ouvrage a ouvertes pour moi. Je pense que l'axe « transversalité/spécificité », déjà bien développé ces dernières années, restera une piste à poursuivre et à étayer. D'ailleurs, il s'agit d'une piste qui fait écho à la plus large question des didactiques, elles aussi à questionner dans leur généricité par rapport à la spécificité des didactiques disciplinaires. Les recherches concernant le rôle essentiel du numérique, dans l'évolution d'un enseignement de la pensée critique par exemple tel qu'évoqué ici, seront de plus en plus importantes. De même pour la relation entre les aspects linguistiques et les aspects rhétorico-discursifs de l'écrit dans le supérieur, y compris celles focalisées sur le plurilinguisme, champ en développement croissant. Cela me laisse avec une dernière question : à quoi correspond vraiment l'échange de savoirs transnational ? Ce n'est pas le « global » du « tous ensemble », mais le « respect, [la] compréhension, et [l']interapprentissage qui ont leurs sources dans les différences », que ces dernières soient disciplinaires, linguistiques, culturelles ou géopolitiques. La diversité et la rigueur des chapitres soulignent pour moi, comme pour les auteurs, que le champ s'est établi, que ce champ a de l'ampleur et de la durabilité et que le monde anglo-saxon a intérêt à y prêter attention, en tenant compte de ce que ces contributions offrent d'original et de transformateur.

A V A N T - P R O P O S

Caroline Scheepers
Pôle académique de Bruxelles

*«Je me rends compte aujourd'hui qu'il m'a fallu écrire
deux cents pages pour capter, inconsciemment,
un vague reflet de la réalité»*

Patrick Modiano, *Dora Bruder* (1974)

Former à l'écrit, former *par* l'écrit : tel fut l'intitulé de la 4^e Journée scientifique organisée par le Centre de Didactique de l'Enseignement supérieur du Pôle académique de Bruxelles¹. Organisée le 5 décembre 2019 à l'Institut Prigogine, cette Journée scientifique a réuni une bonne centaine d'enseignants-chercheurs exerçant en Belgique, en France, en Suisse, au Brésil, au Québec ou au Maroc. Le présent ouvrage constitue en quelque sorte l'archive, la trace et le prolongement de cette journée. Mais une trace augmentée, car de nouveaux contributeurs se sont ajoutés aux multiples intervenants qui se sont succédé. Une trace augmentée, surtout, car en raison du caractère heuristique et transformateur de l'écriture, des conférences ou des ateliers aux textes rassemblés ici, les propos se sont densifiés, complexifiés, nuancés, épaissis inlassablement.

Former à l'écrit, former *par* l'écrit : dans cette perspective, l'écrit s'envisage simultanément comme la finalité de la formation (former à l'écrit),

1 Créés formellement en 2013 par le décret du 7 novembre 2013, les Pôles académiques, en Fédération Wallonie-Bruxelles, sont des lieux de concertation et de dialogues entre divers établissements d'enseignement supérieur d'une même zone géographique. Les quatre formes d'enseignement supérieur que nous connaissons sont concernées : les universités, les hautes écoles, les écoles supérieures des arts et les établissements de promotion sociale. Un Pôle a comme missions principales de promouvoir et de soutenir « toutes les formes de collaboration entre ses membres », tout en incitant à « travailler ensemble dans le but d'offrir des services de qualité aux étudiants ».

mais également comme son adjuvant, son auxiliaire, son moteur (former *par* l'écrit). Ce sont bien les deux facettes de l'écrit, en mode de réception et en mode de production, qui seront ici envisagées : certains chapitres se pencheront davantage sur la lecture, d'autres sur l'écriture, mais si ces deux dimensions peuvent être dissociées sur le plan de l'analyse, dans les faits, elles restent avant tout profondément complémentaires, solidaires. Car, dans l'enseignement supérieur, lire suppose bien souvent d'écrire (annoter, brouillonner, triturer) et écrire suppose de lire (lire les écrits d'autrui, se relire, soi, comme un autre).

L'anthropologue David R. Olson affirme que la lecture et l'écriture nous ont permis de passer « [...] d'une pensée sur les choses à une pensée sur les représentations des choses, c'est-à-dire à une pensée sur la pensée » (1998, p. 312). La culture écrite ouvre donc les portes à un degré accru d'abstraction : elle permet d'accéder à un niveau de réflexivité plus élevé. D'une certaine manière, l'anthropologue énonce la nature autoréflexive du langage écrit. Il va jusqu'à qualifier l'écriture de « magique » : « L'écriture, et c'est en cela qu'elle est magique, n'est pas un simple outil mnémonique, une sorte d'aide-mémoire : elle occupe une fonction épistémologique essentielle. Lorsque nous écrivons, nous ne nous souvenons pas seulement de ce que nous avons pensé ou dit à un moment ou à un autre : nous regardons ce que nous avons pensé ou dit d'un œil nouveau » (1998, p. 10). Il poursuit dans la même veine : « La culture écrite contribue à la pensée, dans ce sens qu'elle transforme les pensées elles-mêmes en objets dignes de réflexion » (1998, p. 306). De toute évidence, cette culture écrite s'inscrit au cœur des cursus académiques, quels qu'ils soient.

