

Vendredi 13 juin 2025



Sommaire

Session 15	3
Session 16	10
Session 17	16

Session 15

Animateur : Serge Ragano

Pour réfléchir à l'accompagnement de l'écriture du mémoire à l'université

Aurélie Bureau

Université libre de Bruxelles – Belgique

Assumant une posture de praticienne-chercheuse réflexive (Schön, 1994 ; De Lavergne, 2007 ; Bros, 2009 ; Schneuwly, 2015), je propose un retour d'expérience à la suite de la conduite de dispositifs d'accompagnement à l'écriture proposés au sein d'unités d'enseignement consacrées aux travaux préparatoires au mémoire. Ceci vise des étudiant-es en première année de master au sein des facultés de Psychologie et d'Architecture de l'Université libre de Bruxelles. Interrogeant le contexte des formations à l'écrit à l'université, cette communication s'inscrit dans l'axe 1 du colloque.

Après avoir décrit les modalités et attentes dans lesquelles s'inscrivent les interventions, je présenterai les positionnements de départ (Dabène, 1987 ; Pollet, 2001 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Barré de Miniac, 2015 ; Rispaïl, 2020). Je m'attellerai ensuite à la description des lignes directrices conceptuelles (Bautier, 2001 ; Scheepers, 2012 ; Lafont-Terranova, 2013 ; Glorieux, 2016 ; Pollet, 2020) ainsi qu'à l'analyse structurale de ces séances : formats, contenus envisagés et ressources mobilisées.

L'analyse des pratiques déclarées (sur la base d'enquêtes) et des productions écrites des étudiant-es (remises pour relecture dans le cadre des séminaires) me permettra de questionner leurs attentes, besoins et difficultés d'apprentissage, ainsi que l'accompagnement à l'écriture et les dynamiques mises en œuvre pour y répondre. Ainsi, je voudrais observer dans quelles mesures les pratiques enseignantes et dispositifs d'apprentissage déployés ont été soit des leviers adéquats, soit des interventions inopérantes, voire des freins.

Pour ce faire, j'investiguerai tout d'abord l'évolution de la topogenèse (Sensevy, 2000) des participant-es vis-à-vis de leur rapport à l'écrit. J'interrogerai le déjà-là (Rispaïl, 2011), la place et la gestion des outils et environnements numériques, dont le recours à l'intelligence artificielle, et leur réflexivité par des temps de verbalisation face aux étapes d'avancement dans le projet d'écriture.

Je mettrai ensuite en perspective les jets d'écriture et les évolutions des écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2000) menant à une production finale avec non seulement les attentes structurelles liées aux contextes disciplinaires (Reuter, 2007), mais également les composantes langagières spécifiques aux discours scientifiques (entre autres Nonnon, 2002 ; Grossman, 2003 ; Boch, 2013 ; Boch, Grossmann et Rinck, 2015 ; Pollet et Glorieux, 2015) ciblant plus particulièrement la rédaction du mémoire.

J'achèverai ce retour d'expérience en dressant les constats et perspectives issus de la mise en pratique de ces dispositifs d'accompagnement à l'écriture du mémoire de fin d'études. Ceci pourrait étayer les recherches relatives à la formation à l'écriture des étudiant-es à l'université et mener éventuellement à une sensibilisation des enseignant-es sur ces points.

Mots-clés : Accompagnement à l'écriture du mémoire, écrits intermédiaires, pratique réflexive.

Références

Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation

à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques* 171-172. DOI : 10.4000/pratiques.3201

Pollet, M.-C. et Glorieux C. (2021). Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la " problématisation " dans l'écriture de recherche. *Pratiques*, 189-190 DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.9909>

Rispail, M. (2020). La posture littéracique : une école de modestie et d'étonnement. *ForumLecture.ch*, DOI :10.58098/lffl/2020/2/700

Scheepers, C. (2012). Soi-même comme un auteur : au cœur des travaux de fin d'études élaborés par de futurs instituteurs en Communauté française de Belgique, des pratiques langagières différenciées. Dans Pollet M.-C. (éd.) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de Namur, CEDOCEF,109-130.

