

Isabelle DELCAMBRE, idelcambrederville@gmail.com
Université de Lille

À propos des littéracies universitaires

Article reçu le : 20.11.2023 / Accepté le : 19.12.2023 / Publié le : 24.01.2024

Résumé :

Cet article vise à préciser l'origine et l'élaboration du concept de littéracies universitaires, ainsi que la construction d'un champ de recherches et de pratiques d'accompagnement de l'écriture universitaire. Il met ensuite l'accent sur deux dimensions fondamentales de ce concept, celle de contexte et celle de genres du discours. Ces dimensions sont illustrées par quelques résultats de recherche, rendant compte des discours déclaratifs d'une population d'étudiants français et belges.

Mots-clés : Littéracies universitaires, genres de discours, contexte, temporalité, disciplines, représentations scripturales, normes.

About academic literacies

Abstract: In this paper, I aim to clarify the origin and development of the concept of academic literacies, as well as the construction of a field of research and practices supporting academic writing. I emphasize also two fundamental dimensions of this concept, context and genres of discourse. These dimensions are illustrated by some research results, reporting on the declarative speeches of a population of French and Belgian students.

Keywords: Academic literacies, genres of discourse, context, temporality, disciplines, scriptural representations, norms.

Pour citer cet article :

DELCAMBRE Isabelle (2023). À propos des littéracies universitaires. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (2), 19-33. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

POLLET Marie-Christine et PARPETTE Chantal (dir.). (2023). Didactique des discours de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], 6 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Comment parler encore sur les littéracies universitaires ? Cette rapide introduction au numéro *d'Action Didactique* commencera par une petite histoire du concept en pointant les avatars d'une dénomination, qui n'a pas été immédiatement adoptée par les chercheurs. Le champ de recherches désigné par cette expression s'est construit en dialogue avec les recherches anglo-saxonnes et grâce à de nombreuses productions scientifiques, colloques et numéros de revue. Je présenterai ensuite quelques dimensions fondamentales comme la notion de contexte et celle de genres du discours et terminerai par quelques aperçus succincts sur les discours que tiennent les étudiants à propos des attentes des enseignants et des normes qu'ils se donnent pour écrire. La conclusion s'appuiera sur une réflexion à propos des ruptures que vivent les étudiants tout au long de leur parcours universitaire et des implications de ces ruptures sur la formation qui leur est dispensée.

1. Origine, diffusion et élaboration d'un concept

Le concept de littéracie est apparu en francophonie au tournant du 20^e siècle, dans les années 1990, d'abord au Québec, dans une enquête sur l'alphabétisation des adultes (OCDE & Statistique Canada, 1995) puis il diffuse largement à partir de ces années grâce à l'OCDE¹.

L'univers culturel du Québec est proche du domaine anglosaxon où le terme *literacy* est en usage depuis la fin du XIX^e.

Pour comprendre l'origine du terme, il convient de faire une petite enquête lexicographique en distinguant ses sources historiques dans la culture anglosaxonne et française. Les premiers termes à apparaître, *lettré* (milieu du XII^e, issu du latin *litteratus*) selon le TLFi et *literate* (fin du XV^e) selon *The Oxford English Dictionary*, se rapportent à la maîtrise de la culture écrite. Ensuite, apparaissent les termes *illettré* (fin du XVI^e en France) et *illiteracy* (fin du XVII^e en Angleterre), avec une disjonction adjectif/substantif selon les traditions nationales, l'adjectif *illiterate* n'apparaissant que vers 1875 (OED) et le substantif *literacy* en 1880. Quant au substantif *illettrisme*, il n'apparaît en français qu'en 1978 dans un rapport d'ATD-Quart monde². D'un côté, on a la série *literate/illiteracy/illetterate/literacy*, de l'autre *lettré/illettré/*

¹ Voir notamment le rapport OCDE (2000). L'introduction fait état des enquêtes successives entre 1994 et 1998 dans un ensemble toujours plus vaste de pays, dont la France s'est exclue en 1995, doutant de la comparabilité des résultats.

² « L'association caritative ATD Quart-monde conçoit le terme « illettrisme » pour que les Français pauvres aux compétences limitées en lecture et en écriture n'aient pas le sentiment qu'on les compare aux travailleurs immigrés qualifiés d'analphabètes. Ainsi, le terme « illettrisme » en est venu à qualifier ceux qui avaient suivi en totalité ou en partie le cycle de l'école primaire française sans y acquérir les compétences requises. » *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, 2006, UNESCO.

illettrisme. La série française est donc amputée d'un terme qui correspondrait à l'anglais *literacy*.

C'est ce qui fait que la langue française hésite entre plusieurs orthographes pour traduire le terme anglais et compléter la série.

Au Québec, c'est l'orthographe *littératie* qui est en usage ; en France, il y a hésitation selon les chercheurs entre *littératie* et *littéracie* (Barré de Miniac 2002). Dans les deux cas, c'est un « calque de l'anglais », une traduction « peu glorieuse » (*ibid.*), le français n'ayant pas construit dans son histoire l'antonyme de *illettrisme*³. J'ai personnellement toujours préféré la terminaison *-cie*, sans craindre d'afficher l'emprunt qui est fait de ce concept aux théories anglo-saxonnes⁴.