S'agissant spécifiquement de l'écriture, les fonctions que Jack Goody (1979) lui attribue sont innombrables : elle engendre abstraction et décontextualisation. Elle confère une dimension intemporelle au discours, tandis qu'elle « dépersonnalise » l'énoncé. Le mot écrit se détache du mouvement ininterrompu de la parole, il se distancie donc de l'action : « Le mot écrit n'est plus directement lié au "réel", il devient une chose à part, il est relativement détaché du flux de la parole, il tend à ne plus être aussi étroitement impliqué dans l'action, dans l'exercice d'un pouvoir sur la matière » (Goody, 1979, p. 100). L'écriture donne à la parole une forme permanente, ce qui rend possibles des opérations de réexamen, de manipulation, de réordonnement, de fragmentation, de dissection, de recomposition, etc. L'écriture conserve l'information en libérant la vie intellectuelle du problème de la mémorisation et autorise les rectifications linguistiques, elle permet en outre de mener un examen rétrospectif, offrant par là des possibilités cognitives inédites. L'écriture induit par ailleurs une mise à distance entre l'homme et ses actes verbaux en les objectivant...

Le parti pris qui consiste à envisager l'écriture comme le témoin et l'auxiliaire de la formation repose sur les thèses vygotskiennes de

l'apprentissage (1934-1997, 1931-2014) selon lesquelles l'écriture ne matérialise pas la pensée, mais la fait advenir. L'écrit, quelque forme qu'il prenne, constitue dans le même temps un outil et un objet d'apprentissage. Dans *Pensée et langage* (1934-1997) ou dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1931-2014), le psychologue russe Lev Vygotski défend la primauté du langage écrit, perçu comme plus abstrait, plus complexe, plus conscient que le langage oral. L'écrit constitue en outre un puissant outil psychologique dans la mesure où il fait advenir des fonctions psychiques supérieures. Et, plus fondamentalement, on le sait bien, Lev Vygotski décrète que «la pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais s'y réalise tout entière» (1934-1997, p. 493). Par ailleurs, le mot, le langage, l'écrit constituent tous dans l'optique vygotiskienne des instruments psychologiques au même titre que le calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans (1985, p. 39), bref, des fonctions psychiques supérieures hétérogènes. Partant, si l'on reprend les termes vygotskiens (1931-2014, p. 521), «le langage est le moyen majeur de développement de la personnalité», tandis que «le mot est l'outil direct de la formation des concepts».

Si l'on en croit toujours les thèses vygotskiennes de l'apprentissage, l'action de l'homme sur la nature n'est pas «immédiate»: elle est au contraire médiatisée par des outils, dont les systèmes langagiers qui constituent des instruments psychologiques (Vygotski, 1934-1997, 1931-2017). Il s'agit là d'artefacts créés au sein de la société, puis transmis de génération en génération. Ils sont donc tributaires d'un processus sociohistorique qui les a élaborés, tandis que, dans un mouvement réciproque, les éléments artéfactuels ont contribué à influencer l'histoire des individus. Il s'agit dès lors d'un processus interactif. Les outils sémiotiques viennent ainsi s'interposer entre le sujet et les objets de savoir, ce qui crée selon Lucien Sève (2014, p. 54) une relation triangulaire. Jean-Yves Rochex précise que si l'on suit Lev Vygotski, le développement mental doit être envisagé et analysé comme un phénomène social à double titre: d'abord parce que les outils et instruments psychologiques trouvent leur origine dans l'histoire culturelle et sociale des hommes, ensuite parce que leur appropriation résulte inévitablement, pour chaque individu, de «pratiques de coopération sociale qui règlent les échanges avec autrui» (2005, p. 1050). Dit autrement, entre l'apprenant (en l'occurrence, l'étudiant) et le savoir s'insinuent des outils multiples, en ce compris le langage, ce qui donne lieu à une relation triangulaire et révèle le caractère crucial du langage dans le processus d'apprentissage, de formation, de développement.

