

Résumé des communications



Mercredi 11 juin 2025

Sommaire

Session 1	3
Session 2	10
Session 3	16
Session 4	22
Session 5	27
Session 6	32

Session 1

Animatrice : Dalila Moussi

Le rapport de stage entre standardisation et « raisonnement professionnel » : cas des étudiants de l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation au Maroc

Yassamine Fertahi

NUMECOL – Maroc - ESEF – Maroc

Le concept de "littératie" a évolué au fil du temps pour englober bien plus que la capacité à lire et à écrire (Delcambre, 2023). Aujourd'hui, la littératie se constitue comme un champ de recherche où les chercheurs pensent les modalités du développement des compétences de lecture et d'écriture chez divers publics d'apprenants. (Dezutter et Lépine, 2020). L'écrit permet de faire accéder l'apprenant au Savoir, de développer une pensée critique et de structurer son raisonnement, mais il peut être un facteur d'inégalités scolaires car la maîtrise de l'écrit varie selon les milieux sociaux (Lahire, 2021).

Dans le parcours de formation des étudiants marocains inscrits dans les Licences d'Éducation, toutes filières confondues, les étudiants effectuent deux stages durant les semestres cinq et six où les étudiants sont appelés à effectuer un ensemble d'activités : " visite de l'établissement scolaire, observation et prise en charge partielle de la classe, etc. ". À l'issue du premier stage d'observation (semestre V), l'étudiant réalise un rapport qui n'est pas soutenu, ce qui est le cas du second rapport de stage effectué au semestre VI.

Pour harmoniser la rédaction des rapports, l'administration propose aux étudiants un canevas afin qu'ils élaborent le manuscrit en parties et sous-parties. Malgré les efforts consentis, il nous semble que la rédaction du rapport de stage ne bénéficie pas suffisamment de la place qui doit lui être accordée ; la co-activité reliant l'étudiant et l'enseignant dépend de quelques réunions dont la fréquence varie d'un enseignant à un autre, selon ses disponibilités.

Étant un écrit de " haut niveau " (Beudet, 2016), le rapport de stage est un document important dans la formation de l'étudiant, nous considérons qu'il doit avoir une place privilégiée dans le parcours de l'étudiant pour améliorer sa qualité rédactionnelle et l'initier à la recherche scientifique. En rédigeant le rapport de stage, l'étudiant essaie de rendre compte d'une expérience subjective et singulière qui risque toutefois d'être axée sur la narration et la description et uniformisée par des carcans préétablis. Nous nous demandons en quoi la rédaction du rapport de stage permet-elle aux étudiants de développer une posture réflexive ? Dans la majorité des rapports de stage que nous évaluons dans le cadre de la filière Enseignement du français, nous remarquons que les étudiants ont souvent des difficultés à développer une posture objective et à prendre du recul par rapport aux expériences menées sur le terrain. Ils accordent une grande importance à la présentation des établissements d'accueil et se contentent de lister les fiches pédagogiques des cours auxquels ils ont assisté. Pour pallier ces dysfonctionnements, nous avons analysé les canevas fournis aux étudiants afin d'en discuter les apports et les limites. Ensuite, nous avons analysé qualitativement dix rapports de stage réalisés par les étudiants que nous avons encadrés durant le premier rapport (stage d'immersion 1). Notre analyse a porté essentiellement sur les modalités énonciatives révélatrices du positionnement de l'étudiant stagiaire et de ses rapports avec les différents acteurs et les modalités épistémiques et déontiques du discours qui démontrent sa prise de distance. L'analyse de ces variables nous a permis de concevoir un dispositif de formation que nous avons expérimenté auprès de ces mêmes étudiants qui sont censés rédiger un deuxième rapport de stage (stage d'immersion 2) et ce afin de les aider à mieux entrer dans la littératie universitaire et à développer une posture réflexive dans l'avenir.

Mots-clés : littératie, analyse du discours, posture réflexive.

Références

- Beudet, C., Leblay, C. et Rey, V. (2016). Présentation : l'écriture professionnelle. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3155>
- Lahire, B. (2021) Culture écrite et inégalités scolaires. *Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Delcambre, I. (2023). À propos des littéracies universitaires. *Action Didactique*, (En ligne), 6 (2), 19-33.
- Velcic-Canivez, M. (2006). Le Rapport de stage et la distanciation par rapport à soi. *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, 34, 2006. <https://doi.org/10.4000/lidil.19>.
- Pereira, M.-E., Rey, V., & Romain, C. (2016). Construction de l'éthos discursif et rapport à l'écriture de futurs rédacteurs professionnels. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 53-72. <https://doi.org/10.7202/1042849a>

Ludifier la pratique écrit+ : élaboration d'un jeu sérieux pour les étudiants de BTS du programme IngéPLU

Anna Hendrix, Nathalie Dralez, Véronique Quanquin

Laboratoire de Recherche sur le Langage - Université Clermont Auvergne – France
Institut national polytechnique (INP) – Université Clermont Auvergne – France

Le projet IngéPLUS (ANR-18- NCUN-0029) est un dispositif d'ouverture sociale visant à accompagner des étudiants de BTS techniques et agricoles vers une réussite académique en licence voire en école d'ingénieurs. Ces étudiants proviennent en majorité de milieux modestes (1). Face aux freins personnels et sociaux auxquels ils sont confrontés dans leur projection vers des études supérieures, mais aussi aux obstacles de contenu et organisationnels qu'ils peuvent rencontrer (2), IngéPLUS leur propose un accompagnement humain et pédagogique afin de renforcer leurs compétences méthodologiques et disciplinaires. Le projet, implanté sur les académies de Grenoble, Toulouse, Clermont-Ferrand et Nantes, a accompagné plus de 2000 étudiants de BTS depuis 2019.

Dans le cadre des ressources pédagogiques asynchrones proposées aux étudiants pour un renforcement des compétences, un parcours de français écrit a été créé sur la base de " J'améliore mon français à l'écrit " et " Améliorer ses écrits " et testé. Même si les étudiants, qui ont réalisé ce travail optionnel, en ont apprécié les apports (Exemple de verbatim : " il m'a aidé à réviser et à m'améliorer sur certains points, pour faire plus attention à mon orthographe "), une faible mobilisation générale a cependant été constatée. En effet, l'an dernier, moins de 30% des étudiants de l'académie de Grenoble se sont impliqués dans ce travail et, en moyenne, 9 modules sur 23 ont été abordés.

La problématique qui se pose ici est celle du manque d'engagement des apprenants, dans l'utilisation d'outils distanciels non accompagnés pédagogiquement, qui provient probablement de deux sources : le français n'est pas considéré comme une matière centrale dans leur formation, et les compétences ou difficultés, et donc le travail nécessaire à fournir pour arriver à un niveau pertinent, ne sont pas correctement auto-évalués. L'objectif de ce *serious game* est donc de montrer aux apprenants l'importance de la compétence écrite dans le monde professionnel (3) tout en leur permettant de s'auto-évaluer, et ainsi de comprendre l'intérêt d'une utilisation régulière de la plateforme écrit+test. Cette conscientisation, indispensable à l'apprentissage (4), se concrétisera dans cette activité ludique (5) par les défis à résoudre qui sont construits pour susciter des échanges métacognitifs par la (re)formulation des problèmes et l'argumentation des réponses.

Le *serious game* sur le français écrit, à l'image des *serious games* déjà mis en place en mathématiques et en anglais, très appréciés des étudiants, se fera sous forme de *battles*. Il se déroulera en visioconférence et mettra en compétition des équipes inter académiques afin de créer une émulation positive en lien avec le plaisir qu'ont ces étudiants à se retrouver. Enfin les questions posées pendant la *battle* sont construites à partir de mails authentiques d'étudiants et des questions de la plateforme écrit+test.

