

Jeudi 12 juin 2025



Sommaire

Session 7	3
Session 8	12
Session 9	20
Session 10	29
Session 11	35
Session 12	40
Session 13	43
Session 14	48

Session 7

Animatrice : Raphaëlle Fouillet

Enseigner l'argumentation d'une problématique de recherche : réflexion sur la pratique

Priscilla Boyer, Stéphane Martineau, Antoine Dumaine, Florence Lacroix

Université du Québec à Trois-Rivières – Canada

Le genre discursif *mémoire de recherche* appartient à la catégorie des écrits de recherche. Il a la particularité d'être rédigé dans le cadre d'une formation universitaire et de sanctionner les études de maîtrise (le 2e cycle au Québec). Sa finalité est l'apprentissage par l'étudiant de compétences en recherche, et il constitue en ce sens un passage obligé vers les études doctorales. Sans conteste, le *mémoire de recherche* est tributaire de la discipline à laquelle il est lié et de son contexte institutionnel de production (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, Donahue, 2010 ; Fløttum, Dhal et Kinn, 2006 ; Fløttum, 2009).

Les travaux qui s'intéressent aux écrits de recherche en formation n'ont que très peu exploré le *mémoire de recherche*, contrairement au mémoire professionnel (Delarue-Breton et Crinon, 2015 ; Glorieux, 2016 ; Guigue et Crinon, 2001 ; Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002) ou à l'article scientifique (Grossmann, 2002 ; Fløttum et Thue Vold, 2010 ; Boch, Rinck et Grossmann, 2010). Quant aux ouvrages méthodologiques en sciences de l'éducation, ils n'abordent que peu les aspects rédactionnels de la recherche, ce qui a pour conséquence un apprentissage implicite des caractéristiques du genre par la consultation d'autres mémoires (Boyer et Martineau, 2018 ; Boyer et Martineau, 2021 ; Boyer et Martineau, 2023 ; Alava et Romainville, 2001 ; Coulon, 1997 ; Donahue, 2002). Cette tâche est complexifiée par le fait que les sciences de l'éducation sont au carrefour de nombreuses disciplines, qu'on y retrouve des postures épistémologiques variées et parfois discordantes, que les méthodes de recherche foisonnent, ce qui a un effet sur la rhétorique visant la légitimation de l'objet (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010). Le défi augmente lorsque les directeurs ne sont pas en mesure de soutenir leurs étudiants à cause de leurs propres difficultés rédactionnelles (Denis, 2020), et notamment en début de carrière (Castelló et Sala-Bubaré, 2023).

Le défi posé par la rédaction est pourtant un des facteurs d'abandon des études aux 2e et 3e cycles (Bégin, 2013 ; Bégin, 2018), et c'est particulièrement vrai pour l'étudiant inscrit en sciences humaines (Université de Montréal, 2001). Leurs difficultés s'expliquent entre autres par la responsabilité qui leur incombe de problématiser leur objet d'étude et de déterminer l'angle le plus pertinent pour l'étudier. Ainsi, les apprentis scripteurs se heurtent à plusieurs obstacles rédactionnels, à commencer par la construction d'un argumentaire convaincant (Nonnon, 2002 ; Delcambre, 2004 ; Pollet, 2019).

Comment alors soutenir les étudiants des sciences de l'éducation dans leur appropriation des caractéristiques de l'écriture scientifique propre à ce champ disciplinaire, et en particulier de ce qui relève de la construction d'un argumentaire solide lors des premières étapes, les plus sensibles, de l'élaboration du projet ? Quelles seraient les balises qui nous permettraient de le faire en dépit de la nature variable des projets de recherche en sciences de l'éducation et du profil disciplinaire des étudiants, qui ne disposent pas tous des mêmes ressources linguistiques pour aborder l'argumentation ? Dans cette communication, nous souhaitons témoigner de la réflexion didactique effectuée dans le cadre d'une formation à la rédaction scientifique pour transposer les savoirs de référence liés à l'argumentation afin d'enseigner l'écriture d'une problématique de recherche à une diversité d'étudiants.

Mots-clés : argumentation, genre discursif, problématique de recherche, mémoire de recherche, rédaction scientifique.

Références

- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs. Étapes, problèmes et interventions*. Presses de l'université du Québec.
- Boyer, P. et Martineau, M. (2023). Comment rédiger une problématique ? In *Initiation au travail intellectuel et à la recherche*, Lalancette, M. et Luckerhuff, J., PUQ.
- Delcambre, I. (2004). Cadre et cadrage discursifs : problèmes d'écriture théorique. *Pratiques*, 121/122, 45-57.
- Denis, J. (2020). L'accompagnement doctoral : enjeux et pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2433>
- Pollet, M.-C. (2019). *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*. Collection Diptyque. Namur : Presses universitaires de Namur.

Outils linguistiques, discours universitaires, dispositifs didactiques : pistes d'ingénierie(s) pédagogique(s) pour l'accompagnement des étudiants

Nicolas Gergaud¹, Élodie Lang²

¹ MoDyCo – Université Paris-Nanterre – France

² Dipralang – Université Paul Valéry - Montpellier III – France

L'entrée dans la vie universitaire est marquée, pour les étudiants, par une " série de ruptures " : les changements de pratiques (organisationnelles, pédagogiques, langagières, etc.) viennent en effet bouleverser leurs repères d'apprenants. Du point de vue langagier, l'écriture disciplinaire constitue un point d'achoppement car les nouveaux usages, principalement discursifs, donnent lieu à la nécessité pour les étudiants de réajuster leurs savoirs et d'adapter leurs compétences rédactionnelles. Depuis quelques années, des dispositifs et des outils ont vu le jour pour soutenir les étudiants face à leurs difficultés linguistiques.

C'est le cas d'écri+ qui offre un soutien en langue française par le biais de ressources et d'activités modulaires en ligne. Parmi la centaine de micro-ressources disponibles, il est huit fois question d'" identifier les relations entre plusieurs propositions ". Par exemple, les étudiants ont la possibilité de renforcer leurs compétences pour " marquer une opposition ", " marquer une concession " ou encore " marquer une conséquence ". Cependant, la causalité ne semble pas y être encore développée et, lorsqu'elle est abordée ailleurs, les propositions didactiques se concentrent alors sur l'étude de " marqueurs " (connecteurs logiques). Sans doute la maîtrise de ces marqueurs joue-t-elle un rôle dans la structuration des propos, présentant ainsi un intérêt transversal tant au niveau phrastique que textuel. Mais qu'en est-il au niveau du discours disciplinaire ?

Notons, en ce sens, que les pratiques littéraciques dans l'environnement académique entrent en relation interactive avec les genres discursifs qui leur donnent forme et consistance, Russel (2012 : 24) rappelant que le genre de discours est une action sociale et qu'il est une réponse typifiée aux actions répétées qui construit ensuite les attentes de la communauté discursive. Par exemple, en Biologie, ce sont des prédicats verbaux (e.g. permettre, favoriser, empêcher, etc.) qui supportent l'essentiel de l'expression de la causalité (Jackiewicz, 1998 ; Gergaud, 2024). Ceci nous conduit à aborder la causalité linguistique différemment : non pas comme une marque lexicale qui serait substituable par quelque symbole logique ; mais plutôt comme une relation qui s'exprime dans un cadre syntactico-sémantique, c'est-à-dire au travers de constructions syntaxiques mettant en jeu des prédicats du second ordre dont l'expression de la cause est fonction des arguments sur lesquels elle opère (Gross, 2009).

Dans ce travail, nous présenterons le spectre argumental des relateurs de causalité les plus fréquents d'un corpus de productions étudiantes issues de plusieurs disciplines (Lettres modernes, Histoire, Biologie) et nous déterminerons, par la comparaison, si des contraintes relatives au champ de production existent. Le cas échéant, quelles sont alors les spécificités à prendre en compte lorsque l'on aborde les littéracies universitaires et leur accompagnement à travers une ingénierie pédagogique qui ne soit pas uniquement disciplinaire ?

Mots-clés : littéracies universitaires, causalité linguistique, spectre argumental, interdisciplinarité.

Références

- Gergaud, N. (2024). " Pour permettre d'évoluer " : Analyse de littéracies universitaires en Anatomie comparée et proposition didactique du Français sur Objectif Universitaire (Thèse de doctorat, Université d'Artois).
- Gross, G. (2009). *Sémantique de la cause*. Peeters.
- Jackiewicz, A. (1998). *L'expression de la causalité dans les textes. Contribution au filtrage sémantique par une méthode informatique d'exploration contextuelle*. (Thèse de doctorat, Université de Paris-Sorbonne). lalic.paris-sorbonne.fr/publications/theses/Jackiewicz.pdf
- Russel, D. (2012). Écrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu'" écrire pour apprendre " est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, 153-154, 21-34.

Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiant·es en production d'écrit à l'heure des IA génératives

Lucie Loubere ^{1,2}, Laurence Pasa², Christiana Charalampopoulou², Fatiha Tali²

¹ LERASS – Université Paul Sabatier – France

² UMR EFTS – Université Toulouse - Jean Jaurès – France

Dans un contexte marqué par une généralisation croissante des outils d'intelligence artificielle générative (IAg), les pratiques d'écriture académiques et professionnelles sont en pleine mutation. Si ces technologies offrent des opportunités inédites pour assister les étudiant·es dans leurs travaux, elles soulèvent également des inquiétudes sur le plan du développement de leurs compétences littéraciques. Le groupe de recherche EvarlAtion travaille sur l'impact de l'arrivée massive des IAg à l'université. Dans ce contexte, une étude est menée sur la manière dont les étudiant·es se représentent leurs compétences rédactionnelles avec ou sans l'aide d'une IAg.

Les représentations des étudiant·es sont appréhendées à partir du concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP), issu de la théorie sociocognitive, qui renvoie aux "croyances dans ses propres capacités à organiser et exécuter les séquences d'action propres à obtenir certains résultats" (Bandura, 2019, p. 22). Les nombreux travaux mobilisant ce cadre théorique ont démontré la place du SEP dans les processus d'apprentissages. Un score élevé est corrélé à des caractéristiques de persévérance, de gestion du stress et de meilleures performances (Galand & Vanlede, 2004) ; à l'inverse, de faibles résultats sont un indicateur de risque d'abandon face à une tâche jugée trop difficile (Bandura, 2019).