Mais si le psychologue russe montre l'importance du mot dans la constitution progressive de fonctions psychiques supérieures, il souligne l'importance toute particulière que revêt le langage écrit. Selon lui, ce dernier suppose une double abstraction: «celle de l'aspect sonore du

langage et celle de l'interlocuteur » (1934-1997, p. 339). En effet, le scripteur écrit pour un interlocuteur absent. Lev Vygotski va jusqu'à dire que le langage écrit constitue une forme d'algèbre du langage, donnant l'opportunité à l'enfant d'accéder à une dimension plus abstraite de celui-ci et de restructurer le système psychique antérieur qu'est le langage oral (1934-1997, p. 339). Le langage écrit est présenté comme étant d'une nature foncièrement plus complexe que le langage oral, car il est « orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui » (1934-1997, p. 342) : tout doit être communiqué intégralement, rien ne doit être flou ou approximatif. En outre, le langage écrit est qualifié de plus conscient que le langage oral : il contraint le scripteur à une activité plus intellectualisante, plus abstraite (1934-1997, p. 343), tandis qu'il exige « des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique » (1934-1997, p. 342). Lev Vygotski ajoute : « Le langage écrit est la forme de langage la plus prolixe, la plus précise et la plus développée » (1934-1997, p. 471). Souligner le caractère tout à la fois heuristique et complexe de l'écrit conduit à mieux comprendre pourquoi tant de nos étudiants peinent à rentrer pleinement dans cette culture de l'écrit que suppose l'enseignement supérieur. En rappeler le caractère crucial dans le processus d'apprentissage, de formation, de développement indique en creux en quoi les difficultés en lien avec l'écrit sont préjudiciables pour le bon déroulement d'un cursus académique.

Depuis quelques années est prégnante dans la recherche une attention au produit fini (le texte abouti, la tâche finale achevée), mais sans doute plus encore au processus, parfois long et méandreux, qui l'a rendu possible. Le regard se déplace donc de la seule bonne réponse attendue vers sa genèse, les coulisses, les démarches, les essais, les ratés, les approximations, comme autant de strates qui constituent une sorte de « feuilleté ». Ces coulisses de l'écriture sont présentes dans certaines contributions. Autre présupposé prégnant dans notre ouvrage : potentiellement, l'étudiant peut se saisir de l'écrit pour travailler, pour apprendre, pour (se) penser, pour se former, certes, mais aussi, sur un plan moins cognitif et plus identitaire, pour se transformer véritablement. L'écriture s'envisage alors pleinement et simultanément comme une activité cognitive, linguistique, socio-langagière et psycho-affective (Bucheton, 2014). L'écrit apparaît dès lors comme un puissant transformateur cognitif, identitaire, épistémique.

Évoquant les exigences des sociétés actuelles fortement scolarisées, Élisabeth Bautier (2017, p. 14) écrit :

Il ne s'agit plus dans une perspective de scolarisation longue pour tous les élèves de savoir seulement « bien parler et bien écrire sans fautes » et de restituer les savoirs appris. Sans exclure bien évidemment les savoirs culturels et disciplinaires, l'objectif scolaire est tout autant de permettre aux élèves d'acquérir les formes

de pensées sollicitées dans une société du document (Olson, 1994), une société où tout citoyen est censé se saisir de la complexité du monde qui l'entoure, mobiliser la pluralité des savoirs pour construire les points de vue qui permettent cette compréhension.

Que dire dès lors des objectifs académiques, supposés promouvoir des exigences plus complexes et plus spécifiques encore que celles requises par l'école ? En effet, si l'on se réfère aux quatre niveaux de littéracie explicités par Christine Barré-De Miniac (2002), l'on peut déduire que si la scolarité obligatoire favorise l'accès aux niveaux un (accéder au code) et deux (utiliser l'écrit à des fins de communication interpersonnelle), l'enseignement supérieur viserait les niveaux trois (utiliser l'écrit pour communiquer la connaissance) et quatre (recourir à l'écrit pour transformer la connaissance et l'expérience). Transmettre les savoirs, reconfigurer ses savoirs et son expérience, autant de pratiques langagières complexes dont s'emparent certains chapitres.