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38.
<https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>.

Des modules pédagogiques en ligne pour entraîner la prise de notes des étudiants

Marie-Laure Barbier

Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion –

Aix-Marseille Université – France

La prise de notes est une compétence clé pour nombre d'activités professionnelles. Pourtant, son enseignement n'est quasiment pas assuré dans le cadre scolaire, que ce soit au collège ou au lycée. A l'université, les enjeux de la prise de notes comme outil d'étude ne sont plus à démontrer (Morehead *et al.*, 2019), mais les modalités de son enseignement restent toutefois à interroger (Barbier & Zoubir, 2023 ; Siegel, 2020). Non seulement il est limité à la première année de licence pour la plupart des étudiants, mais il a lieu le plus souvent sur le seul mode déclaratif, sans entraînement effectif. Aussi, la prise de notes est le plus souvent abordée en contexte d'écoute de cours ou de conférences car, dans ce contexte, les étudiants sont particulièrement contraints sur le plan cognitif. La littérature scientifique présente bien moins d'études sur l'implication de la prise de notes pour la compréhension de textes. Or, cette modalité est tout aussi importante dans le cadre universitaire.

Dans le cadre d'un programme de Nouveaux Cours à l'université, deux modules pédagogiques en ligne ont été élaborés spécifiquement pour entraîner les procédés et les méthodes de prise de notes, d'une part dans un contexte d'écoute (« Noter pour écouter et apprendre »), d'autre part dans un contexte de lecture (« Noter pour lire et comprendre »). Ces modules ont été intégrés à plusieurs unités d'enseignement de méthodologie du travail universitaire et mises à disposition de plus de 2000 étudiants inscrits en 2022-23 puis en 2023-24 en première année d'IUT ou de licence en Sciences et en Psychologie. Tous les étudiants ayant utilisé ces capsules ont été invité à répondre à un questionnaire utilisateur. En outre, pour les étudiants de psychologie, le contrôle terminal de l'UE portait sur un exercice de lecture et de résumé d'un article scientifique dans lequel ils étaient amenés à utiliser une des méthodes entraînées dans le cadre des capsules.

Ainsi, les résultats de l'étude rendent compte de données relatives aux usages de ces capsules (nombre de tentatives, degré de complétude de chaque capsule) et aux réponses des étudiants au questionnaire utilisateur (âge, expérience préalable d'un enseignement sur la prise de notes, intérêt d'un entraînement, appréciation de chaque capsule en termes d'ergonomie et de contenus proposés). Pour les étudiants en psychologie, les liens entre l'utilisation de ces capsules et les résultats à l'examen sont également analysés.

Mots-clés : prise de notes, modules pédagogiques numériques, apprentissage en ligne, expérience utilisateurs.

Références

- Akpen, C.N., Asaolu, S., Atobatele, S., & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: a systematic review. *Discover Education*, 205 (3). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0>
- Barbier, M.L. & Zoubir, L. (2023). *Enseigner la prise de notes*. De Boeck.
- Morehead, K., Dunlosky, J., Rawson, K.A., Blasiman, R., & Hollis, R.B. (2019). Note-taking habits of 21st Century college students: implications for student learning, memory, and

achievement. *Memory*, 27 (6), 807-819.

Siegel, J. (2020). Research into practice: Teaching note-taking to L2 students. *Language Teaching*, 1-15.

Écrire en coopération : l'apprentissage coopératif comme levier pour le développement de la compétence scripturale à l'université

Oumayma Fadel, Rachida Bouhali

Université Mohammed V de Rabat – Maroc

La maîtrise de l'écrit à l'université représente un pilier primordial tant pour la réussite académique que pour l'insertion professionnelle des étudiants. Comme cela est illustré par Scheepers et Delneste (2021), « L'enseignement supérieur forme à l'écrit et par l'écrit. [...] l'écrit s'inscrit au cœur du cursus académique, en tant que puissant transformateur cognitif, tout à la fois levier et témoin du processus de formation » (p. 31). En effet, la compétence scripturale reflète non seulement la compréhension des concepts étudiés, mais témoigne également de la capacité à communiquer les idées d'une manière cohérente et pertinente, et développe la pensée critique des étudiants, compte tenu que l'écrit implique le processus de « penser et d'agir à travers l'écriture » (Frier, 2020, p. 35).