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous souhaitons évaluer le SEP des étudiant·es en production d'écrit et voir dans quelle mesure l'utilisation d'une IAg pourrait l'influencer. Pour cela, 229 étudiant·es de 2^e année en SHS ont répondu à un questionnaire croisant les variables sociométriques habituelles à une échelle de SEP dans les compétences rédactionnelles. Le questionnaire comprend 14 questions d'auto-positionnement sur les trois processus rédactionnels modélisés par Flower et Hayes (1981), la planification, la mise en texte et la révision, croisés avec des compétences du référentiel écrit+ dans quatre domaines (discours, texte, phrase et mot). Si la validation de l'échelle de mesure du SEP en production d'écrit est en cours, les premiers résultats nous questionnent sur le rapport des étudiant·es à leurs compétences linguistiques et sur la façon dont leur auto-évaluation impacterait leur développement. En effet, les résultats indiquent une tendance à un positionnement très élevé sur l'ensemble des items, et ce indépendamment d'une utilisation possible d'une IAg. Seules les variables telles que le type de Bac ou le diagnostic d'un trouble du langage impactent les scores de SEP. Cela nous amènera à nous interroger sur les raisons d'une surestimation des compétences rédactionnelles, entre des lacunes trop sévères pour envisager les difficultés, des représentations inadéquates des attendus des écrits académiques ou encore une métaréflexivité ne leur permettant pas d'évaluer leurs propres processus cognitifs et métalinguistiques (Dias-Chiaruttini & Schoenecker, 2025). Enfin, sur le plan de l'accompagnement pédagogique une autre question sera posée : comment amener des étudiant·es ayant un SEP élevé en production d'écrit à s'engager dans un processus d'amélioration des compétences littéraciques à partir de la plateforme écrit+ ?

Mots-clés : compétences rédactionnelles, intelligence artificielle générative, littérature universitaire, production d'écrit, Sentiment d'Efficacité Personnelle.

Références

- Bandura, A. (2019). *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Dias-Chiaruttini, A & Schoenecker, A. (2025). *How do students solve a writing problem? Some contributions from the écri+ survey on the declared methods of French students*. Prof. Gustaf B. Skar (NTNU); Paul Rogers (UC Santa Barbara); Jonathan Marine (George Mason U.). (titre à venir), University Press of Colorado - The WAC Clearinghouse, in Press, International Exchanges in the Study of Writing.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.

« Comment faites-vous pour... ? » Point de vue des étudiant·e·s sur une approche réflexive de la langue par les « méthodes »

Aurore Schoenecker ¹, Dalila Moussi ²

¹ UMR EFTS – Université Toulouse - Jean Jaurès UT2J – France

² Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation (LINE) – INSPE Nice – Université Côte d'Azur – France

Cette communication, inscrite dans le projet écrit+, interroge le rôle de la réflexivité et de l'auto-évaluation dans l'amélioration des écrits universitaires, en étudiant les 'méthodes' mobilisées par les étudiants face à des " problèmes " de langue (Ducancel, 1984, p. 2), c'est-à-dire leurs procédures et stratégies de résolution. Nous tendons ainsi à mieux comprendre l'importance du métalinguistique dans l'acquisition des compétences écrites, encore peu explorée chez les scripteurs avancés.

Le projet écrit+ se distingue par la création d'un référentiel de compétences basé sur des erreurs relevées dans des copies et des micro-ressources (MR) de formation organisées autour de " méthodes " pratiques (De Vogüé, 2023). Ces ressources dialogiques recherchent des solutions multiples : celles élaborées par les étudiants eux-mêmes, celles rapportées d'autres scripteurs, et celles conçues par des linguistes et didacticiens sous forme de vidéos (" Notre méthode "). Ce processus analytique et interactif valorise, active et renforce le savoir-faire des étudiants. Au-delà de ces savoir-faire, l'objectif est de développer le savoir-expliquer, une compétence clé pour favoriser la " clarté cognitive " (Fijalkow, 2014) des scripteurs.

Notre protocole d'enquête vise à explorer comment les étudiants adoptent ces démarches réflexives et perçoivent les outils formatifs. Un échantillon d'une trentaine d'étudiants (L1 à M2) des universités Côte d'Azur, Paris-Nanterre et Toulouse - Jean Jaurès a participé à une étude en deux phases :

Phase 1 : Un questionnaire écrit leur propose un problème d'écriture nécessitant une réécriture. Les participants 1) résolvent le problème et décrivent leur procédure, 2) découvrent d'autres méthodes en visionnant une MR, 3) modifient éventuellement leur réécriture, 4) réalisent un exercice d'écriture contraint pour tester le transfert des connaissances et 5) évaluent l'utilité de l'approche réflexive.

Phase 2 : Un entretien métagraphique de 30 minutes recueille leurs perceptions de l'approche réflexive : ses intérêts, ses limites, leur familiarité avec ce type de démarche, et ses impacts sur leurs pratiques d'écriture.

L'analyse qualitative de type contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) croise productions écrites, exercices contraints et transcriptions d'entretiens. Cette analyse prolonge l'enquête écrit+ dite " de méthode " dont le premier volet, quantitatif, exploitait les procédures recueillies auprès de 2000 étudiants (Dias-Chiaruttini et Schoenecker, 2025 [à paraître]). Notre objectif est d'interroger les apports d'une approche réflexive et auto-évaluative pour renforcer les compétences écrites des étudiants. Cette communication sera l'occasion d'interroger des dispositifs intégrant des pratiques d'écriture/réécriture appuyées sur une verbalisation métalinguistique, pour accompagner efficacement l'écrit dans le supérieur.

Mots-clés : autoévaluation, compétences écrites, didactique du français, littéracie universitaire, métalinguistique.

Références

- Dias-Chiaruttini, A. et Schoenecker, A. (2025 [à paraître]). How do students solve a writing problem? Some contributions from the écri+ survey on the declared methods of French students. Dans G. B. Skar, P. Rogers & J. Marine (dir.). *Writing Research Across Borders 2026: From Early Literacy Learning to Writing in Professional Life (working title)*. The WAC Clearinghouse.
- Ducancel, G. (1984). Résoudre des problèmes en français - Problématique de la recherche. *Repères*, 62, 1-4. <https://doi.org/10.3406/reper.1984.1758>
- De Vogüé, S. (2023). Quelles spécificités pour un dispositif à destination des étudiants ? L'orthographe dans le Projet écri+. *Le Français aujourd'hui*, 223 (2023/4), 109-117. <https://doi.org/10.3917/lfa.223.0109>
- Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en didactiques*, 18 (2), 45-56. <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0045>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 5e éd. Paris : Armand Colin.

Session 8

Animatrice : Claire Chaplier

Design d'un cours-recherche pour préparer à l'écrit de CRPE

Luca Pallanti ¹, Sonia Alba ¹, Laurianne Perzo ^{1, 2, 3}

¹ Éducation, Cultures, Politiques – Université Lumière - Lyon 2 – France

² Textes et Cultures – Université d'Artois, Université d'Artois – France

³ Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, CIREL Théodile – France

Notre exposé porte sur le processus de conception d'un cours sur l'écrit universitaire capable de préparer également les étudiants de Licence de Sciences de l'éducation à l'exercice de « Réflexion et développement » du CRPE (Concours de recrutement des professeurs des écoles). Après avoir explicité les liens entre didactique de l'écriture, linguistique de l'écrit et méthodologies quasi-expérimentales, nous montrerons comment les référentiels de compétences d'*écri+* nous ont permis d'échafauder l'architecture du cours. Nous décrirons enfin les données recueillies et la procédure d'évaluation du dispositif.

En France, dans un contexte de réformes fréquentes des concours de recrutement des enseignants, la didactique du français peine à implémenter et à évaluer des dispositifs expérimentaux pour développer l'écrit universitaire à cause de limites structurelles intrinsèques (accès limité aux groupes témoin, faible reproductibilité des dispositifs, nombre élevé de variables) (Daunay & Reuter, 2008). Face à ces difficultés méthodologiques, l'ingénierie didactique et l'approche dite *Quasi-Experimental Research Design*, combinées aux avancées de la didactique de l'écriture et de la linguistique textuelle, pourraient fournir des solutions plastiques et fiables (Dolz & Lacelle, 2017 ; Gopalan *et al.*, 2020). Nous partirons de ce maillage théorique pour questionner la manière dont un enseignement universitaire du français écrit, que nous appelons *cours-recherche*, peut produire des données scientifiques afin d'inférer des éléments signifiants modélisables (Sanchez et Monod-Ansalidi, 2015).

Le cours-recherche a été implémenté au sein de l'Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF, Univ. Lyon2) dans trois groupes d'étudiants de 2e année de Licence (N = 112). L'architecture du cours tient compte de trois types de contraintes : (1) institutionnelles (maquette, réforme du concours) ; (2) disciplinaires (préprofessionnalisation en français) ; (3) quasi-expérimentales (tests et autoévaluations). La planification des contenus s'appuie largement sur les référentiels des compétences du projet *écri+*, qui ont été utilisés à la fois pour concevoir et évaluer la progression des contenus d'enseignement (De Luca *et al.*, 2022).

Nous montrerons que les autoévaluations (N = 124) et les productions écrites (N = 168) ont une double valeur : pédagogique, car elles stimulent la réflexivité, et scientifique, parce qu'elles génèrent des observables pour estimer le potentiel du cours-recherche. Les données produites peuvent permettre, d'un côté, d'apprécier le degré de développement des compétences à l'écrit et, de l'autre, d'évaluer le dispositif afin de le remodeler et le reproduire dans les années à venir.

Mots-clés : autoévaluation, compétences écrites, didactique du français, littéracie universitaire, métalinguistique.