De toute évidence, la conception de l'écrit qui s'inscrit en filigrane du présent ouvrage est une conception systémique, large, intégrative. La lecture et l'écriture (Bucheton, 2014 ; Crinon & Marin, 2014) sont envisagées comme des processus complexes qui mobilisent simultanément des habiletés, des connaissances, des représentations, des affects, des procédures, des images de soi, des images de soi comme lecteur ou scripteur, des trajectoires, etc. Ces diverses dimensions affluent successivement dans les multiples chapitres que compte le présent ouvrage. Et pour que l'étudiant s'empare de toutes ces facettes de la lecture et de l'écriture, encore faut-il qu'il y soit autorisé et qu'il soit accompagné avec autant de bienveillance que d'exigence au fil de cette acculturation progressive à ces usages très spécifiques du langage, qui sont avant tout des usages intellectuels, réflexifs. Ces derniers trouvent leur source dans une socialisation scolaire, puis académique : ils s'acquièrent progressivement à l'école et au supérieur, non à la maison, dans la famille. Depuis Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), nous savons en effet qu'incombe à l'institution scolaire, puis académique, la mission d'enseigner les pratiques langagières particulières et inédites qu'elle promeut et exige de ses apprenants. Dans ce sens, les solliciter et les étayer contribue certainement à réduire les inégalités. De même, notre ouvrage montre que la lecture et l'écriture ne doivent pas s'envisager comme résultant d'un don, de qualités intrinsèques et immuables, d'une inspiration subite ou d'un processus magique. La lecture et l'écriture résultent d'un travail. Ce qui implique que chacun peut y arriver, pour autant qu'il y consente, qu'il y soit invité, guidé, encouragé ou soutenu, qu'on l'en croie capable et qu'il fournisse les efforts requis. Et ce travail de l'écrit suppose à son tour des écrits de travail, ces fameux écrits intermédiaires.

Adressé aux chercheurs, mais aussi aux enseignants et aux formateurs, cet ouvrage collectif cherche en quelque sorte à articuler étroitement, dans une relation circulaire, connaissances scientifiques et situations ordinaires de formation, recherche et terrain, théorie et empirie. Les vingt-trois contributeurs forment une communauté discursive inédite et riche des ancrages disciplinaires qui sont les leurs. En effet, les champs disciplinaires convoqués sont multiples : didactique de l'écrit, linguistique de l'énonciation, génétique textuelle, didactique comparée, psychologie de l'éducation, didactique du français langue étrangère, pédagogie universitaire, didactique des mathématiques, sociologie, philosophie, etc. Chacune de ces disciplines apporte un éclairage spécifique. En outre, les différents chapitres répondent à des finalités hétérogènes : mener une revue de la littérature, rendre compte d'enquêtes ou d'entretiens, décrire et analyser un dispositif de formation, analyser des écrits produits par des étudiants ou des enseignants, proposer une réflexion, etc. Dès lors varient nettement les contrats discursifs, en fonction du champ épistémologique choisi ou du genre dans lequel s'inscrit la contribution. Chaque chapitre porte en outre une certaine patte stylistique, qui lui confère également sa singularité, sa richesse. De même, sur un plan méthodologique, varient les approches, qu'elles soient qualitatives, mais aussi quantitatives, ce qui n'est guère fréquent dans notre domaine. Les sujets lecteurs et scripteurs pris en compte présentent des profils divers : élèves du primaire, puis du secondaire, primo-étudiants, étudiants en cours ou en fin de cursus. Étudiants francophones ou allophones. Futurs kinésithérapeutes, éducateurs, traducteurs-interprètes, enseignants, ingénieurs commerciaux, etc. Étudiants belges, français, marocains, suisses, québécois, brésiliens, etc. Alors que certains chapitres cherchent à cerner très précisément les difficultés ou les résistances propres aux étudiants, d'autres s'emploient à proposer des pistes de solutions, théorisées, exemplifiées, analysées, assorties de données empiriques.

Pour autant, au-delà d'une extrême diversité apparente, perce un parti pris fort et fédérateur : tous les travaux rassemblés ici s'affilient au paradigme des littéracies académiques. Évoquer les littéracies signifie que l'on privilégie notamment une formation contextualisée, disciplinarisée et échelonnée sur un continuum, une acculturation à des genres neufs, une formation pour tous : plusieurs chapitres creuseront cette question. Évoquer les littéracies dites académiques signifie que l'on prend en compte les pratiques langagières qui se déploient à l'université, en haute école, en promotion sociale ou dans l'enseignement supérieur artistique, bref, les quatre formes d'enseignement supérieur qui coexistent en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces contextes multiples sont envisagés alternativement ou conjointement. Le lecteur ne pourra qu'être frappé par la récurrence de certains concepts : acculturation, littéracies, contextes, disciplines, norme, réflexivité, représentations, genres, continuum, erreur, etc.