Néanmoins, l'enseignement de l'écrit au supérieur se trouve confronté à des obstacles divers, ce qui incite à mener une réflexion systématique sur les pratiques et stratégies innovantes et personnalisées, afin de soutenir les étudiants tout en les aidant à surmonter leurs lacunes en écriture. Dans le même sillage, nous proposons d'étudier l'effet de l'apprentissage coopératif sur l'amélioration de la compétence scripturale des étudiants. Cette approche innovante offre aux apprenants l'opportunité de combiner leurs forces, au sein de groupes restreints (Bourgeois & Nizet, 2005), afin de surmonter ensemble les lacunes de chacun (Johnson & Johnson, 2009).

Par le biais de cette communication, nous aborderons les fondements théoriques et pratiques de cette méthode qui s'inscrit dans une approche pédagogique active, tout en éclairant ses apports en matière de développement cognitif des étudiants et de consolidation de leurs écrits en français (Connac, 2014).

Nous adopterons une analyse qualitative axée sur l'analyse d'un corpus de recherches empiriques antérieures conduites dans le champ pédagogique. L'objectif reste d'analyser les dispositifs d'apprentissage coopératif et leurs effets sur la compétence scripturale des étudiants dans divers contextes d'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Nous examinerons le potentiel de cette pratique pédagogique à pallier les lacunes des apprenants en français, grâce à une dynamique de partage des stratégies d'apprentissage entre pairs. Comme le précise Connac (2014), lorsque « l'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui le sollicite » (p. 53), engendrant ainsi une co-construction des savoirs.

En revanche, l'apprentissage coopératif rencontre plusieurs contraintes qui entravent l'efficacité dans sa mise en œuvre, notamment la gestion du temps, l'organisation des interactions entre les étudiants et l'évaluation des compétences individuelles dans un cadre coopératif. Nous évoquerons donc ces défis, afin de mieux comprendre les obstacles inhérents à l'adoption de cette méthode pédagogique. Nous discuterons, finalement, des pistes concrètes afin de surmonter ces entraves, en proposant des orientations adaptées au contexte universitaire.

Mots-clés : apprentissage coopératif, compétence scripturale, pédagogie universitaire.

Références

- Bautier, E., Scheepers, C., Donahue, C., & Bautier, É. (2021). *Former à l'écrit former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Bourgeois, É., et Nizet, J. (2005). Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage. Dans É. Bourgeois (dir.), *Éducation et formation des adultes* (3^e éd., p. 155-200). Presses universitaires de France.
- Connac, S. (2014). *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (8^e éd.). ESF.
- Frier, C. (2020). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littératies universitaires. Dans F. Boch et C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur – Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 25-52). UGA Éditions.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.

Session 16

Animatrice :
Anne-Marie O'Connell

L'approche discursive : un atout majeur dans la formation doctorale

Pascale Delormas

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation - Académie de Paris – Université Paris-Sorbonne - Paris IV – France

Forte de l'expérience de nombreuses années de pratique dans la formation doctorale, je présenterai deux modules de 24 heures, chacun pouvant aisément s'articuler à l'autre. Le premier module vise un accompagnement de l'écriture académique qui repose sur une approche discursive double : le genre universitaire de la thèse est abordée comme processus de construction d'une autorité discursive et les problématiques des un.es et des autres sont revues à la lumière de notions issues de l'analyse du discours. Dans la perspective de doter les doctorant.es d'outils qui leur permettent d'envisager des pistes nouvelles, le second module annonce explicitement une « initiation à l'analyse du discours à travers les controverses ». Il suppose de mener une réflexion collective sur les modes de constitution des champs scientifiques (conflits et affiliations) dont relèvent les travaux des un.e.s et des autres. Outre l'exposé de la méthode mise en œuvre, j'apporterai des productions et des témoignages d'expériences d'étudiant.e.s.