Références

Daunay, B., & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>

- De Luca, G., Vogüé, S. D., Lefebvre, J., & Sitri, F. (2022). Écrit+, un dispositif en ligne d'évaluation, de formation et de certification des compétences écrites en français. *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 1. <https://doi.org/10.1344/teisel.v1.37075>
- Dolz, J., & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation des dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 62 (1), 5-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>
- Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of Quasi-Experimental Research Designs in Education Research: Growth, Promise, and Challenges. *Review of Research in Education*, 44 (1), 218-243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>

La synthèse de textes, une passerelle littéracique préparatoire aux écrits de recherche dans l'enseignement supérieur

Florence Vanderpoorten

Université libre de Bruxelles – Belgique ; Tradital – Belgique ; Luddes – Belgique

Les étudiants sont confrontés à de multiples ruptures discursives au fil de leur parcours universitaire (Delcambre, Donahue et Lahanier-Reuter, 2009), notamment lors de leur entrée à l'université, qui constitue souvent un " choc littéracique majeur " (Jaffré, 2004 : 40). Dans ce cadre, cette communication interroge les enjeux didactiques et épistémiques ainsi que les apports pragmatiques, discursifs, énonciatifs et linguistiques de l'activité de synthèse en première année de licence à l'université, questionnant plus particulièrement les apprentissages mobilisés au regard des besoins des étudiants, notamment sous le rapport de leur parcours discursif antérieur. Considérée comme une forme d'état de l'art, la synthèse de ressources suppose, dans le cadre universitaire, la maîtrise de la compréhension des discours scientifiques qui en établissent le support. Objet de l'épreuve certificative de fin d'études dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone depuis 2024, sa pratique dans le cadre universitaire constituerait à la fois une forme de continuité des enseignements du secondaire, une acculturation aux écrits de recherche, en réception et en production, et une pratique préparatoire à l'écriture postérieure d'écrits exigés au fil du parcours universitaire. Cette recherche envisage ainsi une formation contextualisée et progressive (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), à la confluence des champs des littéracies universitaires (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, 2012) et de la didactique du français universitaire, mais également précoce et intégrée (Pollet, 2021), entrecroisant les aspects pragmatiques et normatifs dans l'acculturation aux genres discursifs. Dans cette optique, j'ai conçu un dispositif didactique pratique accompagnant l'écriture d'une synthèse individuelle demandée dans le cadre d'un cours préexistant inscrit au cursus des étudiants de première année de licence en Histoire dans mon institution. L'ensemble des enseignements est dispensé par une équipe transdisciplinaire, composée d'historiens et de linguistes, de professeurs et d'assistants. De fait, la pratique de la synthèse favorise une entrée active dans les écrits scientifiques disciplinaires et un usage de l'écrit dans ses dimensions heuristique, épistémique et praxéologique, suivant la distinction établie et soutenue par Crahay et Dufays (2020). Le parcours discursif des étudiants est ainsi soutenu par une prolifération d'écrits intermédiaires, étudiés dans la lignée des recherches de Chabanne et Bucheton (2002), ainsi que par une place grandissante réservée à l'oral dans les échanges entre les étudiants. Empiriquement, le dispositif s'appuie sur ma participation active comme assistante, sur un corpus d'une cinquantaine de synthèses étudié suivant les outils de l'analyse du discours, sur des entretiens avec les acteurs impliqués et sur un questionnaire à visée exploratoire proposé aux étudiants afin de mieux cerner leurs pratiques antérieures de la synthèse.

Mots-clés : synthèse, enseignement secondaire, discours universitaires.

Références

- BOCH, F., & FRIER, C. (Éds.). (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : UGA Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1438>
- BRASSART, D.-G. (1993). Remarques sur un exercice de lecture-écriture : La note de

- synthèse ou synthèse de documents. *Pratiques*, 79(1), 95-113.
<https://doi.org/10.3406/prati.1993.1697>
- CRAHAY, M. et DUFAYS, J.-L. (2020). Les écrits réflexifs à l'entrée à l'université : trois usages emblématiques du métier d'étudiant. *Nexus*, 1 (1). 5-23.
<https://www.researchgate.net/publication/347655182>
- 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.
https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf
- POLLET, M.-C. (2021). Les recherches consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une approche intégrée. In C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck. 67-83.

Plateformes numériques et certification en langue française au Maroc : enjeux, défis et perspectives

Adil El Madhi, Abdessamad Boukhalil, Abdelhadi Sabroune

Université Ibn Zohr – Maroc

Dans un monde en constante évolution où la maîtrise des langues étrangères, notamment le français, joue un rôle crucial dans les opportunités académiques et professionnelles, l'évaluation et la certification en langue deviennent des priorités majeures. Dans ce cadre, le Maroc, riche de son plurilinguisme, se tourne de plus en plus vers les outils numériques pour optimiser l'apprentissage, l'évaluation et la certification des compétences en langue française.

Notre communication, qui s'inscrit dans le troisième axe du colloque intitulé "Certifier un niveau de compétence en langue : méthodes et enjeux", explore les apports et les perspectives d'une plateforme numérique dédiée à l'évaluation et à la certification des niveaux A2, B1 et B2 en langue française, conformément aux standards du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Dans cette recherche, menée au sein d'un établissement universitaire marocain, nous comparons l'impact de cette plateforme numérique sur l'apprentissage de la langue française par rapport aux approches traditionnelles. En effet, la plateforme, grâce à ses ressources interactives, ses évaluations automatiques et ses exercices adaptés aux compétences des apprenants, offre un accompagnement personnalisé et une flexibilité d'apprentissage difficilement atteignable dans les formats traditionnels.

Les résultats de notre étude mettent en lumière les multiples avantages qu'offre l'approche numérique pour l'évaluation et la certification en langue française. Tout d'abord, elle permet une amélioration significative des performances des apprenants, particulièrement aux niveaux A2, B1 et B2, grâce à des activités pédagogiques ciblées et adaptées. De plus, cette approche stimule la motivation des étudiants en leur proposant des parcours d'apprentissage interactifs et autonomes, renforçant ainsi leur engagement.

En conclusion, nous démontrons que l'intégration des plateformes numériques dans l'enseignement et l'évaluation de la langue française constitue une avancée majeure, dépassant les limites des méthodes traditionnelles en termes d'efficacité et de personnalisation. Ces outils, en plus de favoriser une certification standardisée reconnue au niveau international, ouvrent de nouvelles perspectives pour l'apprentissage du français au Maroc, tout en répondant aux exigences académiques et professionnelles actuelles.

Mots-clés : numérique, français, certification, évaluation, apprentissage.

Références

- A. Laoufi, R. Elkachradi, Pratiques et défis de l'usage des Technologies Numériques pour l'Évaluation Pédagogique. Cas de des universités Marocaines.
- Brousselle, A. (2011b). *L'évaluation : Concepts et Méthodes*. PU Montréal.
- De Ketele, J. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les Dossiers des Sciences de L'éducation*.
- Durand, M., & Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.

L'évaluation des compétences en langues entre universalité et réalité du terrain

Laila Kies

Université de Mascara –Algérie

Cette communication rend compte d'une étude empirique en didactique du FLE sur l'évaluation des compétences en langues des apprenants du centre d'enseignement intensif des langues de l'université de Mascara (CEIL) à partir d'un test standardisé de type DELF A1 adopté par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, désormais) en vue d'une formation adaptée. En effet, l'ambiguïté du statut du français en Algérie fait que ces apprenants/étudiants passent d'un enseignement complètement en arabe du cycle primaire jusqu'au secondaire, à un enseignement partiellement, voire complètement en langue française à l'université. Cette fracture linguistique n'étant pas sans conséquences, affecte le bagage initial de l'étudiant en termes de connaissances et de compétences nécessaires au cursus de l'enseignement supérieur. Face à cet imbroglio, certains étudiants s'inscrivent aux CEIL rattachés à leur université pour une formation adaptée au niveau de chaque groupe d'étudiants formé à partir de tests de positionnement indexé sur le CECRL. Néanmoins, ces tests ont été conçus dans des contextes européens et s'adressent à " des populations multiculturelles " sans prendre en compte " l'environnement notionnel ou civilisationnel dans lequel la langue devra servir ". De ce fait, la compétence culturelle devient difficilement évaluable et ne peut être intégrée dans des certifications " faites pour des aires géographiques différentes" (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006, p. 51). Ceci a été confirmé par les résultats que nous avons enregistrés lors de la passation du test DELF A1 auprès des étudiants du CEIL et qui ont révélé des difficultés d'ordre linguistique, culturel, socio-culturel, cognitif et contextuel obligeant les candidats à s'abstenir de répondre ou à donner de fausses réponses, ce qui ne leur permet pas de démontrer leurs réelles compétences (Kies, 2021, 2024). Selon, Demeuse *et al.*, (2006), ces difficultés sont à l'origine de biais inhérents au test lui-même au niveau : des items du test, des consignes, des thèmes traités ou aux trois éléments à la fois.

Quand bien même, le CECRL se veut être un instrument de référence (Coste, 2007) universel offrant une base commune pour l'enseignement/apprentissage/évaluations des langues, il serait judicieux de s'interroger sur son adaptabilité dans des contextes non européens et notamment arabophones.

À partir de là, nous posons la problématique suivante : comment un test de langue élaboré dans un contexte européen serait-il à même d'évaluer les compétences langagières d'apprenants algériens avec pertinence ?

Afin de répondre à cette question et pour les besoins du colloque, nous nous concentrons uniquement sur les exercices/items de l'épreuve de la partie compréhension de l'écrit du test DELF A1, pour expliquer la présence des différents biais auxquels se sont confrontés les étudiants, donnant ainsi des résultats inexacts.

Mots-clés : CECRL, CEIL, évaluation, contexte algérien, biais.

Références :

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.

- Demeuse, M., Desroches, F., Crendal, A., Renaud, F., Casanova, D. et Artus, F. (2005). *La fiabilité de l'évaluation des compétences linguistiques pour des adultes non francophones : Présentation d'un protocole d'évaluation* ((Communication orale). In *Actes du 18e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE- Europe)*, Reims, 24-26 octobre 2005. <https://www.researchgate.net/publication/255709858>
- Kies, L.-S. (2024). La présence des biais dans les tests de langues et leur impact sur le niveau des compétences langagières. *Akofena*, 6 (14).
<https://doi.org/10.48734/akofena.n014.vol.6.2024>
- Noël-Jothy, F. et Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Hachette.

Session 9

Animatrice : Marina Krylyschin

La rédaction universitaire en Acadie du Nouveau-Brunswick (Canada) : enseignement, étude et accompagnement des pratiques

Éric Trudel ¹, Line Losier ¹, Dominique Thomassin ¹, Thierry Olive ²

¹ Université de Moncton – Canada

² Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage (CeRCA) – CNRS, Université de Poitiers, Université de Tours – MSHS - France

Située dans le contexte francophone minoritaire de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, l'Université de Moncton (UMoncton) offre une formation linguistique obligatoire en français, intégrée dans tous ses programmes de 1^{er} cycle, laquelle comporte un volet visant la maîtrise de la rédaction universitaire. Or, les étudiant-es du milieu francophone minoritaire canadien construisent leurs habiletés d'écriture dans un contexte marqué par l'insécurité linguistique, l'influence de l'anglais et la concurrence entre le français standard et l'usage vernaculaire, et cela pose des défis littéraires particuliers à ces étudiant-es. C'est pourquoi les professeur-es de français de l'UMoncton déploient des stratégies de formation aussi adaptées que possible à ces défis, afin d'amener les étudiant-es à s'acculturer aux attendus de l'écriture universitaire. En complément à ces stratégies développées sur le terrain, nous menons présentement une étude visant à observer les pratiques rédactionnelles effectives des étudiant-es sous l'angle des difficultés syntaxiques et à concevoir des outils pédagogiques permettant de remédier à ces difficultés.