Notre ouvrage s'inscrit enfin dans le champ foisonnant des écrits francophones consacrés à l'écrit au supérieur, dont la liste ci-dessous, quoique non exhaustive, montre l'étendue, depuis vingt-cinq ans :

Guigue-Durning (1995), Simon (1997), Taillefer & Pugh (1997), Boch (1998a et b), Cros (1998), Fintz (1998), Grossmann (1998), Lidil n° 17 (Dabène & Reuter, 1998), n° 24 (Boch & Grossmann, 2001), n° 34 (Blanc & Varga, 2006), n° 35 Rabatel & Grossmann (2007), n° 41 (Boch & Rinck, 2010), Le français aujourd'hui n° 125 (Briole & Manesse, 1999) et n° 144 (Boré & Huynh, 2004), Delamotte *et al.* (2000), Defays (2000, 2003, 2009), Germain & Grémillet (2000), Gomez (2001), Pollet (2001, 2012, 2014, 2019), Prégent (2001), Delcambre & Jovenet (2002), Nonnon (2002), Pollet & Boch (2002), Quatrevaux (2002), Scheepers (2002, 2009, 2013, 2014a et b, 2016, 2018), Crinon (2003), Dufays & Thyron (2004), Pratiques n° 121-122 (Boch *et al.*, 2004), Simon & Grossmann (2004), Deleuze (2005), Donahue (2008), Cislaru *et al.* (2009), Vanhulle (2009), Blaser & Pollet (2010), Daunay (2011), Deschepper & Wyns (2011), Glorieux (2012, 2014, 2016), Kalinowska (2012a et b, 2013a et b, 2014), Boch & Frier (2015), Frenay & Romainville (2013), Tutin (2015) & Grossmann (2013), Garnier (2016), Gravet (2015), Garnier *et al.* (2015), Pollet & Glorieux (2016), Dolz & Gagnon (2018), Garnier & Savage (2018), Scheepers & Delneste (2018, 2020), Balslev & Gagnon (2019), Colognesi *et al.* (2019), Niwese *et al.* (2019), etc.

*
* *

Sept parties structurent le présent ouvrage : 1) l'écrit en amont du supérieur, 2) les écrits et les représentations sur l'écrit au supérieur, 3) l'écrit, au cœur des disciplines, 4) l'écrit, au fil du temps, 5) lire et (se) relire pour écrire, 6) écrire, subjectiver des savoirs et 7) l'écrit à l'aune du numérique.

La première partie envisage la question de l'écrit au supérieur de façon latérale, puisqu'elle se penche sur l'écrit tel qu'il se déploie dans l'enseignement obligatoire et au cœur du processus de transition académique. Dans le premier chapitre, *Caroline Scheepers* et *Stéphanie Delneste* explorent la littérature scientifique existante et envisagent les questions suivantes : que nous apprennent les études relatives à l'écrit dans l'enseignement obligatoire ? Autrement dit, dès avant l'entrée au supérieur, quelles compétences ou difficultés peut-on identifier sur le plan de l'écrit ? Quel rôle exact semble jouer l'écrit dans l'acculturation au supérieur ? Que nous apprennent les recherches qui ont envisagé la question de l'écrit chez les primo-étudiants ? Le chapitre suivant, écrit par *Gersende Charpentier*, aborde ces interrogations : quelles sont les exigences des enseignants du supérieur s'agissant des travaux écrits de recherche ? Des travaux similaires, conduits au terme du secondaire, sont-ils susceptibles de soutenir la

préparation des futurs étudiants aux exigences scripturales du supérieur? Les résultats sont tirés d'une enquête conduite auprès des enseignants du secondaire et du supérieur.

Quant à la deuxième partie, elle ambitionne de faire le point sur vingt-cinq ans de recherche en matière d'écrit au supérieur, tout en recueillant les représentations d'enseignants œuvrant dans les quatre formes d'enseignement supérieur qui prévalent en Belgique francophone. Ainsi, dans le chapitre trois, *Marie-Christine Pollet* cherche à identifier les grandes tendances qui définissent les multiples recherches et formations francophones dévolues à l'écrit au supérieur. Elle montre un intérêt liminaire pour les aspects discursif et cognitif de pratiques scripturales, suivi par le champ des littéracies académiques, au sein duquel se déploie l'irruption récente d'une approche dite intégrée. Cette abondante revue de la littérature est illustrée, au chapitre quatre, par la prise en compte des représentations d'enseignants actifs à l'université, en haute école, en promotion sociale, dans le supérieur artistique. Ainsi, *Caroline Scheepers* rend compte de différents entretiens semi-dirigés qui permettent de recueillir et de confronter les représentations d'acteurs inscrits dans des contextes académiques différents, parfois très peu pris en compte par la recherche.