Les données recueillies pendant la *battle* (réponses et commentaires) et post-événement (entretiens pédagogiques et verbatims) permettront de faire une analyse qualitative et quantitative de l'impact de cette activité sur l'engagement dans cet apprentissage autonome et distanciel du français écrit.

Mots-clés : serious game, engagement étudiant, apprentissage asynchrone et synchrone.

Références

- Urrego, V. & Mohib, N. (2022). Ouverture sociale : intérêts et limites d'une politique ambitieuse. L'exemple du dispositif IngéPLUS. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65. <https://journals.openedition.org/edso/19997>
- Van Meenen, F., De Clercq, M., De Viron, F. & Frenay, M. (2021). Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite : une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 50 (2), 231-261. <https://doi.org/10.4000/osp.14095>
- Martin Lacroux, C. (2015). L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature : pratiques, perceptions et implication pour la GRH. *Thèse*. Université de Toulon.
- Escorcia, D. (2010). Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ? *Éducation et didactique*, 4(3), 63-82. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.870>
- Marne, B., Huynh-Kim-Bang, B. & Labat J.-M. (2011). *Articuler motivation et apprentissage grâce aux facettes du jeu sérieux*. EIAH 2011 - Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Mons, Belgique. 69-80. <https://hal.science/hal-00607186v1>

Des ateliers d'écriture créative à visée professionnalisante en formation initiale de professeur.e.s des écoles

Chloé Poujade¹, Claudine Garcia Debanc²

¹ Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – École Pratique des Hautes Études, Université Toulouse - Jean Jaurès, Centre National de la Recherche Scientifique, Toulouse Mind Brain Institut – France

² Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – Centre National de la Recherche Scientifique – France

Notre communication, issue d'une recherche doctorale en didactique du français, se propose d'interroger la visée professionnalisante d'un cycle d'ateliers d'écriture créative et personnelle en formation initiale d'enseignant.e.s du premier degré. Elle s'inscrit dans l'axe 1 du colloque " Former et se former à l'écrit à l'université " dans la mesure où elle porte sur un format de formation, l'atelier d'écriture comme " un espace-temps d'écriture " (Laffont, 1999). Partie prenante du processus de professionnalisation (Crinon et Guigue, 2006 ; Simons et al., 2022 ; Ulma et al., 2022), les écrits occupent une place importante en formation initiale et font l'objet de nombreuses études. Ces écrits peuvent être scientifiques (Delarue-Breton, 2014), réflexifs (Vanhulle 2016), professionnels (Daunay, 2011) et littéraires (Larrivé, 2018). C'est aux écrits créatifs (Petitjean, 2019) produits en atelier d'écriture que s'intéressera notre présentation.

Notre hypothèse est que le détour par l'écriture créative personnelle constituerait un levier de développement professionnel en favorisant la réflexivité. En effet, le processus heuristique d'écriture, la socialisation et la discussion des écrits créatifs susciteraient une prise de distance avec les premières expériences de l'enseignement et participeraient à la construction identitaire (Bucheton et Chabanne, 2002) des enseignant.e.s.

Dans le cadre de 4 séances de 3 groupements de tutorat, coanimées par des enseignant.e.s de l'INSPE et des maîtres formateurs, et réparties tout au long de l'année 2023-2024, 13 professeures stagiaires en maternelle et leurs 5 formatrices ont participé à une série de 4 ateliers d'écriture créative. Les consignes d'écriture ont pour objectif de produire des textes à la première personne, plutôt brefs et suscitant un questionnement professionnel. Les ateliers 1 et 4, à partir de l'embrayeur " Je me souviens " de G. Perec (1978), concernent d'une part, des souvenirs en tant qu'élève en début d'année, et d'autre part en tant qu'enseignant au terme de la première année. L'atelier 2 consiste en la rédaction d'un " selfie professionnel " à la manière des selfies littéraires de S. Weil (2015). Enfin, l'atelier 3 suscite le récit de type autobiographique d'un souvenir d'écriture professionnelle. Le corpus analysé ici se compose, pour deux études de cas : a/des textes produits en ateliers, b/des échanges auxquels ils ont donné lieu, c/des entretiens semi-directifs menés en début et d/en fin d'année scolaire.

Nous confronterons l'analyse des textes produits et discutés en ateliers aux déclarations des stagiaires et de leurs formatrices recueillies en entretien. Les indicateurs linguistiques qui nous permettront d'analyser les textes sont le positionnement énonciatif du sujet, le lexique professionnel utilisé, la présence de termes axiologiques et la place accordée au langage dans la description des activités en classe. Dans les échanges suscités par les textes et les entretiens, nous observerons les concepts professionnels évoqués, les fonctions accordées aux ateliers, la perception qu'elles en ont eue et les dynamiques identitaires en jeu. Ainsi, essaierons-nous de montrer l'intérêt du dispositif dans le processus de professionnalisation en termes de réflexivité et de construction du rapport à l'écriture comme objet d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés : sujet scripteur, écriture créative, rapport à l'écriture, réflexivité, identité professionnelle.

Références

- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture*. Presses universitaires du Septentrion.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 2006, p. 117-169.
- Petitjean, A.-M. (2019). De l'atelier d'écriture à l'écriture créative : quand la comparaison internationale infléchit la perspective. In Jaubert, M., Lafont-Terranova, J., Niwese, M. (dir.). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Presses universitaires du Septentrion.
- Simons, G., Delarue-Breton, C., & Meunier, D. (2022). *Formation des enseignant·e·s et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* Presses universitaires de Liège.
- Ulma, D., Pauzet, A., & Prouteau, A. (2022). *Écritures créatives : Représentations contemporaines et enjeux professionnels*. Presses universitaires de Rennes.

Session 2

Animatrice :
Dorothee Sales-Hitier

Autour des pratiques coopératives en cours de français de licence sciences de l'éducation : le Dire-Lire-Écrire à l'université

Carole Gauthié

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Montpellier Paul Valéry – France

Éducation, Formation, Travail, Savoirs – Université Toulouse - Jean Jaurès – France

À travers cet article, nous souhaitons explorer l'intégration des pratiques coopératives dans l'enseignement du français dans le cadre de la licence de sciences de l'éducation et de la formation à l'université. Il s'agit de fournir aux étudiants des connaissances pluridisciplinaires sur les processus éducatifs, les systèmes scolaires, et les méthodes pédagogiques, tout en étudiant les politiques éducatives et divers concepts à travers les apports de la didactique du français.

L'approche pédagogique adoptée s'inspire des pédagogies coopératives, héritières de l'éducation nouvelle et des courants pédagogiques initiés par Freinet et Oury. La coopération est envisagée comme un moyen d'enrichir l'apprentissage des compétences linguistiques et d'engager les étudiants dans un processus d'apprentissage interactif et social. Dans cette perspective, les unités d'enseignement proposent divers exercices pratiques. Ces activités favorisent une compréhension approfondie de la langue française et de ses usages, tout en développant des compétences sociales et interactives cruciales pour le futur professionnel des étudiants. La démarche du Dire- Lire-Écrire, fondamentale dans ce cursus, repose sur une approche holistique.