Mots-clés : analyse du discours, ethos, genre de discours, légitimité, énonciation, positionnement.

Références

- Beacco Jean-Claude (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, p. 109-119.
- Boch Françoise et Grossmann Francis (2001) (ed.). De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques. *Lidil*, 24, pp. 91-112.
- Boch Françoise et Rinck Fanny (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique, *Lidil* (En ligne), 41.
- Boch Françoise (2023). Quelles conceptions de la réflexivité dans l'écriture de recherche ? Savoir de quel je on parle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39.
- Delormas Pascale (2017). De la contestation doxique dans le champ discursif de l'école française. *Aad*, 19, *Pratiques discursives dans le champ de l'école*. <https://journals.openedition.org/aad/2404>

Je parle, ils prennent des notes. Mais que font-ils et comment ?

Stéphane Colognesi¹, Pascal Dupont²

¹ Université Catholique de Louvain (UCL) – Belgique

² Unité Mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs (UMR EFTS) –
Université Toulouse - Jean Jaurès – France

La prise de notes est une compétence de littératie universitaire essentielle pour les étudiants. Elle joue un rôle crucial dans l'assimilation et la rétention des informations présentées lors des cours magistraux. Cette activité complexe implique des processus cognitifs tels que l'écoute active, la transcription des informations clés, leur synthèse et éventuellement des commentaires. La qualité des notes prises a un impact direct sur la performance académique. Shtembari *et al.* (2023) ont démontré une corrélation positive entre des stratégies de prise de notes structurées et la réussite aux examens. Par ailleurs, la prise de notes ne se résume pas à une simple restitution de l'information mais constitue un véritable espace de transformation et d'appropriation des savoirs (Bui et Myerson, 2014).

Piolat (2006) relève que la prise de notes nécessite une gestion efficace de la cadence, car la vitesse de l'écriture est souvent inférieure à celle de la parole. Les étudiants développent ainsi des stratégies d'abréviation et de symbolisation pour compenser cette différence de rythme. Par ailleurs, la prise de notes ne se limite pas à la simple transcription des informations. Elle implique une compréhension active et une réorganisation des connaissances.

Cependant, peu d'études se sont penchées sur les processus internes en jeu pendant la prise de notes : Comment l'étudiant gère-t-il cette situation complexe d'écriture, et quels critères guident ses choix ?

Pour cela, nous avons suivi onze étudiants de première année de master MEEF Professorat des écoles qui ont pu déjà acquérir au cours de leur cursus antérieur des pratiques de prise de notes dans le cadre d'une situation authentique d'écoute lors d'un séminaire de recherche intitulé *L'enseignement de l'oral*. Ils ont été observés pendant une période de 40 minutes, au cours d'un exposé oral. Aucune intention spécifique d'écoute n'a été communiquée aux participants avant ou pendant l'activité et il n'a pas été demandé formellement aux participants de prendre des notes au cours de l'exposé de l'enseignant. Les prises de note ont été récoltées en fin de séance, avec l'accord des étudiants. Les traces d'observation et les traces écrites ont été analysées dans une démarche inductive (Blais et Martineau, 2006), ce qui a permis de déterminer quatre profils de rédacteur.

Puis, dans un second temps, des entretiens métagraphiques (Marin et Lévesque, 2023), ont été menés afin que les étudiants puissent expliciter leurs stratégies de prise de notes et l'usage qu'ils comptaient en faire. Une analyse de contenu y a été appliquée permettant de documenter les profils dans les stratégies de prise de notes, allant de l'approche manuscrite axée sur la concentration à des pratiques collaboratives numériques favorisant l'entraide. Les résultats de cette étude exploratoire permettent de mieux comprendre les profils de preneurs de notes et d'adapter l'accompagnement des étudiants en conséquence. Ils offrent des pistes pour expliciter les stratégies efficaces et encourager une prise de notes consciente et adaptée. Ils invitent aussi les enseignants à aménager des temps propices à la structuration et à la réflexion autour de la prise de notes.

Mots-clés : littératie universitaire, prise de notes, stratégie, profil d'étudiants.