Intitulée «L'écrit, au cœur des disciplines», la troisième partie envisage cette question transversale et centrale: comment l'écrit se décline-t-il dans les différentes disciplines académiques? *Isabelle Delcambre*, dans le chapitre cinq, aborde frontalement cette interrogation en conduisant une revue de la littérature. La chercheuse démontre que les disciplines, que l'on parle de disciplines d'enseignement ou de recherche, en viennent à influencer sur l'écriture et sur les genres dans lesquels elle s'inscrit. Pour autant, cette différenciation de nature disciplinaire doit être nuancée par l'existence de phénomènes jugés plus transversaux. Dans le chapitre six, *Pierre Job* et *Jean-Yves Gantois* montrent l'écart existant entre le rapport des étudiants et des enseignants à l'écriture symbolique en mathématique. Ils défendent ensuite le recours explicite à une «dialectique de preuves et réfutations prenant appui sur l'écriture» pour soutenir l'acculturation à l'écriture et à la pensée symbolique. *Catherine Bert* et *Christine Gadisseux*, dans le chapitre sept, décrivent et analysent un dispositif invitant de futurs kinésithérapeutes à élaborer un projet thérapeutique, qui inclut le recours à l'écriture réflexive. *François Coppens* consacre le chapitre huit à une réflexion sur le geste scriptural dans des formations professionnalisantes aux métiers de la relation, dans la perspective d'une philosophie de l'éducation.

La quatrième partie, «L'écrit, au fil du temps», prend en compte des questionnements plus diachroniques. Ainsi, *Gervaise Picron*, dans le neuvième chapitre, cherche à cerner précisément les problèmes langagiers recensés par les enseignants universitaires dans les rapports de langue

relatifs à des mémoires en langues et lettres françaises et romanes. Ces rapports s'échelonnent entre 2004 et 2019. Quant à *Deborah Meunier*, elle propose dans le dixième chapitre une modélisation des facteurs qu'elle considère comme décisifs pour le développement de compétences plurilittéraciques d'étudiants allophones. La question de leurs trajectoires est prise en considération.

La lecture s'inscrit au cœur de la cinquième partie, «Lire et (se) relire pour écrire». Le chapitre onze permet à *Marlène Lebrun* de revenir sur un outil proposé en formation d'enseignants, à savoir le carnet réflexif partagé, lequel soutient les partages d'écrits et favorise la réflexivité relative aux conceptions de l'écriture, aux finalités et utilisations de l'écrit... Comment former les primo-étudiants à l'acculturation d'écrits d'experts dont ils sont amenés à prendre connaissance? Telle est la question qu'envisage *Carole Glorieux* dans le chapitre douze. Elle préconise l'accompagnement par l'enseignant d'une appropriation précoce par l'écriture, adaptée au niveau de l'étudiant et à sa discipline. Elle évoque deux pistes didactiques prometteuses que sont la fiction scientifique et le créacollage.

La sixième partie de l'ouvrage a pour titre «Écrire, subjectiver des savoirs»: elle s'attache au délicat processus de subjectivation, donc d'appropriation, des savoirs. *Catherine Dolignier*, dans le chapitre treize, analyse et compare la formulation du cadre théorique par un chercheur très expérimenté et par un étudiant qui recourt au plagiat dans son mémoire. Le chapitre quatorze, écrit par *Anass El Gousairi*, analyse la problématisation telle qu'elle se donne à voir dans les mémoires de master en didactique du français. Au-delà, une question plus vaste est prise en considération: comment l'écriture du mémoire contribue-t-elle à soutenir la circulation des savoirs théoriques et expérimentiels entre les champs de la formation et de la recherche?

Enfin, la septième et ultime partie, «L'écrit à l'aune du numérique», montre comment écrit et numérique ont partie liée. Dans le quinzième chapitre, *Nathalie Lemaire* et *Vincent Louis* reviennent sur des séances de travaux dirigés qui visent à soutenir l'analyse stylistique de textes littéraires par de futurs traducteurs. Ils établissent une typologie des principales erreurs identifiées et montrent comment le logiciel Antidote soutient le dispositif. Le seizième et ultime chapitre, coécrit par *Fabiana Komesu*, *Bertrand Daunay* et *Cédric Fluckiger*, répond à trois objectifs distincts: proposer une brève réflexion sur les technologies sociales, aborder le problème de la désinformation dans le cadre des littéracies numériques, avant de discuter les orientations institutionnelles prescrites dans des rapports européens qui traitent de la désinformation.

Dans la mesure où il est le fruit d'une communauté discursive singulière, le présent ouvrage doit son existence à de multiples acteurs que je tiens à présent à remercier chaleureusement.