Nous explorons la démarche et l'impact de telles pratiques, en examinant la question suivante : coopérer pour apprendre à enseigner le français à l'université, est-ce possible et souhaitable ? Nous posons l'hypothèse que la coopération entre étudiants peut se montrer intéressante pour leur permettre d'acquérir les compétences attendues et valider leurs ECTS puisque les échanges doivent avoir lieu dans le cadre d'une communication, mais qu'en même temps demander à des étudiants de travailler ensemble peut conduire à une répartition inégale du travail néfaste à leurs apprentissages.

L'article conclura que les pratiques coopératives sont non seulement possibles mais aussi souhaitables pour l'enseignement du français à l'université, offrant des avantages pédagogiques et sociaux significatifs. Ces pratiques favorisent un environnement d'apprentissage dynamique, où chaque étudiant peut contribuer et apprendre des autres, soulignant l'importance de l'interdépendance positive, de la responsabilité individuelle et collective et des interactions promotrices. La coopération étoffe l'apprentissage des compétences langagières et prépare les étudiants à une formation complète et enrichissante dans le domaine des sciences humaines et de l'éducation.

Mots-clés : pédagogies coopératives, coopération, didactique du français, enseignement universitaire, France.

Références

- Baptiste, L. (2015). *L'enseignement de l'écrit : pratiques et perspectives pédagogiques*. Retz.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. Dans M. Molinié & M.-F. Bishop (Éds.), *Autobiographie et réflexivité : Actes du colloque de Cergy-Pontoise* (2005) (pp. 51-68). Ancrages éditions.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur.

Grandaty, M. (2016). *Pratiques coopératives et apprentissage : théorie et mise en œuvre*. Hachette Éducation.

Zakhartchouk, J.-M. (2017). *Apprendre avec les autres*. ESF Sciences Humaines.

Multiplier les échanges interdisciplinaires grâce à la relecture entre pairs pour mieux écrire dans sa discipline

Lejot Eve

Université du Luxembourg

Les groupes de rédaction académique sont populaires (Tremblay et al. 2022) auprès des doctorants qui peuvent se consacrer à la rédaction de leur thèse ou d'un article scientifique en évitant les distractions habituelles (Guerin et Aitchison, 2023). Deux approches pédagogiques sont pratiquées : les groupes de critique dans lesquels les doctorants lisent et commentent les écrits des autres et les groupes de productivité dans lesquels ils écrivent les uns en compagnie des autres (Guerin et Aitchison, 2023). Se compromettre à soumettre un écrit à des pairs favorise le passage à la mise en mots entre les lectures théoriques des doctorants et leurs résultats de recherche. Néanmoins lors de cette restitution du travail à l'écrit et du processus de ce travail par étapes et donc par couches successives, des incohérences globales persistent dans le raisonnement ou des maladresses locales persistent. Les enseignants prodiguent des conseils d'amélioration, mais leurs commentaires sont parfois mal compris (Cole et al. 1986), alors que la relecture entre pairs apporte un échange avec moins de pression (Lejot 2017). Néanmoins, le manque de qualification des pairs échangés peut être considéré comme une expertise insuffisante pour produire un feedback (Rollinson 2005) et *a fortiori* l'interdisciplinarité des textes ajoute un degré de complexité. Les questions de recherche de cette communication sont les suivantes : quelles répercussions a le travail de relecture entre pairs au cours du doctorat aussi bien dans la thèse elle-même que dans l'après-doctorat ? L'interdisciplinarité dans l'activité de relecture apporte quels bénéfices et quelles limitations ? Pour répondre à ces questions, nous allons analyser des questionnaires des participants remis suite à leur participation respective à un cours d'écriture académique entre 2019 et 2024 incluant la relecture entre pairs. Les premiers résultats révèlent que la relecture de textes entre doctorants issus de disciplines variées suscite du scepticisme chez les participants. Toutefois, cette pratique se transforme progressivement en une opportunité d'échange et d'explication des normes propres à chaque discipline, favorisant ainsi une prise de conscience des spécificités liées à l'écriture dans leur domaine de recherche respectif. Des propositions seront faites pour améliorer les bonnes conditions et les bonnes pratiques d'écriture dans les dispositifs universitaires des écoles doctorales.

Mots-clés : Relecture, pairs, interdisciplinarité, doctorants, rédaction.

Références

- Cole, S., Coats, M. & Lentell H. (1986). Towards good teaching by correspondence. *Open Learning. Open Learning: The journal of Open, Distance and e-learning* 1/1, 16-22.
- Guerin, C., & Aitchison, C. (2023). Finding Confidence in Writing: Doctoral Writing Groups. In D. L. Elliot, S. S. E. Bengtson et K. Guccione (Ed.), *Developing Researcher Independence Through the Hidden Curriculum*, Springer International Publishing, 147-156.
- Lejot, E. (2017). La relecture entre pairs en formation doctorale : de l'analyse des commentaires à l'élaboration d'une grille d'accompagnement. Totereau C. & Dreyfus M. (dir), *Littéracie et entrée dans l'écrit*, 55.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal* 59/1, 23- 30.
- Tremblay-Wragg, É., Vincent, C., Mathieu-C, S., Lison, C., Ponsin, A., & Déri, C. (2022). Writing Retreats Responding to the Needs of Doctoral Candidates Through Engagement with Academic Writing. *Qualitative Research in Education*, 11(1), 29-57.

Littéracies académiques dans la lutte contre la désinformation : représentations du discours autre par des universitaires brésiliens et français lors des analyses des infox

Gabriel Alexandre ¹, Fabiana Komesu ¹, Cédric Fluckiger ²

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Brésil

² Université de Lille – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales – France

Cette communication propose une réflexion sur la production des discours des étudiants universitaires dans deux pays (Brésil et France), dans le cadre de l'axe 1 du colloque. Particulièrement, nous discutons comment les étudiants brésiliens et français représentent un discours autre dans leurs textes (Authier-Revuz, 2020 ; Daunay, 2020 ; Pinto, 2022) lors d'activités d'enseignement qui impliquent l'analyse des infox diffusées sur internet.

Brésil et France sont deux pays où est discutée l'augmentation de la désinformation sur divers sujets, notamment les théories du complot, les mouvements antiscience et antivaccin, ainsi que le scepticisme face à la catastrophe climatique (Siarova ; Sternadel, Szönyi, 2019 ; Recuero et al., 2021). Du point de vue des études linguistiques, l'un des auteurs (Alexandre, 2024) soutient non seulement que les agences de *fact-checking* jouent un rôle important face à la désinformation, mais aussi que les pratiques des agences se caractérisent par un travail de reformulation des objets textuels envoyés par des utilisateurs des médias sociaux qui hésitent à croire les informations reçues.

En mobilisant des bases scientifiques ou journalistiques dans leurs vérifications, ces agences participent également à la diffusion/vulgarisation de la science (Grillo, Giering et Motta-Roth, 2016 ; Massarani *et al.*, 2023). Une telle approche qui vise à une certaine vulgarisation scientifique à partir de la vérification des fausses nouvelles pourrait être intéressante pour la formation académique et scientifique des universitaires en formation initiale, compte tenu de la situation mondialisée d'exposition aux réseaux sociaux numériques.

Dans ce contexte, nous présentons comment les étudiants brésiliens et français, lorsqu'ils sont engagés dans une activité, qui nécessitent de leur part l'analyse d'un genre discursif, mobilisent le discours d'autrui dans leur écrit. Le corpus est composé de 394 textes (175 textes en portugais brésilien et 219 en français) produits et collectés pendant l'année de 2024 et organisé à l'aide d'un logiciel d'analyse des données (Maxqda, 2024). Les procédures de recherche sont basées sur la catégorisation des opérations métalinguistiques telles que travaillées dans le champ du discours rapporté (Authier-Revuz, 2020). Ces catégories sont : (i) catégorisation métalangagière (X a insulté Y ; non, il l'a simplement critiqué) ; (ii) (re)formulation paraphrastique (selon X, Y a menti sur l'information ; non, il a dit qu'il s'était trompé) e (iii) autonomisation (X n'a-t-il pas mentionné " négationnistes " ? ; non, il a dit " certaines personnes sont négationnistes ").