Références

- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/108>
- Bui, D. C., & Myerson, J. (2014). The role of working memory abilities in lecture note-taking. *Learning and Individual Differences*, 33, 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.002>
- Piolat, A. (2006). *La prise de notes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marin, J. & Lévesque, J.-Y. (2023). *L'entretien métagraphique en recherche : fondements et pratiques*. *Recherches qualitatives*, 42 (1), 68-91. <https://doi.org/10.7202/1100245ar>
- Shtembari, A., Gimenes, G., Epinoux, N., Haller, S., & Olive, T. (2023). Améliorer les pratiques d'enseignement pour favoriser la prise de notes des étudiants : Un accompagnement pédagogique par la recherche-action. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39 (2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4801>

Intégrer écrit+ dans une stratégie globale à l'université pour améliorer les pratiques scripturales des étudiants

Comlan Fantognon

Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles – Université Grenoble Alpes – France

L'université Grenoble Alpes est aujourd'hui confrontée à une situation préoccupante quant à la qualité de production écrite des étudiants. Pour pallier cette situation, il existe plusieurs dispositions, qui soutiennent le développement des compétences écrites chez les étudiants : le dispositif « Ouisi », les cours de « remédiation en français » et divers ateliers, selon les composantes, tels que les « ateliers d'expression ». Ces dispositions relèvent des initiatives de chaque composante, ce qui introduit la problématique du rôle centrale que l'Université peut jouer en qualité d'acteur principal d'accompagnement des étudiants. À cela s'ajoute la complexité liée à la diversité des profils étudiants et des profils enseignants. Les composantes sont alors exposées à une double problématique : i. répondre aux attentes académiques en matière d'écriture, tout en tenant compte du profil linguistique (biographie langagière, FLM/FLES), des parcours préalables des étudiants, de leur culture d'apprentissage (relation à l'écrit) ; ii. le profil des enseignants : leur expérience en pédagogie universitaire et en matière de recours aux approches actives.

Dès lors, nous avons entrepris trois démarches :

- à l'échelle des apprentissages : après deux années de réflexion sur la mise en place d'un protocole d'individualisation des parcours d'apprentissage, en ayant recours aux ressources écrit+, nous expérimentons, un dispositif : à partir d'un test de positionnement, il s'agit de catégoriser les compétences à améliorer, en adaptant la pédagogie, pour mieux répondre aux besoins des étudiants en difficulté. Nous avons recours au numérique et à la création de groupes, dans une démarche de complémentarité des profils de compétences, afin d'encourager le tutorat par les pairs ;

- à l'échelle des enseignants : des échanges d'expérience ont permis de recenser les profils des enseignants, les différentes méthodes utilisées et leur besoin pour accomplir efficacement cette mission. Il émerge l'idée de la mise en place d'une boîte à outil numérisée, destinée aux enseignants, et leur permettant d'avoir à disposition des ressources ou encore une formation aux différentes stratégies de mise en œuvre d'une pédagogie active ;

- à l'échelle de l'établissement : mettre en place une plateforme de parcours individualisé d'amélioration de l'écrit universitaire, à partir des ressources écrit+, et en utilisant moodle. Ce parcours se déclinerait en trois phases principales : test de positionnement – amélioration des compétences rédactionnelles – certification, et serait généralisé à l'ensemble des composantes.

Pour aboutir à ces démarches, nous mobilisons quatre cadres théoriques : i. le sentiment d'auto-efficacité car il constitue un facteur essentiel dans le processus d'autonomisation des apprentissages chez les étudiants ; ii. l'entretien d'explicitation en tant qu'espace de médiation et de remédiation ; iii. l'approche expérientielle afin de susciter la réflexivité chez les enseignants et de les encourager à recourir aux pratiques pédagogiques actionnelles, en étant eux-mêmes exposés à des formations ayant recours aux pédagogies actives (isomorphisme) ; iv. la pédagogie différenciée pour répondre à l'exigence de l'hétérogénéité des étudiants.

Mots-clés : expérientiel, isomorphisme, hétérogénéité, auto-efficacité, autonomisation, incorporation.

Références

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, (3), 267-284.