Nous présenterons ainsi les stratégies pédagogiques mises en œuvre à l'UMoncton pour enseigner la rédaction universitaire en milieu minoritaire, lesquelles stratégies tiennent compte en filigrane des variétés langagières et de l'insécurité linguistique des apprenant-es. Dans la logique de la formation linguistique de l'institution, ces stratégies visent à « développer chez les étudiants les habiletés langagières essentielles à la poursuite d'études postsecondaires et à une vie professionnelle gratifiante, tout en permettant l'épanouissement d'une culture et d'une identité francophones dans un contexte de diversité linguistique » (Lebel, 2011).

Nous aborderons ensuite notre projet de recherche en cours destiné à soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction universitaire à l'UMoncton. Afin de parvenir à une connaissance encore plus précise des pratiques d'écriture des étudiant-es de l'Acadie et de leurs défis, notre étude, inspirée de Cislaru et Olive (2018), s'appuie sur l'observation instrumentée de la dynamique d'écriture dans les textes d'étudiant-es. À partir d'un corpus de données langagières issues de la rédaction de textes produits par une trentaine d'étudiant-es et collectées à l'aide du logiciel d'enregistrement de frappes Inputlog, nous tentons de lever le voile sur la façon dont ces textes sont construits graduellement au fil de leur rédaction, et ce, en identifiant les *jets textuels*. Ceux-ci correspondent aux segments spontanés d'écriture dont l'agencement et la modification, d'une séance de rédaction à l'autre, aboutissent au texte final. La mise au jour des jets textuels et de leurs caractéristiques nous permettra ensuite d'identifier les constructions syntaxiques déviantes (Sitri, 2021) propres à la population étudiante universitaire de l'Acadie. Les résultats de notre étude serviront à la conception d'outils qui permettront aux professeur-es de français de l'UMoncton d'intervenir de façon plus ciblée sur les " zones de fragilité " syntaxiques (Rinck, 2022) de leurs étudiant-es, et ce, dans la perspective sociolinguistique de l'enseignement du français en milieu minoritaire.

Mots-clés : rédaction universitaire, enseignement, accompagnement, milieu minoritaire, Canada.

Références

- Cislaru, G. et Olive, T. (2018). *Le processus de textualisation. Analyse des unités linguistiques de performance écrite*. De Boeck Supérieur.
- Lebel, M.-É. (2011, janvier). L'enseignement du français à l'Université de Moncton : une formation axée sur les genres de l'écrit et de l'oral. *Correspondance*, 16 (2). https://correspo.ccdmd.gc.ca/document/p_le-taureau-par-les-cornes/lenseignement-du-francais-a-luniversite-de-moncton-une-formation-axee-sur-les-genres-de-lecrit-et-de-loral/
- Rink, F. (2022). *Une approche linguistique dans le champ des littéracies universitaires et avancées. Document de synthèse (volume 1). Linguistique* (Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université Sorbonne nouvelle Paris 3). <https://hal.science/tel-03989306v1/document>
- Sitri, F. (2021). Les constructions prépositionnelles déviantes dans les écrits des étudiants : de la didactique à la linguistique. Dans J. Glikman, H. B. Z. Shyldkrot, S. Lehmann et F. Sitri (dir.), *De la diachronie à la synchronie et vice versa. Mélanges offerts à Annie Bertin* (p. 543-564). Presses universitaires Savoie Mont Blanc.

Acculturation précoce des étudiant·e·s plurilingues : questions théoriques pour penser un mode alternatif d'enseignement/apprentissage

Allison Schadeck

Centre de recherche Tradital, Université libre de Bruxelles / Centre d'Apprentissage et de Méthodologie du Français langue de l'Université / Groupe de recherche LUDDDES, Belgique

L'entrée dans les discours universitaires est un " évènement littéracique majeur " (Jaffré, 2004) pour tout·e étudiant·e, francophone ou non. Dans le champ des littéracies universitaires, de nombreux travaux (de Fintz, 1998 à Niwese *et al.*, 2019) ont montré la nécessité de traiter cette réalité au sein même de l'institution d'enseignement supérieur, selon les spécificités et les besoins contextualisés en matière de rapport aux savoirs. A fortiori, ce " processus exigeant " (Meunier, 2020) l'est d'autant plus pour les étudiant·e·s non francophones ou ayant effectué leur scolarité dans une autre langue que le français (comme cela peut être le cas en Belgique), qui méritent donc une attention particulière.

Pour répondre notamment aux enjeux de l'enseignement/apprentissage de l'écrit académique, c'est dans cet ordre d'idée qu'une acculturation précoce peut être élaborée, avec des cours préparatoires avant même l'entrée à l'université.

Ma recherche se situe dans ce contexte et a pour objectif de poser les bases d'un dispositif adapté aux besoins spécifiques des étudiant·e·s plurilingues primo-entrant·e·s dans l'enseignement supérieur francophone, en privilégiant une " approche intégrée " (Pollet, 2021), à la fois pragmatique et plus strictement linguistique. Cette communication sera l'occasion de présenter trois aspects de la recherche en Français sur Objectif Universitaire (FOU) qui servent particulièrement mon objectif.

Ainsi, j'interrogerai en premier lieu la place du FOU dans le champ des littéracies universitaires. Si des points communs existent entre les difficultés des étudiant·e·s francophones et plurilingues et qu'il est peut-être envisageable de les préparer sans distinction (Beillet et Lang, 2017), il faut cependant tenir compte des particularités dues au plurilinguisme de ces derniers (Meunier, 2021). En fait, les intersections entre Français Langue maternelle (FLM) et Français Langue étrangère (FLE) se révèlent poreuses, les concepts de la didactique du FLE pouvant « innover » celle du FLM (Camussi-Ni, 2021). C'est pourquoi, dans la lignée de Pollet (2016), je soutiendrai l'idée que le FOU est une déclinaison des littéracies universitaires, incluant la dimension FLE.

Dans ce contexte, la question des représentations et imaginaires concernant la langue française (Houdebine, 2015 ; Paveau et Rosier, 2008) est un élément fondamental à prendre en compte, notamment à travers le sentiment " d'incompétence et d'insécurité " des étudiant·e·s plurilingues (Defays et Meunier, 2015), dont il semble qu'ils-elles sont très sensibles au respect de la norme. Par ailleurs, et pour amorcer la question méthodologique, j'aborderai brièvement le sujet de la « littéracie numérique » (Fluckiger, 2016, 2021) et de l'apport des TICE dans l'acculturation précoce de ces étudiant·e·s et leur rapport aux écrits académiques, notamment à travers l'utilisation d'outils partagés (Dufour, 2012 ; Bouchet, 2018, 2019).

Pour conclure, je montrerai comment ces différents aspects de la recherche m'ont menée vers l'élaboration d'un mode d'enseignement/apprentissage que je nomme « coprogressif », proposant de réaliser les articulations possibles entre « coopératif » et « collaboratif »

(Baudrit, 2007). Ce mode s'inscrit dans un dispositif évolutif, à la fois dans les activités et supports de travail, dans les productions et dans le travail en autonomie.

Mots-clés : acculturation précoce, étudiant-e-s plurilingues, FOU, approche intégrée.

Références

- Beillet, M. et Lang E. (2017). L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires. *Lidil*, 56. <https://journals.openedition.org/lidil/4777>
- Fluckiger, C. (2016). Les étudiants sont-ils des natifs numériques ? Dans O. Martin (éd.). *L'ordinaire d'internet : Le web dans nos pratiques et relations sociales* (pp. 140-160). Paris : Armand Colin.
<https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.3917/arco.marti.2016.02.0140>
- Meunier, D. (2021). Former à l'écrit académique en français langue seconde ou étrangère. Dans C. Scheepers (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (p. 173-183). Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une " approche intégrée ". Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (p. 67-83). Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Les constructions passives en texte académique/scientifique : appropriation par des apprenants de L2 sinophones

Wuran Lin, Marie-Paule Jacques

Cognition, langues, langage, ergonomie – Université Toulouse - Jean Jaurès, France

Les étudiants non francophones qui doivent produire des écrits académiques et au-delà, des écrits scientifiques, font face à une double difficulté : s'approprier les normes des genres discursifs et gérer les constructions linguistiques privilégiées dans ces genres. Or pour les aiguiller vers les connaissances et les exercices pertinents, il semble judicieux d'identifier de façon plus précise l'ensemble de performances et de besoins manifestés par tous les étudiants d'un certain niveau universitaire, natifs comme non natifs. Parmi les constructions particulièrement mobilisées en écrit scientifique en français, les formes passives présentent des spécificités qui rendent leur usage complexe : sur le plan syntaxique, il existe plusieurs constructions passives, sur le plan pragmatique, elles n'ont pas toutes le même effet (Gatone, 1998).

Nous proposons dans cette communication de montrer quelques résultats d'une analyse contrastive des emplois de constructions passives dans deux corpus d'écrits d'étudiants, des étudiants sinophones et des étudiants francophones, et d'en tirer des suggestions pour l'enseignement. Ces deux corpus sont constitués de mémoires de master rédigés en français, l'un est issu du corpus Littéracie avancée (Jacques et Rinck, 2017).

Nous y avons annoté toutes les formes passives en les distinguant selon leur forme syntaxique (Muller, 2017) :

- le passif canonique (*être + participe passé*), par exemple : « une place importante est accordée au déchiffrement » ;
- le passif pronominal, par ex. : « l'exercice s'étale sur une durée assez longue » ; le passif réduit, par ex. : « les énoncés créés par les enseignants » ;
- le passif impersonnel, par ex. : « il a été demandé aux élèves de citer leur mot préféré » ;
- le passif factitif, par ex. : « lorsqu'un enfant se fait lire une histoire par un adulte, il s'identifie au héros ».

Une première analyse, essentiellement quantitative, met en évidence des disparités d'emplois entre les étudiants natifs et les étudiants sinophones.

Toutes formes confondues, les étudiants natifs emploient davantage le passif que les étudiants sinophones : une analyse statistique montre que la différence d'emploi est significative ($p = 0,001$).