Nous essayons de montrer que les pratiques discursives des étudiants, analysant divers genres (articles, mèmes, etc.), peuvent être mises en regard de celles des agences de *fact-checking* sur les réseaux sociaux. Cette comparaison pourrait révéler une tension entre les approches reconnues comme spécialisées (agences) et non spécialisées (étudiants), tout en démontrant les similitudes et les différences entre les cultures disciplinaires académiques des étudiants de deux pays.

Mots-clés : littéracies académiques, désinformation, discours rapporté.

Références

- Alexandre, G. G. (2024). *Desinformação sobre covid-19: concepções de texto em práticas letradas de agências de fact-checking da Argentina, do Brasil e dos Estados Unidos* (Thèse de doctorat, Universidade Estadual Paulista (UNESP)). UNESP.
- Authier-Revuz, J. (2020). *La représentation du discours autre*. De Gruyter.
- Massarani, L., Bray, H., Joubert, M., Ridgway, A., Roche, J., Smyth, F., Stevenson, E., van Dam, F. and de Abreu, W. V. (2023). The distribution of science communication teaching around the globe. *JCOM*, 22 (6), A05. <https://doi.org/10.22323/2.22060205>
- Recuero, R., Soares, F. B., Vinhas, O., Volcan, T., Zago, G., Stumpf, E. M., Viegas, P., Hüttner, L. G., Bonoto, C., Silva, G., Passos, I., Salgueiro, I. & Sodré, G. (2020). *Desinformação, mídias sociais e COVID-19 no Brasil: relatório, resultados e estratégias de combate*. Rapport de recherche.
- Siarova, H., Sternadel, D. & Szönyi, E. (2019). *Research for CULT Committee: Science and scientific literacy as an educational challenge*. Parlement européen.

Session 3

Animatrice :
Anne-Marie O'Connell

Comment favoriser la réussite d'un écrit de haut niveau à l'université ? Le cas des étudiants en M2- Didactique du FLE, Université Paris-Cité

Basma Ghaly^{1,2,3}

¹ UFR de langues et communication, Université de Bourgogne – France

² UFR de linguistique Université Paris Cité – Université Paris Cité – France

³ Laboratoire de linguistique formelle – Université Paris Cité et CNRS – France

Contexte : Les défis que rencontrent les étudiants à l'université font obstacle à la rédaction des documents académiques complexes. Cependant, l'absence de maîtrise des discours universitaires ne devrait pas être interprétée comme un déficit des étudiants ; c'est à l'université de les enseigner (Delcambre et Lahanier- Reuter, 2010).

Constat et difficultés des étudiants Des difficultés ont été relevées chez ce public aux profils aux cultures académiques variés (Mourlhon-Dallies , 2011 :136). À la fin de leur parcours, ils doivent rédiger un écrit long et normé, cependant, le respect des normes et des conventions joue un rôle fondamental dans sa réception, d'où la question des écrits universitaires qui font partie d'une chaîne de genres, selon le *Critical Analysis* (Bhatia, 1993 : 7).

Cadre théorique : La notion de littératies universitaires fait référence à l'écrit et aux discours universitaires (Barbier, 2009, Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010, Boeglin et Jean, 2011, Lampron et Blaser, 2012) ; elle y revient pour décrire la difficulté des étudiants à rédiger des écrits complexes. Pourtant, la plupart des professionnels formés dans les universités, dont ceux qui se destinent à l'enseignement, ne reçoivent que peu ou pas de formation en communication écrite (Beaudet et Rey, 2012). Dans ce champ, la question qui se pose est celle des modalités les plus pertinentes de l'accompagnement des mémoires et des thèses, non seulement pour promouvoir la réussite des étudiants, mais aussi pour développer des compétences de haut niveau que la formation universitaire prétend assurer de manière spécifique, selon Frenay & Romainville, (2013 : 9). Selon Delcambre et Lahanier-Reuter (2010), le but de la littératie universitaire n'est pas de développer des connaissances disciplinaires spécifiques mais elle fournit des données sur les représentations des étudiants et sur l'analyse des discours universitaires.

Questions et objectifs 1. Décrire des mesures d'aide en littératie universitaire dans d'autres contextes. 2. Exposer les étudiants aux discours universitaires cibles. 3. Développer les compétences à l'écrit par l'évaluation et l'auto-évaluation. 4. Observer l'efficacité de ces mesures de remédiation en français écrit.

Considérations méthodologiques 1) Convoquer l'approche actionnelle, considérer l'écrit comme une tâche appartenant à un Genre de discours, favorisera le développement des compétences écrites. Selon Maingueneau, la notion de « genre de discours » sécurise la communication et évitera la violence, le malentendu, l'angoisse de part et d'autre de l'échange, (2002 :49). 2) Convoquer la Pédagogie active développera leur engagement cognitif. Selon Médioni, un sujet qui apprend et lui seul, paradoxalement, il ne peut apprendre qu'avec d'autres, dans une coopération qui allie entraide et conflit sociocognitif (2010 : 15). 3) Familiariser les étudiants avec les grilles d'évaluation critériées leur permettra de développer la compétence réflexive par le biais de l'évaluation et l'auto-évaluation. Ainsi, ils seront capables de saisir les processus cognitifs à l'œuvre (chez l'individu compétent) et les démarches et opérations successives qu'il effectue pour réaliser la performance, selon Rey (2014 :26).

Éléments de conclusion : La particularité de ma démarche réside dans son inscription dans une pratique qui accompagne l'évolution de ces écrits. Le choix de la *perspective actionnelle* donne sens aux yeux des étudiants et mobilise leurs compétences écrites. Le recours à la notion de *Genre de discours* permet de dégager les caractéristiques de ce *genre* universitaire normé.

Mots-clés : littératies universitaires, compétences universitaires de haut niveau, mémoire de fin d'études, genre de discours, perspective actionnelle.

Références

- Johns, A. M (1997). *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques* (En ligne), volume (153-154). URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1905> ; <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>
- Frenay, M., Romainville, M. (dir.) (2013). *L'accompagnement des mémoires et des thèses / sous la direction de Frenay & Romainville* : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Delcambre, I. (2018). Littéracies universitaires et mémoires professionnels", *Questions Vives*, 30. <http://journals.openedition.org/questionsvives/3072> ; <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3072>
- Swales J. M., (1990), *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Développer les compétences communicationnelles et scripturales des étudiants en sciences de gestion : une approche intégrative à l'ENCG d'Agadir

Hafid Khetab

Université IBN ZOHR [Agadir], LaRSLAM – Maroc

Le développement des compétences communicationnelles et scripturales dans les formations en sciences de gestion constitue un enjeu transversal, au croisement de la réussite académique et de la professionnalisation. Dans le contexte spécifique de l'ENCG d'Agadir, marqué par la diversité des profils étudiants et l'absence de dispositif structuré d'accompagnement à l'écrit, ce travail interroge les conditions d'une pédagogie intégrative de l'écrit.

L'étude s'inscrit dans le champ des **littératies universitaires** (Barré-De Miniac, 2018 ; Anis, 2020) et s'appuie sur un cadre **socioconstructiviste** (Vygotsky, 1978 ; Reuter, 2007), selon lequel l'écriture est à la fois une activité cognitive, sociale et disciplinaire. L'approche proposée articule enseignement de l'écrit, pratiques authentiques de communication écrite et collaboration entre disciplines.