Bandura, A., & Hall, P. (2018). Albert bandura and social learning theory. *Learning Theories for Early Years*, 78.

Abry, D., & David, C. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette Français Langue Étrangère.

Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (153-154), 3-19.

Vermersch, P. ((1994) 2011). *L'Entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Session 17

Animatrice : Mélanie Juccla

Connecteurs : oui, mais ?

Marie-Paule Jacques

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

Parmi les exercices et les ressources disponibles *via* la plateforme écri+, figure en bonne place la question des liaisons interphrastiques. Il s'agit de sensibiliser les étudiants et autres scripteurs en formation à la nécessité de rendre plus explicites les liens entre phrases et plus généralement entre arguments, dès lors que le texte à construire doit rendre compte de points de vue, de travaux de recherche, ou doit mettre en scène les ingrédients d'une synthèse de lecture ou de la démonstration d'un raisonnement.

À cet effet, une micro-ressource met l'accent sur l'exploitation de connecteurs pour marquer l'une ou l'autre orientation argumentative. Les connecteurs sont présentés comme l'un des moyens non seulement d'assurer efficacement une liaison entre deux phrases mais aussi de manifester la nature logique de cette liaison : ajout, réfutation, contraste, etc. Si cet accent sur les connecteurs, accompagné de la description de leurs fonctions et usages est pertinent pour accroître la connaissance de la langue et des moyens qu'elle fournit, il ne reflète pas tout à fait la réalité de leur présence effective dans les textes académiques et en particulier dans les écrits scientifiques de sciences humaines et sociales, ce que nous nous proposons de montrer et de discuter dans cette communication. Pour l'anglais, Leńko-Szymańska (2008) remarque que les non-natifs et les étudiants natifs ont en commun d'inclure dans leurs textes une proportion plus grande de connecteurs que celle qui est utilisée par des experts natifs, les étudiants natifs se situant à cet égard entre scripteurs non-natifs et scripteurs natifs experts. Le suremploi de connecteurs semble donc être typique de scripteurs peu aguerris.

De notre côté, une première comparaison chiffrée de l'usage de l'adverbe *Effectivement* (en tête de phrase) dans les mémoires d'étudiants présents dans le corpus *Littéracie avancée* (Jacques & Rinck, 2017) et dans des écrits de recherche en sciences humaines et sociales disponibles dans Scientext (Falaise *et al.*, 2011) est parlante : 45 occurrences pour 455 522 mots dans les mémoires, contre 28 occurrences pour 3 871 322 mots dans les écrits de recherche. Si dans Scientext, on exclut les textes des thèses, le déséquilibre est encore plus flagrant : les HDR, articles et communications de recherche ne comportent que 6 occurrences de *Effectivement* pour 1 137 417 mots (soit 0,005/°°°). Les 22 autres occurrences figurent dans les textes de thèses, qui représentent 2 733 905 mots (soit 0,008/°°°). Ces chiffres tendent à conforter l'étude de Leńko-Szymańska citée.

L'insistance sur l'emploi de connecteurs pourrait alors avoir un effet indésirable, en ce qu'elle conduit à un suremploi, qui atteint parfois une proportion telle que l'écrit étudiant produit s'en trouve perçu comme maladroit, malhabile dans la gestion de la progression argumentative. Il semble ainsi nécessaire d'examiner l'ampleur de cette disparité sur quelques connecteurs pour en prendre la mesure.

Mots-clés : connexion interphrastique, corpus Littéracie avancée, analyse de corpus, approche par comparaison.