On peut noter que le passif canonique est privilégié par tous les étudiants, quelle que soit leur langue, mais particulièrement préféré par les étudiants sinophones ($p = 0,012$).

Le complément d'agent est plus présent dans les écrits des étudiants sinophones que dans ceux des francophones.

Les « lieux » textuels dans lesquels les passifs sont utilisés diffèrent aussi : les étudiants sinophones mobilisent plus de formes passives dans la conclusion de leur mémoire que les étudiants francophones, inversement, les étudiants francophones utilisent plus de passifs dans le corps du mémoire.

Cette première approche montre que, malgré un apprentissage poussé de la langue elle-même, des divergences d'emplois significatives caractérisent les écrits des apprenants sinophones. Il est

donc nécessaire de proposer un enseignement qui aide aussi bien à saisir les fonctions pragmatiques de ces constructions qu'à percevoir comment les diversifier dans l'écrit.

Mots-clés : Français Langue Étrangère, écrits académiques, constructions passives.

Références

Gaetone, D. (1998). *Le passif en français*. Bruxelles : Duculot.

Jacques, M.-P., & Rinck, F. (2017). Un corpus de "littéracie avancée" : résultat et point de départ. *Corpus*, 16, 217-237. <https://journals.openedition.org/corpus/2806>

Muller C. (2017). Imperfections et lacunes des passifs du français. *Éla. Études de linguistique appliquée*, N° 187(3), 283-296. <https://doi.org/10.3917/ela.187.0283>

Accompagner la prise de notes en langue étrangère : quelles stratégies ?

Marie-Odile Hidden

Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – Université Bordeaux Montaigne, CNRS – France

Parce qu'elle implique la mobilisation de plusieurs opérations mentales de façon simultanée, la prise de notes d'un discours monologique oral constitue un savoir-faire procédural souvent complexe à acquérir pour les étudiants. La difficulté s'accroît encore pour les étudiants allophones, car ils n'ont pas toujours les compétences de compréhension et de production suffisantes pour suivre le rythme de parole imposé par le locuteur, sélectionner les thèmes principaux du discours et noter en même temps (Faraco 1997). Si d'après Barbier *et al.* (2003), il semble qu'un transfert des connaissances métacognitives et des stratégies scripturales acquises en L1 se mette en place lors de la prise de notes en L2, les modalités de ces processus dépendraient de la L1 du noteur et notamment de sa proximité structurelle avec la langue cible. De plus, les étudiants allophones cherchent généralement à retranscrire le plus fidèlement possible le verbatim de l'enseignant lors de prises de notes en langue étrangère et ont donc peu recours aux procédés de condensation (abréviations, symboles, etc.), même lorsqu'ils les utilisent par ailleurs en L1, sans doute parce que cela nécessite par la suite une reconstruction du discours qui est loin d'être aisée en L2 (Avram et Hidden 2025).

Dans cette communication, nous présenterons une recherche exploratoire auprès d'un groupe multilingue d'apprenants allophones se préparant à suivre des études supérieures en France en participant à un cours de français sur objectif universitaire (Mangiante et Parpette 2011), pendant lequel ils sont entraînés à la prise de notes en français. Le dispositif pédagogique comprend notamment une familiarisation avec les différents procédés de condensation (Piolat 2010, Tutin et Boch 2004) que l'on peut mettre en œuvre dans cette langue et une comparaison avec ceux auxquels les étudiants ont recours en L1. Les données recueillies comprennent les notes prises par les étudiants au long du cours, leurs réponses à un questionnaire et des entretiens individuels sur leurs expériences de prises de notes, dans le but d'analyser leurs stratégies scripturales pour noter. Nous focaliserons notre analyse sur les questionnaires et les entretiens et nous verrons notamment que certains étudiants s'appuient non seulement sur les stratégies de prise de notes acquises en langue première, mais aussi sur celles mises en œuvre dans une autre langue de leur répertoire langagier. Ces premiers constats semblent indiquer qu'il conviendrait de mieux prendre en compte les compétences plurilingues des étudiants dans ce type de dispositif.

Mots-clés : littéracies universitaires, prise de notes en langue étrangère, français sur objectif universitaire, stratégies scripturales, approche plurilingue.

Références

- Avram, C. et Hidden M.-O. (à paraître en 2025). Étudiants en exil : spécificités des besoins et entraînement à la prise de notes en langue étrangère. Dans N. Auger (dir.), *Méthodologies et pratiques des classes multilingues*. Lambert Lucas.
- Barbier, M.-L., Faraco, M., Piolat, A., Roussey, J.-Y. et Kida, T. (2003). Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnols dans leur langue native et en français L2. *Arob@se*, volume 1-2, 180-203.

- https://www.researchgate.net/publication/228548382_Comparaison_de_la_prise_de_note
- Faraco, M. (1997). Étude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen. ASp. <https://doi.org/10.4000/asp.2963>
- Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui*, 3 (n°170), 51-62. <https://doi.org/10.3917/lfa.170.0051>
- Tutin, A et Boch, F. (2004). Étude des stratégies linguistiques de prise de notes selon le type textuel du discours source. Comparaison entre un passage procédural et un passage évaluatif. *Pratiques*, n°121-122, 168-182. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2040>

Session 10

Animatrice : Nathalie Salagnac

La littératie dans le contexte des Sciences Biologiques dans une université brésilienne

Camila de Farias Vieira, Magui Vallim & Andréa Carla de Souza Góes

Université de l'État de Rio de Janeiro - Brésil

La littératie, comprise comme l'usage de la langue écrite dans la vie sociale, est un élément central de la formation à l'enseignement. Des enseignants compétents en lecture et en écriture académique tendent à se constituer comme des sujets critiques et producteurs de savoir (Arnt, 2011). Ce travail s'appuie sur les *New Literacy Studies* (Lea & Street, 2014 ; Gee, 2015 ; Ivanič, 1998) pour explorer les pratiques lettrées d'étudiants d'un cursus de licence en Sciences Biologiques à l'Université de l'État de Rio de Janeiro (UERJ). L'analyse repose sur un questionnaire adressé à des étudiants en fin de parcours, supposés être déjà impliqués dans la rédaction de leur mémoire et donc familiarisés avec les genres académiques. L'objectif était d'identifier les principales difficultés rencontrées dans leurs pratiques lettrées et les expériences marquantes liées à l'écriture universitaire. L'analyse de contenu (Bardin, 2011) a permis de faire émerger des catégories et unités de contexte à partir des récits recueillis. Parmi les 15 répondants, tous ont dépassé la durée réglementaire de quatre ans pour clôturer leur formation, ce qui suggère que la rédaction du mémoire peut constituer un facteur de retard. Les difficultés les plus fréquemment mentionnées concernent l'accès aux communautés discursives, la maîtrise des normes et conventions, ainsi que des aspects linguistiques formels. Plusieurs étudiants ont exprimé un sentiment de non-appartenance, des problèmes liés à la mise en page, à l'appropriation des genres ou à l'alternance de registres. Certains témoignages traduisent une conscience critique des dynamiques de pouvoir liées à l'écrit universitaire, ce qui met en lumière les rapports entre littératie et identité. La récurrence des problèmes liés à la cohésion, à la cohérence et à la structure des textes révèle que les dimensions formelles ne peuvent plus être négligées dans les formations en biologie. Concernant les expériences positives, une catégorie de "validation" a émergé, incluant la reconnaissance par des pairs expérimentés, l'auto-validation et le soutien familial. Néanmoins, l'omniprésence de l'insécurité et de la dépendance à l'égard d'une validation externe pointe l'absence d'une identité d'auteur consolidée. En contraste, les expériences négatives incluent des difficultés liées au plagiat, aux genres spécifiques et au sentiment d'infériorité ou de marginalisation, suggérant la persistance de modèles de littératie qui ignorent les dimensions sociales de l'écriture. Enfin, la relation avec les encadrants, souvent marquée par un manque de retour constructif, révèle des lacunes institutionnelles dans le soutien à la culture écrite. En somme, les résultats montrent que l'écriture académique reste un défi pour les futurs enseignants en biologie, et soulignent l'urgence d'une réflexion institutionnelle sur les dimensions sociales, identitaires et formelles de la littératie.

Références

- Arnt, A. M. (2011). Escrita e leitura na formação do docente de Ciências e Biologia. *Momento*, 20(2), 105–116.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins.

Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.

Lea, M. R. & Street, B. V. (2014). O modelo de “letramentos acadêmicos”: teorias e aplicações (F. C. Komesu & A. Fischer, trads.). *Filologia e Linguística Portuguesa*, 16(2), 477-493.

Le compte rendu de lecture pratiqué en formation des enseignants de français à l'université : un tremplin pour « entrer » dans la discipline de formation ?

Mohammed Bouchekourte

Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat – Maroc

Au Maroc, la formation initiale et/ou continue des enseignants de français connaît de profondes mutations dues en grande partie à sa mastérisation et, corollairement, au développement significatif de la didactique du français comme discipline de formation et de recherche à l'université. Au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), cette formation se caractérise particulièrement par l'importance accordée à la recherche, notamment à travers le module " Analyse et production des outils didactiques ". Ce module a pour objet d'initier les futurs enseignants, par des pratiques de lecture et d'écriture spécifiques, aux fondements épistémologiques de la didactique, en les confrontant à des textes « fondateurs » de la discipline, illustrant des résultats de recherche sélectionnés par les formateurs eux-mêmes. Dans la perspective des littéracies universitaires (Pollet, 2019 ; Scheepers, 2021), nous souhaitons montrer comment les futurs enseignants s'approprient ces résultats de recherche, à travers l'analyse d'un corpus exploratoire de vingt comptes rendus d'articles scientifiques autour de la question des outils didactiques. Notre propos interrogera, plus précisément, le(s) processus discursif(s) et cognitif(s) par le(s)quel(s) les étudiants développent ou non, font émerger ou non, à travers les écrits recueillis, leur « entrée » dans la didactique du français comme « discipline de formation » (Dolz & Gagnon, 2018 ; Nonnon, 1998).

Mots-clés : formation des enseignants, littéraires universitaires, didactique du français, circulation des savoirs, outils didactiques en formation.