La méthodologie adoptée repose sur l'analyse d'un **corpus de 48 productions écrites d'étudiants** (comptes rendus, synthèses, lettres de motivation) recueillies dans deux modules de gestion. Ces écrits ont été analysés à l'aide d'une **grille d'analyse textuelle** inspirée de Reuter (2007) et Schneuwly & Dolz (2009), combinant critères linguistiques (cohésion, lexicque, syntaxe) et discursifs (respect du genre, structure argumentative). En parallèle, des **entretiens semi-directifs** avec 8 enseignants ont permis d'explorer les pratiques d'évaluation de l'écrit et les représentations des attentes rédactionnelles. Enfin, un **questionnaire** a été diffusé auprès de 86 étudiants pour identifier leurs besoins et perceptions vis-à-vis de l'accompagnement à l'écrit. Les résultats montrent que la mise en œuvre d'un **dispositif transversal** d'accompagnement à l'écrit, intégré aux disciplines de gestion, permet une **meilleure appropriation des genres universitaires et professionnels**, renforce l'autonomie rédactionnelle et modifie positivement les représentations liées à l'écriture académique. Ces résultats, bien que partiels, offrent des pistes concrètes pour articuler formation disciplinaire et développement des compétences rédactionnelles dans un cadre institutionnel contraint.

Mots-clés : littératies universitaires, écriture académique, compétences scripturales, sciences de gestion, analyse de corpus.

Références

- Anis, J. (2020). *Écrits universitaires et pratiques langagières à l'université*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2018). *Écrire à l'université : quelles conceptions, quelles pratiques ?* De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. (2007). *Didactique du français : le domaine de l'écrit*. Hachette Éducation.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Les genres scolaires : des pratiques langagières aux apprentissages*. ESF éditeur.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Guide de formation de l'enseignant.e en production écrite au niveau universitaire : vers une meilleure inclusion des personnes en situation d'exil

Sarah Théberge ¹, Vicky Poirier ^{1,2}, Olivier Dezutter ²

¹ Université Bishop's – Canada

² Université de Sherbrooke – Canada

Cette communication vise à présenter le fruit du travail effectué par une partie de l'équipe québécoise (Université de Sherbrooke et Université Bishop) au projet SERAFIN (Soutien à la formation des enseignant.es de langues pour favoriser l'inclusion des étudiant.es réfugié.es dans l'enseignement supérieur). Ce guide rassemble une série de recommandations, de questionnaires et d'exercices concrets pour outiller les enseignant.es de français langue seconde, additionnelle ou étrangère (en formation continue ou dans le cadre de programmes en didactique) à mieux préparer les étudiant.es en situation d'exil -au parcours souvent traumatique- à l'atteinte d'un niveau de français (FOU) adéquat afin d'intégrer les cours de discipline, ainsi que la culture universitaire. En effet, la diversité de nos cultures universitaires, les exigences des différentes disciplines, les genres textuels complexes, qui exigent souvent une connaissance générale de la culture d'accueil (texte argumentatif), et les thématiques sensibles à éviter lors de dissertations ou de tests diagnostiques en production écrite représentent les principaux enjeux pour lesquels un soutien adapté et senti est requis : force est de constater la nécessité d'une bonification du soutien actuellement offert à cette population, d'un point de vue académique et social, sur nos campus. Des outils et des exercices concrets seront présentés dans le but de consulter et de comprendre ces étudiant.es intégrant nos différents contextes, pour mieux les servir et les accompagner avec compassion et efficacité tout au long de leur parcours universitaire. Ainsi donc, il sera question de a) l'adaptation des outils diagnostiques, en permettant aux étudiant.es de pallier leur manque de connaissance du français grâce à l'utilisation de traducteurs automatiques pour une compréhension équitable de la consigne, tout en tenant compte de l'accessibilité inégale des ressources informatiques; b) d'un questionnaire afin de consulter les étudiant.es sur les sujets sensibles à éviter, selon le contexte, lors du test diagnostique ou de dissertations générales (résultat d'une recherche incluant les partenaires SERAFIN, sous la direction d'un psychologue humanitaire); c) de l'utilisation privilégiée de thématiques reliées à la littératie universitaire, ce qui contribuerait à l'apprentissage et à l'intégration de ses aspects sociaux, administratifs et académiques; et d) de mécanismes pour reconnaître et valoriser les compétences linguistiques multiples des étudiant.es en situation d'exil. La pertinence de ce guide de formation réside notamment dans l'adaptation - et non la création - d'approches et d'exercices pédagogiques existants, qui motivent une expression de l'écrit, grâce à la reconnaissance de l'expérience, des connaissances antérieures et de l'individualité de ces personnes courageuses et inspirantes. Nous travaillons à leur inclusion dans une communauté d'apprentissage sécuritaire, aux approches pédagogiques intégrées et expérientielles, qui prioriserait une familiarisation avec les cultures générale, professionnelle et universitaire : une véritable intégration à la société active et à celle du savoir.

Mots-clés : littératie universitaire, inclusion, réfugiés, exil, traumatisme, évaluation, formation, production écrite, genres textuels.

Références

- Arjona Soberón, M., Reuter, L. & Chibuzor, A. (2017). Accessing Higher Education in Europe: Challenges for Refugee Students & Strategies to Overcome Them from Projet SUCRE: Supporting University Community Pathways for Refugees-Migrants. European Commission.
- Baubet, T. & Saglio-Yatzimirsky, M. C. (2019). Santé mentale des migrants : des blessures invisibles. Une prévalence élevée du trouble de stress post-traumatique et de la dépression. *La Revue du Praticien*, 69(6), 672-675.
- Boch, F. & Frier, C. (Dir.) (2020). *Écrire dans l'enseignement supérieur*. Grenoble : UGA Éditions (1ère édition, Ellug, 2015).
- Degée, S. (2021). Être réfugié syrien et étudier : parcours et dispositifs au sein de l'enseignement supérieur. In S. Degée & A. Manço (Dir.), *Une décennie d'exil syrien : présences et inclusion en Europe* (pp. 177-196). L'Harmattan.
- Meunier, D. et Dezutter, O. (2022). De la compétence d'écriture et de son évaluation à l'université : analyse de postures d'enseignant.es en sciences humaines. Dans Simons, G., Delarue-Breton, C. et Meunier, D., *Formation des enseignant.es et écrits réflexifs, écrits professionnels, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* (129-144). Belgique : Presses universitaires de Liège.

Session 4

Animatrice : Sarah De Vogüé

Des usages non standards du point et de la virgule en formation d'enseignants

Catherine Dolignier¹, Belinda Lavieu-Gwozdz^{2,3}

¹ Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines – Université de Bordeaux–
France

² Paris-Est Créteil – CIRCEFT ESCOL – France

³ Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université
Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – France

Comme en témoignent le numéro de *Pratiques* en 1991 et celui du *Français aujourd'hui* en 2014, intégralement consacrés à la ponctuation, l'intérêt des recherches en didactique pour ses usages et ses apprentissages au cours de l'activité rédactionnelle du primaire au secondaire laisse penser que la ponctuation alimente des questions de recherche pérennes. Elles sont réactualisées avec leur inscription dans le champ des littéracies universitaires. La présence de parcours et de ressources sur les usages de la ponctuation proposés par la plateforme *écrit +*, dédiée à l'amélioration des compétences rédactionnelles à l'université (De Luca *et al.*, 2022 ; De Vogüe, 2023), atteste la fréquence des écarts entre les usages des étudiants et les normes attendues dans le cadre académique.