Références

Falaise A., Tutin A., Kraif O. (2011). Une interface pour l'exploitation de corpus arborés par des non informaticiens : la plate-forme ScienQuest du projet Scientext, *TAL*, volume 52, n° 3/2011, pages 103 à 128. https://www.atala.org/content/tal_52_3_4

- Jacques, M.-P., & Rinck, F. (2017). Un corpus de "littéracie avancée" : Résultat et point de départ. *Corpus*, 16, 217-237. <https://doi.org/10.4000/corpus.2806>
- Leńko-Szymańska, A. (2008). Non-native or non-expert ? The use of connectors in native and foreign language learners' texts. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 91-108. <https://doi.org/10.4000/aile.4213>

Conception et mise à l'essai d'un dispositif d'accompagnement visant le soutien aux compétences langagières en enseignement de l'éducation physique et à la santé

Antoine Dumaine, Maude Boulanger, Caroline Vézina, Marie-Claude Rivard

Université du Québec à Trois-Rivières – Canada

Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante statue que les étudiant·e·s, au terme de leur formation initiale, doivent « maîtriser la langue d'enseignement » (MEQ, 2020). C'est pourquoi il leur est imposé la réussite du Test de Certification en Français Écrit pour l'Enseignement (TECFÉE) au début de leur 3^e année universitaire de tout programme en enseignement de quatre ans. Ce test est construit en deux parties : un examen à choix multiples sur le fonctionnement de la langue (volet 1) et la rédaction d'un compte rendu critique (volet 2). Or, l'écriture et la grammaire demeurent un défi pour les étudiant·e·s universitaires (Boch et al., 2012 ; Boivin et Roussel, 2022; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Lefrançois et al., 2008), qui se traduit par un faible taux de réussite des étudiant·e·s au TECFÉE (Dion-Viens, 2024), entre autres chez les étudiant·e·s en enseignement en éducation physique et à la santé (ÉPS). C'est pourquoi l'équipe de recherche, attachée au programme d'ÉPS et au Service aux étudiants de l'UQTR, s'est constituée afin de déterminer comment mieux préparer ces étudiants à la réussite du TECFÉE.

Elle a conçu un dispositif d'accompagnement incluant des évaluations formatives liées aux deux volets de l'épreuve et vingt-deux ateliers théoriques et pratiques portant sur le fonctionnement de la langue et le compte rendu critique. Si les premiers ateliers reposent sur la grammaire rénovée et certains principes phares de la didactique de la grammaire (Boivin et Pinsonneault, 2020 ; Chartrand, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2006), les ateliers sur le compte-rendu critique s'appuient sur la notion de genre discursif (Bernié, 2001 ; Bronckart, 2004), très présent dans le champ des littératies universitaires (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, 2012 ; Pollet, 2001). Il s'agit d'un genre académique (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, 2012), dont la portée hors du contexte universitaire est faible.

Le dispositif a été mis à l'essai auprès de quatre cohortes universitaires en ÉPS. Puis, en adoptant un devis de recherche évaluative (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006 ; Van der Maren, 2014), il a été évalué à partir de deux mesures, en s'inspirant des niveaux d'évaluation proposés par Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006). D'abord, les étudiant·e·s ont réalisé deux évaluations formatives spécifiques au volet rédaction au cours de l'année, et les moyennes obtenues aux deux épreuves ont été comparées à l'aide de *tests t* (Haccoun et Cousineau, 2010). Ensuite, au terme de chaque mise à l'essai annuelle, iels ont rempli un questionnaire d'enquête en ligne (Durand, 2021 ; Moscarola, 2018) afin de faire une appréciation du dispositif autour de quatre dimensions, soit 1) satisfaction générale, 2) acquisition, 3) transferts et 4) retombées.

Dans le cadre de cette présentation reliée à l'axe « Former et se former à l'écrit à l'université », le dispositif d'accompagnement sera présenté au terme de la dernière année de mise à l'essai, puis il sera discuté au regard des deux mesures prises. En ce qui a trait aux évaluations formatives de rédaction, les étudiant·e·s de la cohorte 2024-2025 montrent des résultats plus élevés à la deuxième rédaction ($t(55) = 4,025, p < 0,001$). Il ressort des appréciations réalisées par les étudiant·e·s une plus grande motivation à se préparer au TECFÉE et une meilleure perception de leurs compétences langagières. Considérant les

retombées positives obtenues jusqu'à maintenant, il est permis de réfléchir à des avenues entourant, entre autres, la pérennisation du projet et son déploiement institutionnel pour les autres programmes en enseignement, de même que la mobilisation du numérique pour l'optimisation du dispositif.

Mots-clés : compétences langagières, genre discursif, grammaire, éducation physique et à la santé, dispositif d'accompagnement.