Références

- Dolz, J. & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Nonnon, E. (1998). Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants ? *Pratiques*, 97-98, 153-170.
- Pollet, M-C. (2019). *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Scheepers, C. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Les routines sémantico-rhétoriques dans les écrits scientifiques des étudiants de la Chaire UNESCO-ENS de Brazzaville :

étude des procédés et régulation des pratiques

Alain Fernand Raoul Loussakoumounou

École Normale Supérieure, Université Marien Ngouabi – Congo-Brazzaville

S'engager dans des études universitaires implique non seulement que l'on acquière de nouveaux savoirs disciplinaires mais aussi que l'on s'approprie les normes linguistiques qui régissent les écrits scientifiques auxquels on est confrontés dans le cadre de sa formation (Chevalier, 2019). Les écrits scientifiques, en particulier les mémoires de master et les thèses de doctorat, se caractérisent par un sociolecte présentant des propriétés linguistiques et organisationnelles spécifiques, notamment sur le plan phraséologique (Tutin et Kraif, 2026). Par phraséologie scientifique, nous entendons un répertoire d'expressions qui décrivent les procédures scientifiques. Genres institués et très structurés, les écrits scientifiques sont truffés de ce type de formulations routinières qui peuvent exprimer un ensemble de fonctions assez spécifiques comme la démarcation par rapport à un pair (Tutin, 2014). Les routines sémantico-rhétoriques désignent des énoncés stéréotypés renvoyant à des fonctions rhétoriques spécifiques à l'écrit scientifique (Tutin, 2014). Ainsi envisagé, le concept recouvre des acceptions mélioratives de l'activité de production scientifique de l'étudiant.

Le contexte de productions scientifiques de nos étudiants oblige à reconsidérer les sèmes définitoires de ce concept, et y intégrer les acceptions dépréciatives de la platitude scientifique en considérant le processus de création du texte scientifique dans un corpus constitué à partir de vingt mémoires de master et de dix thèses de doctorat soutenus à la Chaire UNESCO-ENS de Brazzaville entre 2019 et 2022. Comment ce processus de création du texte scientifique se met-il en place dans ces deux genres d'écrits scientifiques dans un contexte où l'étudiant est peu initié aux contraintes et à la complexité de l'écriture scientifique ? Quelles sont les fonctions rhétoriques spécifiques caractéristiques du discours scientifique de l'étudiant de la Chaire UNESCO-ENS de Brazzaville ? Les formulations routinières de nos étudiants se résument en pratique de la façon suivante : l'énoncé du sujet de la recherche, la formulation de la question, la présentation à des stéréotypes scientifiques. Les routines sémantico-rhétoriques correspondant à des fonctions rhétoriques spécifiques de l'écrit scientifique de nos étudiants, examinées à la lumière de la taxonomie de Skubis (2016), visent prioritairement le dépassement (souvent maladroit) de l'autre, le positionnement scientifique par rapport aux pairs, la tendance à fournir une preuve à l'aide d'un fait, à établir une filiation scientifique, à assumer une position basse. À travers le positionnement se révèlent les spécificités d'un style d'auctorialité scientifique à travers lequel l'étudiant s'inscrit comme sujet par rapport à ses devanciers, il définit sa spécificité, ses choix (Grossman et Tutin, 2014). L'écrit scientifique passe pour un texte argumentatif à dimension rhétorique. L'appareil formel de l'énonciation peut permettre de retracer son cheminement intellectuel de l'étudiant dans une démarche qui associe l'approche linguistique à une approche rhétorique de l'argumentation scientifique.

Mots-clés : routine sémantico-rhétorique, écrit scientifique, cheminement intellectuel, positionnement scientifique, argumentation scientifique.

Références

- Chevalier, G. (2019). Analyse des routines sémantico-rhétoriques à des fins didactiques. *Linguistica Atlantica*, (37), 1-13.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/la/article/view/30403>
- Pollet, M.-C., (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires. *La littératie. Un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation*, (43), 99-113.
<https://journals.openedition.org/dse/4433>
- Skubis, I. (2016). Analyse du texte scientifique – les métatextèmes. *Episteme*, (31), 83-96.
https://www.researchgate.net/publication/349288403_ANALYSE_DU_TEXTE_SCIENTIFIQUE_-_LES_METATEXTEMES
- Tutin, A. et Kraif, O. (2016). Routines sémantico-rhétoriques dans l'écrit scientifique de sciences humaines : l'apport des arbres lexico-syntaxiques récurrents. *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, (53), 119-141.
<https://journals.openedition.lidil/3966>
- Tutin, A. (2014). La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques. Dans F. Grossmann et A. Tutin (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de scientext* (27-43). Presses universitaires de Rennes.

Session 11

Animateur : Pascal Dupont

Diversité éducative et écrit+ : enquête auprès d'étudiants en FLE

Marie Beillet

MoDyCo – Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CNRS, France

Pour accompagner un nombre toujours croissant d'étudiants (522 000 néo-bacheliers pour la rentrée 2022, MESR 2023) dans leur acculturation au " métier d'étudiant " (Coulon, 1997), les universités développent des dispositifs d'aide à la réussite variés (tutorat pédagogique, dispositif " oui-si ", dispositif écrit+, etc.). Né du besoin de pallier les difficultés rencontrées par les étudiants dans la maîtrise du français écrit à l'université, écrit+, en tant qu'ensemble de ressources collaboratives de " remédiation linguistique ", mobilise un métalangage et des typologies d'exercice auxquels les étudiants sont familiers. À titre d'exemple, 74,2 % des étudiants interrogés ayant testé les ressources ont trouvé les objectifs des exercices en lignes très clairs (Bilan activité écrit+, 2023).

En parallèle, pour cette même rentrée, ce sont 365 000 étudiants étrangers qui ont été accueillis dans l'enseignement supérieur (CampusFrance, 2023) et qui rencontrent des difficultés similaires à celles des natifs (Lang, 2018). Si écrit+ n'adopte pas encore une approche relevant du Français Langue Étrangère, il y a une volonté de prise en compte de ce public (cf. travaux en cours de thèse de doctorat de F. Le Coz Dentu). L'utilisation de cet outil par des étudiants de nationalités hétérogènes interroge quant à son adéquation à la culture éducative d'origine de ces étudiants. La culture éducative représente un « ensemble de conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage » (Puren, 2010) et intègre « les activités éducatives et les traditions d'apprentissage comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants » (Beacco, 2008). Par conséquent, le fait que ces étudiants partagent une même culture académique en L2 ne parvient pas à dissimuler qu'ils manifestent aussi dans leurs dires et dans leur (manière de) faire/écrire des cultures scolaires et linguistiques différentes (Bouchard, 2005).

Nous cherchons alors à comprendre si les outils écrit+ peuvent convenir à un public de cultures éducatives variées. Pour cela, une enquête sera menée auprès d'étudiants de niveau B2 (niveau minimum requis pour entrer à l'université) du département de FLE de l'université Paris Nanterre. Cette enquête par questionnaire fera suite aux tests de modules. À travers ce travail, il s'agira de comprendre comment les étudiants ont appris leurs langues premières et les langues étrangères, si les outils écrit+ représentent un intérêt pour eux, si ces derniers correspondent à leurs pratiques d'apprentissages antérieures et si le métalangage utilisé dans les modules leur est accessible. Il s'agira finalement de saisir de quelle manière les étudiants interrogés peuvent se saisir de l'outil afin de renforcer leur niveau en langue française et académique.

Mots-clés : compétences écrit+, étudiants non natifs, culture éducative.

Références

Bouchard, G. (2005). Cultures linguistiques-scolaires et productions écrites en français d'étudiants étrangers. Dans J.-C. Beacco *et al.* (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 245-267).

- Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 3 (1), 6-18.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF.
- Lang, E. (2018). *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE* (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg).
- Puren, C. (2010). *Conférence à l'Alliance Française d'Osaka*.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/>

Implicites universitaires pour les étudiants en situation d'exil : est-ce qu'un portfolio peut aider à les lever ?

Donatienne Woerly, Cristelle Cavalla, Victor Carpentier-Verdeaux

Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) – Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France

Les publics en situation d'exil (mobilité non choisie) sont de plus en plus visibles dans les institutions universitaires et bénéficient de programmes dédiés.

Le département de didactique du FLE à l'USN a mis en place un programme d'immersion universitaire pour les étudiants du DU Passerelle (Bouffet *et alii*, 2021). Ce programme s'appuie sur le suivi, par chaque étudiant, durant un semestre (S2), d'un cours de licence choisi dans les disciplines proposées par l'USN (théâtre, lettres, cinéma, anglais...). L'immersion s'accompagne d'un portfolio (Schneider et Lenz, 2001) visant des objectifs français sur objectifs universitaires (FOU) généraux, réalisé dans le cadre des cours de langue.

Le public est composé de 26 étudiants aux origines et parcours différents, suivant 16 h hebdomadaires de cours de français durant un an. Ces étudiants ont dû quitter leur pays dans l'urgence : ils ont dû partir rapidement et n'ont pas forcément eu le choix du pays de destination. Leur mobilité n'a donc pas pu être prévue et encore moins préparée. Or ils doivent atteindre le niveau B2 voire C1 afin de pouvoir intégrer l'université française. Certains ont déjà une expérience du milieu universitaire (jusqu'au doctorat) tandis que d'autres viennent d'obtenir leur baccalauréat.

Les étudiants du programme Passerelle sont immergés dans les attendus universitaires français qu'ils découvrent (Cavalla, 2010). Les écrits constituent le socle de base des évaluations quelle que soit la discipline choisie. De nombreux écrits à ce propos jalonnent la recherche, toutefois, l'entrée en amont de leur immersion est peu décrite (Artus *et alii*, 2011 ; Beillet, 2016). C'est pourtant une étape majeure pour expliciter les non-dits des attendus universitaires. Le portfolio constitue ainsi, dans cette perspective, ce que nous appellerons un « écrit de médiation » pour l'acculturation aux écrits académiques.

Nous nous appuyons sur l'analyse des données récoltées via un portfolio spécifiquement élaboré pour ce public et rempli à chaque cours par les étudiants, ainsi que des entretiens individuels auprès d'une partie des étudiants. Notre portfolio contient des éléments de type « écrit médiation » tels que le parcours dans le pays d'origine, le type d'évaluation des besoins en amont... Les analyses prévues sont de l'ordre du discours et de la sémantique interprétative. Nous verrons comment les étudiants s'approprient les cours et le lexique qu'ils utilisent pour décrire cette appropriation.

Nous souhaitons analyser les différences de résultats et de représentations entre les apprenants ayant déjà un parcours universitaire et ceux découvrant le système académique, afin de mieux comprendre ce qui relève des implicites du système académique français.

Mots-clés : FOU, littérature universitaire, étudiants en exil, DU Passerelle.