Notre attention se porte sur les usages non conventionnels de la virgule et du point dans les productions écrites évaluées d'étudiants inscrits en master MEEF premier degré. La fréquence de ces emplois, déjà mise en évidence dans divers travaux menés tant dans ce contexte (Paolacci et Rossi-Gensane, 2019) que dans d'autres (Bosrédon et Tamba, 2003 ; Combettes, 2007a, 2007b ; Gautier, 2010 ; Kuyumcuyan, 2009), est également signalée par la plateforme écrit+. Ces écarts, qui semblent résister à un enseignement déclaratif et normatif, nous amènent à questionner les pratiques des étudiants - appelés à devenir enseignants du premier degré - afin d'adapter les approches didactiques proposées en formation.

Nous nous appuyons sur un corpus de 50 productions écrites recueillies au troisième semestre du master sur une période d'un mois - développement argumenté *intra muros* qui constitue une épreuve du concours de recrutement et états intermédiaires du mémoire -. L'analyse de ce corpus nous a permis d'identifier des erreurs récurrentes portant sur l'usage du point et de la virgule. Afin d'approfondir ces observations, nous avons mené des entretiens métagraphiques auprès de six étudiants dont les productions présentaient des erreurs particulièrement représentatives des écarts relevés, de manière répétée. Leurs commentaires révèlent un certain " imaginaire " (Bikialo et Rault, 2017) autour de la ponctuation, ainsi que des conceptions souvent contradictoires, reflet des tensions présentes à la fois dans les théories linguistiques sur la ponctuation (Jaffré, 1991) et dans les pratiques d'évaluation (Boch *et al.*, 2020).

Nos résultats tendraient à proposer d'adapter les ressources consacrées aux usages du point et de la virgule sur la plateforme écrit+ en intégrant une perspective variationniste. Celle-ci permettrait d'articuler les dimensions syntaxiques, textuelles et discursives, offrant ainsi un cadre explicatif non seulement pour les usages observés chez les étudiants, mais aussi pour les " écarts " que l'on retrouve parfois dans les écrits scientifiques des enseignants-chercheurs eux-mêmes.

Mots-clés : formation d'enseignants, ponctuation, normes, variations, ressources.

Références

- Bikialo, S. et Rault, J. (dir.) (2017). Imaginaires de la ponctuation. Ordre et inquiétude du discours. *Linx* (En ligne), 75. <https://doi.org/10.4000/linx.1846>
- David, J. et Vaudrey-Luigy, S. (dir.) (2014). Enseigner la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 187.
- Combettes, B. (2007). Les ajouts après le point : aspects syntaxiques et textuels. Dans M. Charolles, N. Fournier, C. Fuchs et F. Lefevre (éd.), *Parcours de la phrase : mélanges offerts à Pierre Le Goffic* (p.119-131). Paris : Ophrys.
- Kuyumcuyan, A. (2009). Les compléments après le point : un problème de ponctuation ? Dans D. Apothéloz, B. Combettes et F. Neveu. (éd.), *Les linguistiques du détachement* (p. 30- 50). Berne : Peter Lang.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2019). Les emplois de la virgule dans des écrits d'étudiants se destinant à devenir enseignants. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova et M. Jaubert (éd.). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 213-228). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Les reprises anaphoriques, entre normes académiques et normes d'usage

Vanessa Gaudray Bouju ^{1,2}, Iris Eshkol-Taravella ², Sabine Lehmann ²

¹ écri+ – PIA ANR, UOH – France

² Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo) – Université Paris Nanterre / Centre National de la Recherche Scientifique – France

La recherche présentée porte sur les difficultés liées à l'usage des anaphores dans les rédactions étudiantes. Les anaphores sont des expressions référentielles décrites classiquement comme reprenant un segment antérieur du discours. Elles servent ainsi à reprendre l'information textuelle afin d'assurer la continuité thématique du propos et donc la cohésion et la dynamique informationnelle du texte (Charolles, 1995). Leur interprétation s'appuie sur leur antécédent mais aussi sur le cotexte, impliquant des mécanismes sémantiques et cognitifs (Johnsen, 2019).

Nous interrogeons la norme entourant les emplois anaphoriques en confrontant les normes académiques, soit les prescriptions des grammaires classiques (*Grammaire méthodique du français* [Riegel et al., 2021] ; *Grande Grammaire du Français* [Abeillé et Godard, 2021]), d'ouvrages de référence (*Écrire en français* [Reichler-Béguelin et al., 1990]) et de recherches en linguistique (Reichler- Béguelin, 1988 ; Schnedecker, 1995), aux usages observés dans un corpus de rédactions étudiantes. L'analyse de ces productions révèle des divergences sur l'acceptabilité de certains emplois anaphoriques (tension normative de Salvan), ce qui nous a conduits à étudier la notion d'acceptabilité.

Une échelle de jugement linéaire allant de l'inacceptabilité (erreur grammaticale) au respect de la norme académique est considérée. Ainsi, (1) présente un cas d'inacceptabilité : la règle d'accord entre le pronom *ils* et son antécédent n'est pas respectée (aucun autre antécédent n'existant dans le cotexte large). Cependant, le statut de certains énoncés ne va pas toujours de soi. En (2), le cotexte permet d'inférer que le pronom *elle* reprend *cette substance* ; l'énoncé est donc interprétable en plus d'être grammatical. Pourtant, le calcul référentiel est compliqué par un manque de saillance mémorielle dans le cotexte de gauche ainsi que par une fonction syntaxique qui subordonne substance à un autre antécédent potentiel. La reprise semble donc maladroite et le temps d'interprétation supplémentaire nécessaire est sanctionnable par le lecteur (Reichler-Béguelin, 1988). Néanmoins, la tolérance vis-à-vis d'un tel énoncé peut varier d'un relecteur à l'autre.

(1)

Cependant, j'admire beaucoup **les personnes** qui sont douées à l'écriture car **ils** sont souvent très créatifs avec beaucoup d'imagination.

(2)

La prohibition de **cette substance** n'a sans doute pas été la meilleure chose à faire. On a pu voir qu'**elle** doit tout de même être limitée comme toutes drogues présentes dans notre société.

Inspiré des méthodes de la science participative, un formulaire de 21 énoncés a été soumis à divers locuteurs (enseignants, étudiants, hors académie), qui devaient juger chaque énoncé comme *correct, erroné ou maladroit mais acceptable*. Des champs libres de justification nous donnent accès aux mécanismes interprétatifs à l'œuvre et à la variabilité des normes concernées.

Cette communication présentera le phénomène de reprises anaphoriques et les normes liées à leur emploi, détaillera la méthodologie de la constitution du formulaire et analysera ses résultats, ce qui permettra de proposer une typologie de critères d'interprétation d'emplois anaphoriques.

Mots-clés : anaphores, reprises, acceptabilité, français académique, norme académique, norme d'usage, science participative.

Références

- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*, 1995, 29, pp.125-151.
- Johnsen, L., A. (2019). *La sous-détermination référentielle et les désignateurs vagues en français contemporain*. Lausanne, Suisse : Peter Lang Verlag.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°57, 1988. L'organisation des textes. pp. 15-43.
- Reichler-Béguelin, M. J., Denervaud, M., & Jespersen, J. (1990). *Écrire en Français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*.
- Schnedecker, C. (1995). Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°85, pp. 3-25.