Références

- Bernié, J.-P. (2001). Genres discursif scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 155-171). Presses universitaires de Bordeaux.
- Boch, F., Buson, L. et Blondel, C. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (p. 139-161). Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3e éd.). Berrett-Koehler.
- Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche évaluative. Dans J.-M. Van der Maren (dir.), *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3e éd., p. 95-120). De Boeck.

Derrière la plateforme écri+tests, quelles hypothèses, quelles méthodologies, quelles interrogations ?

Sarah De Vogüé

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

La plateforme écri+tests vise à permettre aux jeunes adultes de l'enseignement supérieur d'évaluer leurs compétences rédactionnelles, de certifier si besoin le niveau atteint, mais aussi et surtout de s'entraîner et de se former de manière autonome. On voudrait ici présenter les principes méthodologiques qui ont pu présider à l'élaboration de cette plateforme, ainsi que les hypothèses sur lesquelles sa conception repose. On se propose de revenir ce faisant sur un certain nombre d'interrogations relatives au dispositif et à sa pertinence.

Sur le plan méthodologique, deux axes de travail ont été déployés : un recueil de données, débouchant sur la constitution d'une grille d'erreurs de plus de 300 catégories ; un travail d'analyse mené parallèlement sur ce qui peut constituer la spécificité des compétences mobilisées dans les genres d'écrits concernés, travail aboutissant à l'élaboration d'un référentiel réunissant quelques 800 habiletés à la fois situées, testables et hiérarchisées. C'est sur la base de ce référentiel que la plateforme est construite, les questions s'adressant chacune à une habileté particulière, et un algorithme adaptatif permettant à l'utilisateur de parcourir pour chaque compétence travaillée l'ensemble des capacités qu'elle recouvre.

À ces chantiers sont attachées un certain nombre d'hypothèses que l'on parcourra, relatives aux raisons des dysfonctionnements observés, et aux propriétés susceptibles de caractériser le type d'écriture en jeu :

- si les difficultés observées dépassent de loin le cadre de compétences propres à l'écrit, ou celui de ce que l'on peut mettre au compte d'acquisitions tardives, elles peuvent néanmoins être rapportées à une forme d'effondrement des compétences provoqué par l'« événement littéracique majeur » (Jaffré 2004) que peut constituer pour les étudiants la confrontation avec les genres universitaires (Lang 2019).
- les genres en question peuvent être rattachés à ce que Beudet et al. (2016) ont proposé de rapporter à une « écriture de haut niveau », dans laquelle le scripteur se voit contraint à jouer simultanément avec des contraintes multiples (Lang 2019) ; ce qui caractérise cette écriture est moins une question de normes à appliquer que de savoir-faire à mettre en œuvre, dans une perspective que l'on décrira à la suite de Pollet (2022) comme ressortissant du type de texte que l'on appelle explicatif, quand du savoir n'est pas simplement exposé mais s'élabore (Grize 1981).

L'examen des connecteurs susceptibles d'être utilisés pour baliser un tel texte nous permettra d'illustrer ces hypothèses, et de réinterroger ce faisant différents problèmes que le dispositif peut poser, avec notamment la question de savoir de quelle façon l'entraînement sur la plateforme peut aider au développement de la maîtrise de ce type d'écriture.

Mots-clés : écri+tests, compétences rédactionnelles, littératies universitaires, texte explicatif, connecteurs.

Références

- Beaudet, C., Leblay, C. et Rey, V. (2016). Présentation : l'écriture professionnelle. *Pratiques*, 171-172, 2-7. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3161>
- Grize, J. B. (1981). Logique naturelle et explication : introduction. *Revue européenne des sciences sociales*, 19 (56), 7-14. <https://www.jstor.org/stable/40370799>
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. Dans *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). L'Harmattan.
- Lang, E. (2019). *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. Strasbourg.
- Pollet, M.-C. (2022). Il y a expliquer et expliquer. Regard sur les spécificités de l'explicatif dans divers genres de discours universitaires, en particulier dans les écrits de recherche. *Recherches*, 76, 199-222.