Références

Artus, F., Demeuse, Maréchal, M., Casanova, D., Crendal, A., Desroches, F. et Holle, A. (2011). *Évaluer la compétence écrite en français des étudiants non-francophones en situation académique*. Actes du 23^e colloque de l'Admées-Europe - Évaluation et enseignement supérieur. URL : <http://bit.ly/3XUtWI4>

- Beillet, M. (2016). *Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France*. Thèse de Doctorat. Université de Mons-Hainaut ; Université d'Artois.
- Bouffet, A., Delaporte, L., Rebelo, A., Salin, F. et RESOME. (2021). Les étudiants exilés à l'université française : l'institutionnalisation paradoxale des programmes de reprise d'études de 2015 à 2020. *Journal of international Mobility*, 9(1), 61-83.
- Cavalla, C. (2010). Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ? Dans O.Bertrand, I. Schaffner. *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Polytechnique, pp. 203-214.
- Schneider, G., Lenz, P. (2001). *Guide à l'usage des concepteurs d'un Portfolio européen des langues*. Conseil de l'Europe.

Session 12

Animatrice :
Véronique Quanquin

Rapport à l'écrit/ure et à son enseignement : conceptions et pratiques effectives déclarées des enseignants albanais, français, roumains et serbes

Maurice Niwese, Bénédicte Courty, Maëlle Ochoa

Université de Bordeaux – LACES – France

Notre recherche se situe dans un courant de la didactique de l'écriture qui, à la suite de Dabène (1991), ne limite pas la compétence scripturale aux savoirs et aux savoir-faire, mais l'étend au rapport à l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2000/2015; Chartrand et Blaser, 2008; Lafont-Terranova *et al.*, 2023). En effet, partant du fait que l'obstacle à l'entrée dans l'écriture ne se limite pas aux connaissances et aux habiletés, ce modèle intègre les sentiments vis-à-vis de l'écrit/ure (aspect psychoaffectif), les valeurs et l'intérêt qui lui sont accordés (aspect axiologique), la manière dont on pense l'apprendre et l'enseigner (aspect conceptuel) ainsi que les pratiques effectives d'écriture et de lecture (aspect praxéologique). Dans notre communication, nous nous intéresserons aux deux derniers aspects en présentant les réponses recueillies auprès des enseignants de l'enseignement supérieur d'Albanie, de France, de Roumanie et de Serbie. Au niveau conceptuel, il sera question de ce que ces enseignants considèrent comme difficultés des apprenants à écrire en français et des obstacles qu'ils rencontrent pour enseigner le français écrit. Au niveau praxéologique, il s'agira des moyens et des outils/supports qu'ils considèrent comme efficaces pour enseigner le français écrit, de leurs ressources, des activités qu'ils proposent et des tests qu'ils mobilisent pour évaluer les productions écrites. Les données qui seront analysées ont été recueillies via un questionnaire numérique sur le rapport aux langues, au français et au français écrit, qui a été adressé aux enseignants des quatre pays cités précédemment dans le cadre du projet DIDAFÉ. Financé par l'Agence Erasmus + France, ce projet de partenariat et de coopération dans l'enseignement supérieur (2023-1-FR01-KA220-HED-00015811) vise, entre autres, à développer ou à renforcer les compétences professionnelles à enseigner le français écrit en contexte européen et multilingue.

Mots-clés : didactique de l'écriture, rapport à l'écrit/ure, DIDAFE, pratiques d'enseignement de l'écrit/ure, littéracie en contexte multilingue.

Références

- Barré-De Miniac, C. (2000/2015). *Le rapport à l'écriture*. Presses universitaires du Septentrion.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (dir.) (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2023). Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25 (2), 106-125. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2023-v25-n2-ncre08974/1108188ar/>

Une médiation réparatrice : l'évaluation dynamique pour enseigner l'écrit autrement.

Cas des étudiants de 1ère année FLE

Sahraoui Lafrid, Ludmia Yaagoub, Amir Hichem Lafrid

Université de Médéa – Algérie

Il est bien établi qu'à l'université, on forme l'esprit critique, l'esprit d'analyse et l'esprit de synthèse. Ce que nous préconisons, c'est un esprit d'évaluation. Le processus qu'on a suivi s'inscrit dans une problématique de remédiation, par le biais d'une pédagogie réparatrice, notamment en didactique de l'écrit. Il est fondé sur les idées des théories de la modifiabilité et de l'éducabilité cognitive. Nous avons mis en œuvre un dispositif expérimental dans notre pratique enseignante. Il s'agit en l'occurrence de l'évaluation dynamique. Cette évaluation permet la mesure du niveau de réalisation initial d'une production écrite. Et, également l'introduction d'éléments susceptibles d'aider le sujet à modifier ses stratégies habituelles impliqués dans la réalisation d'une production écrite ratée. Mais, surtout l'appréciation de la manière dont les nouvelles stratégies sont impliquées. C'est une expérience à quatre phases qui a duré toute une année. Nous avons, d'abord, soumis notre public témoin à une évaluation diagnostic puis, avec eux, nous avons déterminé des objectifs d'enseignement, nous avons, ensuite, installé des ateliers formatifs pour l'évaluation dynamique et, enfin, nous avons clôturé la démarche par une évaluation finale de mesure et d'évaluation statistique. Deux questionnaires ont été utilisés et une grille d'observation. Les résultats ont été probants et très satisfaisants.

Mots-clés : évaluation dynamique, potentiel d'apprentissage, compétences, macrocompétences transférables, médiation.

Références

- Barré- De Miniac, C (2002). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Éditions du Septentrion.
- Durand, M.-J. et R. Chouinard. 2006. *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge. 23-36.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 121-161.
- Reuter Y., 1994, " Problématique des interactions lecture-écriture ", Les interactions lecture-écriture, Y. Reuter éd., Berne, Peter Lang, pp. 1-20.

Session 13

Animatrice :
Dorothee Sales-Hitier

Le discours rapporté à l'université : analyse comparative de copies d'examen de licence en Histoire et en Droit

Gabriella De Luca

Centre d'Études des discours, Images, Textes, Écrits, Communications,

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris – France

Le maniement de la citation est un problème auquel les étudiants sont souvent confrontés pendant leur parcours universitaire. Des injonctions contradictoires compliquent cette tâche: il faut savoir comment identifier et citer ses sources sans tomber dans le plagiat ; s'approprier le discours cité et reprendre en même temps quelques éléments fournis pendant les cours par l'enseignant (De Luca *et al.*, 2022). Dans cette communication, nous ferons une comparaison des formes de discours rapporté utilisées par des étudiants de licence 1 et licence 3 en Histoire et en Droit, en prenant en compte les différences disciplinaires et les genres de discours.

Notre analyse porte sur un corpus de 200 copies d'examen de licence produites par des étudiants de première année et de troisième année de licence en Histoire et en Droit. Ce corpus a été recueilli dans le service des archives de l'Université Paris Nanterre, puis transcrit et annoté en vue d'une exploration informatique à l'aide du logiciel de textométrie TXM. Après le dépouillement des archives, nous avons décidé de comparer ces deux disciplines traditionnelles de sciences humaines et sociales, nées au XIXe siècle, et dont la méthodologie est en partie commune : le juriste ainsi que l'historien interrogent des documents notamment écrits. Les genres de discours (Bakhtine, 1984) présents dans le corpus sont le commentaire de texte/document, les questions de cours, la dissertation, le cas pratique et la fiche d'arrêt.

Pour les catégories d'analyse, nous envisageons le discours rapporté dans le cadre plus large de la Représentation du Discours Autre (Authier-Revuz, 2020) dans la mesure où ce modèle a l'avantage de considérer des formes classiquement exclues du domaine du discours rapporté mais qui sont extrêmement présentes dans l'écriture académique (Boré, 2004) comme les modalisations en « selon ».

Trouver un positionnement propre en tant qu'étudiant est partie intégrante du processus d'acculturation aux discours universitaires et à l'entrée dans la littérature universitaire (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012). Par ailleurs, les normes scripturales et les attentes des enseignants par rapport au genre de discours ne sont pas les mêmes dans les deux disciplines, puisque la méthodologie appliquée dans chacune en est également différente. Par exemple, un commentaire de texte/document en Histoire ne sera pas construit de la même manière qu'un commentaire de texte/document en Droit.

En revanche, indépendamment des disciplines, nous avons observé que les étudiants qui articulent ou varient les modes de Représentation du Discours Autre dans leurs écrits ont une meilleure note, les citations étant souvent utilisées comme support de l'argumentation. À travers quelques exemples, nous décrirons les formes de discours rapporté privilégiées par les étudiants en fonction de leur niveau d'études, du genre de discours et de la discipline.

Mots-clés : discours rapporté, genres de discours, énonciation, littéracie universitaire, copie d'examen.

Références

- Authier-Revuz, J. (2020). *La Représentation de Discours Autre : principes pour une description*. De Gruyter.
- Boré, C. (2004). Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : Vrai dialogisme pour une polyphonie à construire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 123-124, 143-169. <https://doi.org/10.3406/p>
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D., (2012). Discours d'autrui et littératies universitaires. *Didactiques*, 2, 5-16. <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/300/1/2/60601>
- De Luca, G., De Vogue, S., Lefebvre, J., & Sitri, F. (2022). écri+, un dispositif en ligne d'évaluation, de formation et de certification des compétences écrites en français: Le cas de la citation, entre formation et recherche. *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 1,1-18. <https://doi.org/10.1344/teisel.v1.37075>

De la pratique en formation universitaire à la pratique en contexte scolaire : regard sur les besoins littéraciques en écriture

Youssef El Houdna

Université Abdelmalek Essaadi – Maroc

La formation des futurs enseignants constitue un enjeu majeur, tant sur le plan universitaire que sur celui de la professionnalisation et se renforce en raison des défis et des exigences institutionnels, tels que l'articulation entre les différents niveaux et les contextes.

Dans mon intervention, une présentation de quelques pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture dans une formation universitaire à caractère professionnalisant sera effectuée. Il s'agira ici d'interroger les relations entre les dimensions académiques et professionnalisantes en explorant les pratiques, les besoins littéraciques. Ensuite, je présenterai des résultats préliminaires d'une étude quantitative menée auprès de 56 étudiants en troisième année du « Parcours Licence d'éducation, spécialité enseignement secondaire en langue française », inscrits à l'École Normale Supérieure de Tétouan durant l'année universitaire 2023-2024. Cette recherche inductive, qui s'appuie sur la démarche proposée par M. Altet (2002), analyse leurs réponses à un questionnaire composé de 24 questions portant sur leurs pratiques d'écriture dans les modules professionnels et disciplinaires, ainsi que sur les difficultés et facilités rencontrées en formation et en stage en termes d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture dans des genres d'écrits.