Session 5

Animatrice : Nathalie Salagnac

Un accompagnement langagier et culturel créatif pour la formation à l'écrit dans un programme d'enseignement au préscolaire et au primaire : un exemple québécois

Kara Edward¹, **Myriam Villeneuve-Lapointe**^{1,2}, **Constance Lavoie**^{1,2}, **Maia Morel**^{1,2},
Magali Forte¹

¹ Université de Sherbrooke – Canada

² Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté – Canada

Au Québec, dans le *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante* (gouvernement du Québec, 2020), deux compétences sont comme fondatrice : "maîtriser la langue d'enseignement" et "agir en tant que personne médiatrice d'éléments de culture". Elles sont les fondements des autres compétences à l'enseignement et doivent être développées par les personnes étudiantes durant leur formation initiale. Toutefois, le développement de ces deux compétences est difficile pour de nombreuses personnes étudiantes (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Messier *et al.*, 2012 ; Simard *et al.*, 2007).

Afin de rehausser les compétences langagières des étudiants en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke, une recherche-action a été mise en œuvre en alliant les deux compétences fondatrices du référentiel. L'équipe de recherche a développé une démarche d'accompagnement permettant de mettre en valeur les expériences vécues par les personnes étudiantes, favorisant ainsi un apprentissage actif et engagé. Lemonchois (2018) énonce que dans le cadre universitaire, les approches visant un travail sur le sensible ou l'imaginaire sont peu développées. Or, une approche créative comme celle proposée dans le projet sollicite les émotions des personnes étudiantes, ce qui permet un engagement dans le processus et dans le développement de leurs compétences à l'écrit. Le projet de recherche visait donc à mettre de l'avant un accompagnement ciblé en lien avec l'amélioration de la compétence langagière en mobilisant les arts et la culture dans le but de soutenir le développement d'un rapport positif à la langue.

Cette communication vise à présenter la démarche d'accompagnement à l'écriture proposée aux étudiants du programme de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire. Bien que le rapport à l'écrit soit bien documenté avec des biographies langagières, quelques études ont travaillé l'accompagnement à l'écriture au moyen d'activités culturelles (Fabre, 2017). Cette étude s'inscrit dans la continuité du maillage du travail réflexif au travail créatif pour conscientiser les personnes étudiantes à leur rapport à la langue et la culture, tout en leur offrant un soutien ciblé en fonction de leurs besoins spécifiques en lien avec l'écriture. D'abord, les résultats issus du premier temps de la démarche soit le rapport à l'écrit des personnes étudiantes recueilli au moyen d'une autobiographie langagière et culturelle seront présentés. Ensuite, diverses mesures d'accompagnements ciblés visant à répondre aux besoins spécifiques des différentes dimensions de la compétence scripturale (linguistique, textuelle, etc.) au moyen d'expériences culturelles seront décrites. En somme, le rapport à l'écrit des personnes étudiantes en formation à l'enseignement et les activités culturelles d'accompagnement en écriture offertes seront présentés en guise de résultats.

Mots-clés : biographie langagière, didactique des langues, rapport à l'écrit, formation à l'enseignement, approche culturelle et créative.

Références

- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Fabre, S. (2017). Ateliers d'écriture et arts plastiques : un même "assaut contre les frontières". *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6. doi.org/10.7202/1043748ar
- Lemonchois, M. (2018). Enjeux et défis de la didactique des arts plastiques au primaire. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (Eds.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (pp. 20-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2012). Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maîtres. Dans R. Bergeron et G. Plessis- Bélair (dir.) *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*, (p.97-112). Éditions Peisaj.
- Simard, D., Falardeau, E., Emery-Bruneau, J. et Cote, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), 287-304. doi.org/10.7202/017877ar

Quel hiatus entre les compétences scripturales attendues par les enseignant·e·s du secondaire et de l'université ? Comprendre pour mieux former les étudiant·e·s débutant·e·s en Pharmacie

Morgane Tresnie^{1,2,3}

¹ Tradital – Belgique, ² Université Libre de Bruxelles – Belgique, ³ CEDUEL / ULB FLU – Belgique

Dans le contexte de la transition entre le secondaire et le supérieur, des formations linguistiques peuvent accompagner " l'événement littéracique majeur " (Jaffré, 2004) auquel sont confronté·e·s les étudiant·e·s entrant à l'université. En effet, les recherches ont montré que la maîtrise des savoirs disciplinaires n'est pas le seul facteur de réussite. La maîtrise des spécificités discursives et linguistiques de la communication de ces savoirs est également déterminante (entre autres, Delcambre : 2012 ; Delcambre et Lahannier-Reuter : 2010 ; Pollet : 2001, 2014, 2019 ; Reuter, 2012). Plusieurs initiatives telles que le projet NCU Écrit+, le Collectif CLÉ à Sherbrooke, les missions du CEDUEL/ULB FLU à Bruxelles, pour ne citer qu'elles, témoignent de cet intérêt pour la formation aux compétences langagières des étudiant·e·s, en contexte universitaire/disciplinaire.

Cette communication se situe dans le contexte d'un cours intitulé " Compétences langagières " dispensé aux étudiant·e·s de première année dans la Faculté de Pharmacie de mon université. Il s'agit de les amener à écrire des productions résumantes à partir d'articles de revues spécialisées en sciences. Cette compétence est considérée par les enseignant·e·s comme une première étape de " littéracisation " (Tresnie, 2023) universitaire. Mais cet exercice s'avère particulièrement complexe et ne fait pas toujours sens pour les étudiant·e·s. Pour tenter d'expliquer les difficultés qu'il·elle·s rencontrent et sortir des discours souvent déclinistes à propos du niveau de ces dernier·e·s, je voudrais partir du hiatus – et chercher à le comprendre – entre les attentes en termes de compétences scripturales (Reuter, 1989) en fin d'études secondaires et celles en contexte universitaire. Ce regard, qui s'installe au cœur d'une transition reconnue comme capitale (Coulon : 1997 ; Dufays *et al.* : 2010 ; Pollet : 2001 ; Romainville : 2000 ; Scheepers : 2021), permettrait selon moi de cibler plus précisément une formation précoce aux discours universitaires.

Quelques questions guident ma réflexion. Ainsi, une même production sera-t-elle évaluée, sur le plan langagier, de la même façon par des enseignant·e·s du secondaire et de l'université ? Les critères de recevabilité d'une réponse à une question de production sont-ils les mêmes dans ces deux contextes ? Y a-t-il un changement de modalités clair lié au contexte d'énonciation ? Les étudiant·e·s, mais également les enseignant·e·s, sont-il·elle·s conscient·e·s d'un basculement entre les deux contextes discursifs ?

Une première analyse me permet de constater un changement notable d'attendus et de codes liés aux discours et à la maîtrise de compétences scripturales. Or, ceci ne fait généralement l'objet d'aucune explicitation. Je proposerai donc d'analyser, à partir de productions d'étudiant·e·s et de commentaires d'enseignant·e·s du secondaire et du supérieur, les variations relatives à l'acceptabilité d'un énoncé écrit. Un questionnaire a également été soumis aux étudiant·e·s et aux enseignant·e·s pour sonder leurs représentations liées aux compétences scripturales en contexte universitaire.

Cette manière d'examiner ce que l'on pourrait appeler une transition discursive m'amènera à proposer des pistes d'accompagnement plus explicite et contextualisé pour les étudiant·e·s de première année en Pharmacie, poursuivant également l'objectif de développer chez eux·elles une conscientisation métalinguistique.

Mots-clés : transition secondaire supérieur, compétences scripturales, discours universitaires, formation précoce.