Cet ouvrage repose d'abord sur les différents auteurs qu'il permet de réunir. Je leur adresse mes plus vifs remerciements : ils ont mis au service de cette entreprise collective leur expertise, leur engagement, leur professionnalisme à toute épreuve. Si l'écriture est nécessairement ancrée dans un contexte, il n'est sans doute pas anecdotique de préciser que les auteurs ont élaboré la première version de leur écrit, alors que le très anxiogène confinement du printemps 2020 venait de débiter, altérant fortement leurs conditions de travail. Toutefois, certains contributeurs ont pris soin de préciser que l'immersion dans l'écriture de leur texte leur avait permis de se soustraire momentanément à une actualité bien noire. En outre, je remercie Tiane Donahue et Élisabeth Bautier d'avoir, respectivement, accepté d'écrire la préface et la postface de cet ouvrage.

Mon entière gratitude va aux deux experts, Jacques Crinon et Dominique Ulma, qui, dans des délais parfois très courts, ont relu toutes les contributions sans concession, avec rigueur et exigence, en assortissant toujours les demandes de modifications de propositions concrètes.

Le comité scientifique de la Journée scientifique à l'origine de cet ouvrage doit également être vivement remercié. Le comité était constitué de Gersende Charpentier, Karine Dejean, Marie Géonet, Nathalie Monier, Nicolas Pinon et Nathalie Vaeck.

Dès le départ, les autorités du Pôle académique ont soutenu la publication de cet ouvrage. Que soient dès lors remerciés chaleureusement Dominique Daems, Yvon Englert, Pierre Jadoul, Annemie Schaus, Pierre Smets (Co-Présidents du Pôle), Serge Bressers, Bénédicte Burton, Laurence Rassel (Vice-présidents du Pôle), Colette Malcorps, Annick Vandeuren (Secrétaires), Corinne Duckstein, Nadine Postiaux (Invitées permanentes) et Kamel Daoud (Trésorier).

En outre, la Journée scientifique a bénéficié des financements complémentaires apportés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, en la personne de Valérie Glatigny, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Ont également apporté leur soutien l'AIPU (Association internationale de Pédagogie universitaire) et l'AIRDF (Association internationale de Recherche en Didactique du Français). Je me dois en outre de rappeler que la Journée scientifique était inscrite au programme de l'École doctorale du FNRS. Il me plaît donc de remercier ces différentes instances qui ont soutenu l'organisation de notre journée.

Chantal Libouton (éditrice) et Jean-Marie De Ketele (directeur de collection) ont accompagné avec bienveillance l'élaboration du présent ouvrage : mes remerciements leur sont également adressés.

Enfin, Samara Hussain nous a prêté son précieux concours pour mettre en page le manuscrit, tandis que Stéphanie Delneste a accordé toute sa compétence, sa vigilance et sa rigueur à la confection de la bibliographie, ainsi qu'à la révision linguistique de l'ouvrage. Leur apport fut décisif et je leur exprime toute ma reconnaissance pour l'indispensable et fastidieux travail qu'elles ont réalisé.

À des titres divers, dans des circonstances parfois bien difficiles, chacune et chacun a contribué au succès de cette entreprise collective, qui nous rappelle que la lecture et l'écriture sont avant tout affaire de communication, de partage, d'échange, de coconstruction. Puisse cet ouvrage contribuer à enrichir modestement le champ foisonnant des recherches consacrées à l'écrit au supérieur. Puisse-t-il également aider les enseignants à étayer le processus d'acculturation dans lequel ils cherchent à enrôler les étudiants qui leur sont confiés. Puissent ces derniers recourir à l'écrit pour apprendre, se former, (se) penser, se construire, se développer, se transformer.

PARTIE 1

L'ÉCRIT EN AMONT DU SUPÉRIEUR

CHAPITRE 1

**L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition
académique**

CHAPITRE 2

**Les travaux écrits de recherche au 3^e degré de l'enseignement
secondaire bruxellois
Une transition efficace vers l'écrit au supérieur?**

Chapitre 1

L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique

Caroline Scheepers et Stéphanie Delneste***

**Pôle académique de Bruxelles*

***Pôle académique de Bruxelles et Université de Mons*

*Changer, c'est toujours perdre un bloc de soi.
On le sent qui se détache, après un temps d'adaptation.
C'est un deuil et un soulagement en même temps.*

Virginie Despentes, Vernon Subutex (2015)

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur forme à l'écrit et *par* l'écrit. Nous l'avons vu, l'écrit s'inscrit au cœur du cursus académique, en tant que puissant transformateur cognitif, tout à la fois levier et témoin du processus de formation. Pour autant, il faut admettre que les primo-étudiants sont déjà porteurs d'une longue socialisation familiale et scolaire et l'on peut penser que cette double socialisation s'avère différenciée et différenciatrice sur le plan de l'écrit car, selon les cas, elle s'avère plus ou moins congruente avec ce qu'exige l'enseignement supérieur en matière d'écrit. Le présent ouvrage se penche sur la question de l'écrit au supérieur, mais cette contribution se

propose de prendre en compte les trajectoires lecturales et scripturales des sujets dans l'enseignement obligatoire, donc en amont de la problématique qui nous intéresse. Ces parcours liés à l'écrit sont potentiellement multiples et contribuent à mieux éclairer ce qui se joue en amont, avant même que les sujets ne fassent leurs premiers pas au supérieur, quelle qu'en soit la forme (université, haute école, promotion sociale, enseignement artistique). Il nous importe également de chercher à cerner le rôle de l'écrit dans le processus de transition académique.