Dans cette recherche, il était question d'identifier les facilités et les obstacles en écriture afin de décrire et d'analyser leurs besoins en écriture dans le cadre de leur formation initiale à travers leurs déclarations (Bautier et Goigoux, 2004) ; d'autre part, il s'agissait de décrire les phénomènes de rupture ou de continuité (en termes de pratiques d'écriture) qui permettent de mieux saisir les défis auxquels sont confrontés particulièrement dans le module professionnalisant intitulé « Action éducative ».

Les résultats révèlent que la majorité des 56 futurs enseignants éprouvent des difficultés à transférer les pratiques d'écriture acquises en formation vers leur pratique d'enseignement et d'apprentissage en stage au niveau du collège (résumés, compte-rendu) et au niveau du lycée (dissertation et commentaire composé). Les difficultés sont visibles dans l'explication aux élèves de la démarche d'écriture mais aussi de passer d'une étape à une autre à travers des séquences d'écriture ciblée pour écrire dans des genres d'écrits.

Seront présentés, en premier lieu, les résultats relatifs aux pratiques observées en formation et en stage des 56 étudiants destinés à enseigner au cycle secondaire, afin de dégager des perspectives qui prennent en compte l'écriture universitaire et professionnelle. Sera proposée, en second lieu, une réflexion sur le développement des compétences des apprenants à travers des démarches pédagogiques, visant à établir une continuité entre les pratiques formatives et les pratiques professionnalisantes.

Cette réflexion pourrait enrichir le débat actuel sur la formation à l'écriture (Pollet et Boch, 2022) au niveau universitaire en me focalisant sur leur savoir-faire et besoins en écriture afin de penser des séquences d'écriture dans le cadre de dispositifs (De Vogüé, 2023 ; Dolz, et Silva-Harmeyer, 2020) et de produire des ressources didactiques pour penser l'enseignement de l'écriture.

Mots-clés : compétences, dispositif, écriture, littéracies, pratiques.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bautier, E., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89- 100.
- De Vogüé, S. (2023). Quelles spécificités pour un dispositif à destination des étudiants ? L'orthographe dans le projet écrit+. *Le Français Aujourd'hui*, 223, 109-117.
- Dolz, J. et Silva-Harmeyer, C. (2020). Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21-34.
- Pollet, M-Ch., et Boch, F. (2002). L'écrit dans l'enseignement supérieur. *Enjeux* 53/54.

Session 14

Animatrice : Laurence Pasa

Soutenir l'autonomie par la médiation

Gaëlle Völker

Université Savoie Mont Blanc – LLSETI – France

La plateforme écrit+ est un outil d'autoformation et de certification dont il faut se saisir pour l'amélioration et la valorisation des compétences rédactionnelles des étudiant.e.s, pour les écrits spécifiques aux attentes du supérieur et plus largement pour accroître la sécurité linguistique à l'écrit, quel que soit le type d'écrit. Elle est conçue sur le modèle de PIX avec sa structure gamifiée. La gamification a pour but principal, comme le rappellent Kalogiannakis *et al.* (2021), d'améliorer la motivation, l'engagement des étudiants.

Néanmoins, il semblerait que la gamification ne suffise pas à elle seule à susciter une motivation telle que les étudiant.e.s utilisent écrit+ en toute autonomie afin d'améliorer leur maîtrise du français écrit. Comme l'a remarqué Lavigne (2023) à propos de PIX, il ne suffit pas d'adopter les codes visuels et structurels du jeu vidéo avec ses niveaux, son système de récompenses pour maintenir la motivation à pratiquer régulièrement. Seul.e.s les plus motivé.e.s intrinsèquement (Deci Ryan, 2000) ou les plus passionné.e.s - car on continue à jouer à des jeux vidéos avant tout parce qu'on y trouve du plaisir - sont capables de pratiquer seuls régulièrement pour atteindre une très bonne maîtrise de la langue écrite et viser un haut niveau de certification. Pour les autres, c'est-à-dire la majorité des étudiant.e.s, le seul retour de la plateforme sur leurs performances et leurs progrès ne suffit pas à maintenir la motivation à pratiquer régulièrement. Une enquête réalisée auprès d'un panel d'étudiant.e.s de première année sur leur implication dans le dispositif écrit+ pourra rendre compte de cette tendance.

Comment, alors, relier le travail en autonomie effectué sur la plateforme au travail effectué en classe dans le cadre des compétences rédactionnelles en première année de licence de sciences humaines ?

On présentera le travail mené avec un groupe en LLCER où le partage réflexif sur une question problématique rencontrée sur écrit+, comme le partage de textes écrits permettent de donner une place à écrit+ dans l'échange habituel au sein de la classe, ancrer le travail individuel et autonome dans une réflexion collective sur la langue.

Le travail réalisé sur écrit+ est imbriqué dans le travail réalisé en classe : soit on part d'erreurs commises dans les écrits des étudiants pour s'entraîner dans tel ou tel domaine, avec présentation ensuite d'un point de langue particulier, soit on part d'une compétence travaillée, et à partir des points de langue présentés, on établit des contraintes d'écriture pour une réutilisation dans un nouveau contexte, la contrainte nourrissant alors la créativité (Bisenius-Penin, 2013).

Nous montrerons dans quelle mesure les échanges au sein de la classe permettent de renforcer l'implication de tou.te.s dans le programme écrit+ et, ce faisant, de renforcer également les compétences rédactionnelles.

Mots-clés : motivation, médiation, autonomie, pratique.

Références

Bisenius-Penin, C. (2013). Xxiii. Écriture à Contraintes et Processus de Création à L'université. Dans C. Oriol-Boyer et D. Bilous, *Ateliers d'écriture littéraire* (p. 391-407). Hermann.
<https://doi-org.univ-smb.idm.oclc.org/10.3917/herm.oriol.2013.01.0391>

- Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zourmpakis, A. (2021). Gamification in Science Education. A Systematic Review of the literature. *Education Sciences*, 11 (1), 22. <https://doi.org/10.3390/educsci11010022>
- Lavigne, M. (2023). Formes et sens de l'innovation éducative gamifiée. Une étude de cas : la plateforme Pix. *Technologie Et Innovation*, 8 (3). <https://doi.org/10.21494/iste.op.2023.0972>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

L'outil écrit+test face aux étudiants non francophones natifs : potentiel d'apprentissage et insécurités linguistiques

Fanny Le Coz Dentu ^{1,2}

¹ Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel, Communication, Sociolinguistique – Université Rennes 2 - Haute Bretagne – France

² Modèles, Dynamiques, Corpus – Université Paris Nanterre, Nanterre – France

Chaque année, le nombre d'étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur français augmente (17 % d'augmentation depuis 2019 selon le communiqué de presse de Campus France de 2024). Cela reflète l'attractivité des établissements français mais promet également une amplification des défis que représente ce public en termes d'adaptation à l'écriture de « haut niveau » (Beudet et al., 2016). Certes, les étudiants internationaux ne sont souvent admis qu'en certifiant un certain niveau de français au préalable, mais il s'agit le plus souvent d'un niveau de français général qui ne cible pas des compétences spécifiques au milieu universitaire (Beillet, 2016). Ces étudiants, quand ils n'ont pas la possibilité de suivre une formation de Français sur Objectif Universitaire (Mangiante et Parpette, 2011) en amont ou au cours de leur cursus pour pallier ces manques et mieux comprendre les attentes académiques en matière de compréhension et de production orale et écrite en français, sont confrontés à des difficultés pouvant influencer leurs représentations de la langue ainsi que leur sentiment d'insécurité linguistique (Francard, 1993 ; Ledegen, 2000). Le projet écrit+ met à disposition des établissements universitaires des outils d'amélioration des compétences écrites des étudiants, dont un référentiel de compétences comprenant toutes les dimensions de l'écrit (du mot au discours) sur lequel se base le site d'auto-formation écrit+test. Les exercices du site, qui utilisent des dysfonctionnements tirés de copies d'étudiants, sont proposés dans un ordre défini par un algorithme évaluant le niveau de l'utilisateur. Ce dernier a également accès à des corrections détaillées avec des méthodes de résolution de problèmes pour mieux comprendre ses erreurs.

Nous souhaitons confronter écrit+test, initialement conçu pour un public francophone, à des étudiants dont le français n'est pas la langue première. Pour ce faire, une découverte du site est proposée à un public composé de 13 doctorants, parmi lesquels 10 sont non natifs et d'origines variées (Chine, Corée du Sud, Italie, Argentine, Sénégal) avec un niveau de français équivalent ou supérieur au niveau C1 et 3 sont francophones natifs pour comparaison. Après avoir rempli un premier questionnaire de profil, il leur est proposé de compléter une série de tâches pour tester les différentes fonctionnalités de la plateforme. Enfin, un entretien semi-directif est organisé avec chacun d'eux afin de mieux comprendre leur expérience et de faire surgir les opinions et représentations qui ont pu émerger pendant la phase de test. Nous cherchons à répondre à des questions telles que : ces étudiants estiment-ils qu'écrit+test peut les aider dans l'apprentissage du français avancé ? Le fait que l'outil ait été développé pour des personnes francophones constitue-t-il une limite à leur apprentissage, et si oui en quoi ? Leurs insécurités linguistiques se trouvent-elles renforcées ou le système de progression permet-il de rassurer les participants sur leurs propres compétences ? Ce public de doctorants présente un intérêt particulier car qu'ils soient francophones ou non, l'écriture d'une thèse dans un français académique constitue pour un eux un défi voire une inquiétude majeure. Analyser l'opinion d'étudiants en fin de formation universitaire sur écrit+test constitue donc une première étape avant de réitérer cette expérience auprès d'étudiants souhaitant intégrer une université francophone.

Mots-clés : français langue étrangère, littéracie universitaire, français écrit, compétences écrites, insécurité linguistique.

Références

- Beaudet, C., Leblay, C., & Rey, V. (2016). L'écriture professionnelle. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, Article 171-172.
- Beillet, M. (2016). *Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France* (Phdthesis, Université de Mons- Hainaut ; Université d'Artois).
- Francard, M. et al. (1993). L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique. *Français et Société*, n° 6, Bruxelles : Service de la langue française.
- Ledegen, G. (2000). *Le Bon Français. Les étudiants et la norme linguistique*. L'Harmattan.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le Français sur Objectif Universitaire : De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Grenoble : PUG.