Références

- Boch, F. et Frier, C. (dir.) (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. ELLUG.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diplyque*, 24, 19-35.
- Plane, S. (2022). " Continuités et discontinuités dans l'enseignement de l'écriture ". *Recherches*, 77, 107-129.
- Pollet, M.-C. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Namur.
- Scheepers, C. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Session 6

Animateur :
Samarange Nzikou Mouelet

Accompagner les étudiants dans le développement de leurs compétences en littératie universitaire

Audyl Corgelas ¹

¹ Université Paris Cité – Université Paris Ouest Nanterre La Défense – France

Notre proposition examine la pratique de l'écriture dans l'enseignement universitaire en Haïti. Elle souligne que la didactique de l'écriture ne se limite pas à des compétences techniques, mais elle englobe également des aspects contextuels et disciplinaires. Des recherches menées dans divers pays, tels que l'Angleterre, l'Australie, les États-Unis, la France, la Belgique, l'Espagne et en Amérique Latine entre 1990 et 2016, ont révélé des défis spécifiques auxquels les étudiants font face, notamment en ce qui concerne l'appropriation des genres textuels académiques. Les étudiants haïtiens, en particulier, font face à des difficultés liées à la littératie universitaire. L'intégration de cours de mise à niveau est donc cruciale pour aider les étudiants à maîtriser les compétences nécessaires à la rédaction de travaux universitaires.

Partant de ces constats, l'étude vise à identifier les facteurs influençant les pratiques de formation en littératie universitaire et à comprendre comment les étudiants s'approprient de ces pratiques. Elle s'appuie sur une enquête en ligne menée auprès de 129 étudiants et formateurs dans le milieu universitaire haïtien au cours du deuxième semestre de 2023. Les résultats montrent que les étudiants éprouvent des difficultés en matière de littératie, notamment un manque de connaissances sur les normes académiques et des difficultés à cerner les textes d'experts. Ils ont exprimé des besoins de formation sur plusieurs compétences telles que l'éthique de la recherche, les normes et les techniques pour éviter le plagiat universitaire. Ils ont également souligné l'importance de développer des compétences en lecture active et en structuration de leurs écrits.

En bref, l'étude a mis en évidence la nécessité d'une approche pluridisciplinaire pour améliorer les pratiques d'écriture dans les universités haïtiennes. Elle appelle à une réflexion sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation, ainsi qu'à une meilleure intégration des compétences en littératie dans le cursus universitaire. Les résultats soulignent l'importance de soutenir les étudiants dans leur parcours académique, en leur fournissant les outils nécessaires pour réussir dans un environnement universitaire de plus en plus exigeant.

Mots-clés : littératie universitaire, didactique de l'écriture, plagiat universitaire, lecture active, approche pluridisciplinaire.

Références

- Atoui, M. (2020). *Enseignement/apprentissage de l'écrit universitaire dans les disciplines scientifiques*. Mémoire de Master 2, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - UFR Littérature, Linguistique, Didactique.
- Barré de Miniac, C. (2009). « Écrits scientifiques et écrits de travail : différences et points communs. Écrire la science, écrire la pratique professionnelle », *Rencontres internationales du réseau de recherche en Éducation et Formation, REF 2009*, Nantes, 17-19 juin.
- Brassart, D. G., (Ed) (2000). « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur ». *Cahiers de la Maison de la recherche 25*, Villeneuve d'Ascq, CEGES, Université Charles-de-Gaulle Lille 3.

- Delcambre, I. (2013). « Le mémoire de master : ruptures et continuité. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants ». *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 569-612.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, (3), 1-17.

Enjeux culturels et didactiques dans la préparation des apprenants asiatiques aux examens DELF/DALF : une approche ciblée pour les compétences à l'écrit

Marie Lefelle
ATILF – France

Cette communication propose d'explorer les défis spécifiques rencontrés par les étudiants chinois et japonais dans la préparation aux examens DELF/DALF, souvent requis pour intégrer une université française (niveau B2 pour la licence, C1 pour le master). Ces épreuves, en particulier les tâches de production écrite, exigent une prise de position critique et une argumentation personnelle, des dimensions rarement sollicitées dans les contextes éducatifs asiatiques, où l'on privilégie généralement la restitution du savoir, la retenue dans l'expression d'opinions et la conformité aux attentes implicites de l'autorité. Dans ces traditions éducatives, fortement influencées par les principes du confucianisme, l'expression individuelle, surtout lorsqu'elle prend la forme d'un désaccord ou d'une critique explicite, peut être perçue comme déplacée, voire irrespectueuse. Ces normes culturelles affectent non seulement les pratiques langagières en général, mais aussi les formes et les fonctions de l'écrit académique. Dès lors, les exigences implicites des examens linguistiques français peuvent entrer en tension avec les habitudes discursives de ces apprenants.

À partir d'une lecture contrastive des descripteurs du CECRL niveau C1 en français et en japonais, complétée par une analyse comparative de sujets de production écrite du DELF/DALF, cette étude mettra en lumière les écarts de représentations discursives et culturelles entre ces deux contextes. Si le cas du Japon est davantage documenté dans la littérature, l'ajout du cas chinois permet d'élargir la réflexion à un autre cadre culturel asiatique influencé par des principes proches (Confucianisme, valorisation de la retenue, modèles éducatifs fortement normés), tout en mettant en évidence les différences spécifiques entre les deux pays. La comparaison ne vise pas une généralisation, mais bien une mise en perspective interculturelle de la notion de "compétence argumentative".

L'objectif est de mieux comprendre les difficultés que peuvent rencontrer ces apprenants lors des épreuves écrites du DELF et du DALF, mais aussi de souligner les implicites culturels portés par les tâches évaluatives elles-mêmes. L'étude mobilise des concepts issus de l'interculturel (Kramsch, 1993 ; Zarate, 2003) et de la didactique des langues, pour cerner les enjeux liés aux compétences discursives et culturelles dans un contexte d'évaluation certifiante.

Enfin, des pistes didactiques concrètes seront proposées pour accompagner ces publics dans l'appropriation progressive des attentes discursives implicites dans les examens, sans gommer leur bagage culturel. Il s'agira notamment d'identifier des stratégies pédagogiques permettant de concilier normes d'écriture attendues et singularités des parcours. Cette réflexion interroge plus largement la manière dont les tests et évaluations de langue sont conçus, encore trop souvent sur des modèles monoculturels, alors même qu'elles s'adressent à des publics hétérogènes.

Mots-clés : évaluation, DELF/DALF, étudiants asiatiques, compétences interculturelles, production écrite.

Références

Aleksandrova, T., & David, C. (2020). *Acquisition des compétences rédactionnelles du texte argumentatif en français par des apprenants sinophones : Le cas de la lettre de protestation. Travaux de didactique du français langue étrangère, (76).*

- Cheddadi, A. (2021). « La compétence en lecture en contexte de langue étrangère au Japon : Quels obstacles ? Quelles démarches d'enseignement ? » *Revue japonaise de didactique du français*, 16 (1-2), 96-111.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Mourier, P. F., & Mègre, B. (2021). « Les examens et tests de langue, un enjeu de souveraineté, objet d'une concurrence mondiale ». *Administration & Éducation*, 170 (2), 143-151.
- Rochard, J. F., & Vergain, L. (2009). « Coin éditeur : DELF DALF au Japon, un nouvel élan ? État des lieux du DELF DALF au Japon et pistes envisagées par le réseau culturel français pour dynamiser ces diplômes ». *Rencontres*, (23), 80-82.
- Zarate, G. (2003). *Représentations de l'altérité et didactique des langues-cultures*. Didier.