Par conséquent, les principaux questionnements qui s'inscrivent en filigrane de ce chapitre sont les suivants : que nous apprennent les études relatives à l'écrit dans l'enseignement obligatoire ? Plus spécifiquement, quelles sont les compétences ou les difficultés que l'on peut identifier sur le plan de l'écrit, en réception ou en production, dès avant l'entrée au supérieur ? Quelles habiletés littéraciques sont communément acquises ? Lesquelles font défaut ? Quels profils de scripteurs peut-on mettre au jour ? Quelles logiques scripturales est-il possible d'identifier ? Ces habiletés, profils ou logiques hétérogènes se valent-ils et s'avèrent-ils tous susceptibles de contribuer à soutenir au mieux le délicat processus d'affiliation académique ? Par ailleurs, quel rôle précis semble jouer l'écrit dans l'acculturation au supérieur ? Une « bonne maîtrise de l'écrit » constitue-t-elle un facteur prédictif de réussite ? Qu'entendre par « bonne maîtrise de l'écrit » ? En outre, les concepts de réussite et d'échec sont-ils aussi transparents qu'il y paraît ? Enfin, que nous apprennent les recherches qui se sont penchées sur l'écrit et les primo-étudiants ?

Pour répondre à ces diverses interrogations, nous procéderons à une revue, non exhaustive, de la littérature, dans des champs différents : la sociologie, les littéracies scolaires et académiques, la psychologie de l'éducation et la pédagogie de l'enseignement supérieur. Le plus possible, nous nous appuierons sur des études propres à la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais sans exclusive.

1. L'ÉCRIT, EN AMONT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Que savons-nous des pratiques langagières des élèves du primaire et du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, qu'il s'agisse des pratiques lecturales ou scripturales ? À large échelle, peut-on identifier précisément les compétences qui semblent largement maîtrisées ou, à l'inverse, celles qui semblent moins assurées ? Tous les primo-étudiants arrivent-ils munis du même bagage en matière d'écrit et dans la négative, quels facteurs expliqueraient ces divergences ?

Former à l'écrit, former *par* l'écrit dans le supérieur

Un des points névralgiques d'une acculturation problématique au supérieur semble souvent lié à des difficultés dans le domaine de l'écrit. Si ces difficultés peuvent entraver le cursus académique des étudiants, elles peuvent également nuire à leur professionnalisation.

Former à l'écrit, former par l'écrit : ce sont bien les deux facettes de l'écrit, en mode de réception et en mode de production, qui sont ici envisagées. Ce livre réunit des contributions d'enseignants-chercheurs belges ou étrangers, travaillant à l'université, mais aussi en haute école ou en promotion sociale.

Adressées aux chercheurs, mais aussi aux enseignants et aux formateurs, les différentes contributions cherchent à articuler étroitement, dans une relation circulaire, connaissances scientifiques et situations ordinaires de formation, théorie et dimensions pratiques innovantes et facilement transférables dans d'autres contextes.

Comment se passe la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur sur le plan de l'écrit ? Quel bilan établir de vingt-cinq ans de recherches en matière d'écrit dans le supérieur ? Comment l'écrit se décline-t-il dans les différentes disciplines et dans les différents cursus du supérieur ? Qu'en est-il pour les étudiants allophones et plurilingues ? Comment évaluer et étayer les compétences lectorales et scripturales des étudiants ? Comment le numérique peut-il soutenir les pratiques ?

Caroline Scheepers

Docteure en langues et lettres, docteure en sciences de l'éducation, elle coordonne le Centre de didactique du Pôle académique de Bruxelles. À ce titre, elle mène différents projets de recherche et de formation, associés à des services à la collectivité. Ses travaux de recherche s'inscrivent au confluent entre la didactique du français et les sciences de l'éducation, en accordant une large place à la formation des enseignants et à l'écrit dans l'enseignement supérieur.

deboeck
SUPÉRIEUR **B**

ISBN 978-2-8073-3173-0

ISSN 0777-5245



www.deboecksuperieur.com