Les définitions du terme littéracie ont évolué dans les différentes publications de l'OCDE (Barré de Miniac 2002), je retiens celle de l'année 2000 (OCDE, 2000, p. 10) qui est très souvent reprise⁵ :

Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.

On voit qu'elle met l'accent sur les compétences à lire/écrire et qu'elle prend en compte différents contextes d'exercice de cette compétence : la vie quotidienne, la vie sociale et l'acquisition de connaissances. Elle laisse aussi entendre que les compétences sont évolutives.

J'ai souvent préféré, quant à moi, la définition élaborée par J.-M. Privat (2007, p. 10) :

On peut définir la littératie (...) comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission.

Cette définition proposée par J.-M. Privat est intéressante de par l'empan des dimensions retenues :

³ Le terme « lettrisme » désigne un courant littéraire.

⁴ Par ailleurs, cette terminaison facilite la dérivation adjectivale, littéracique, au contraire de l'orthographe en *-tie*.

⁵ Pour une analyse très complète des différentes définitions, voir Hébert et Lépine, 2013.

- les pratiques autant que les représentations,
- les dimensions matérielles autant que les dimensions intellectuelles,
- les activités de production aussi bien que des activités de réception,
- le sujet lisant/écrivain autant que les institutions de conservation et d'enseignement/apprentissage.

Elle ajoute à la définition de l'OCDE (2000) la question des représentations du lire-écrire, autant du côté des apprenants que des enseignants, elle cite explicitement les dimensions matérielles du lire-écrire ainsi que les institutions chargées de la transmission (l'école) et de la conservation (les bibliothèques) et surtout elle substitue à la notion de capacité/compétence celle de pratiques qui a une importance capitale en didactique.

J'y ajouterai quant à moi que parler de littéracie, c'est mettre l'accent sur les dimensions situées des pratiques d'écriture, sur leur contextualisation (comme le faisait déjà l'OCDE en 2000). Et par contexte, il faut entendre les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels. Ainsi les disciplines, scolaires ou universitaires, peuvent être considérées comme des contextes (culturels et institutionnels) des pratiques de littéracie : c'est du moins l'hypothèse principale que nous avons formulée dans la recherche ANR qui a fondé mes travaux⁶ et dont je présenterai quelques résultats plus loin.

2. Les littéracies universitaires : construction d'un champ de recherche

Ce sont donc les littéracies universitaires qui sont l'objet de cet article. Parmi les différents contextes d'usage et de construction des pratiques littéraciques, il existe en effet le contexte universitaire, et non des moindres, même s'il n'est plus celui des apprentissages premiers.

Marie-Christine Pollet et moi-même mettions en évidence en 2014 dans l'introduction au n° 53 de la revue *Spirale*⁷, l'adaptabilité du terme littéracie à des contextes ou objets de recherche différents. Ainsi, avec les expressions littéracies scolaires, familiales, universitaires, etc., c'est le contexte des pratiques observées qui prime. Par contre, les expressions littéracies précoces, émergentes ou adolescentes réfèrent au public visé avec des pratiques potentiellement différentes. Enfin, les littéracies visuelles, numériques, informatiques concernent l'analyse des objets, des supports, des environnements technologiques sur lesquels ou à partir desquels

⁶ Notamment au cours de la recherche « Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles » (ANR 06-APPR-019).

⁷ <https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1168>

s'exercent les pratiques des sujets. Et bien d'autres sont possibles.

Les littéracies universitaires, traduction là encore de l'expression anglaise *Academic literacies*, ont émergé comme champ de recherche assez tardivement.

C'est à la fin des années 90 que commencent en France les publications que l'on peut considérer comme fondatrices du champ des littéracies universitaires, en ce qu'elles décrivent les écrits de recherche et les écrits des étudiants à partir d'un point de vue linguistique et didactique (Dabène et Reuter, 1998). Ce double point de vue articule la description linguistique des discours aux questions de l'enseignement et de l'apprentissage tout en prenant en compte la question des contenus de savoir mobilisés ou élaborés dans les discours universitaires.

Auparavant, il faut souligner la précocité de ces réflexions en Belgique, notamment au Centre de méthodologie universitaire, créé à l'Université libre de Bruxelles en 1980, qui se consacre très tôt à l'accompagnement des étudiants dans leurs découvertes des spécificités de l'écriture et de la lecture dans différentes disciplines universitaires (Pollet, 2001). Ce centre, toujours spécialisé dans les pratiques d'accompagnement, a par ailleurs donné naissance au groupe de recherche LUDES (Littéracies Universitaires et Didactique des Discours de l'Enseignement Supérieur). Ces pratiques d'accompagnement de l'écriture à l'écriture se développent diversement selon les cultures universitaires, comme je l'ai montré dans Delcambre, 2018.

En ces débuts, les dénominations des champs de recherche sont hésitantes. En 1998 par exemple, l'absence de dénomination pour ce champ produit des circonvolutions amusantes : « didactique de l'écrit dans sa relation au savoir », « lire, écrire, apprendre à l'université », « l'écrit et le discours de recherche » (Dabène et Reuter, 1998, p.7), ou bien *Didactique du français dans l'enseignement supérieur* (Fintz, 1998). Un peu plus tard apparaîtra l'expression « didactique des discours universitaires » (Pollet 2001) ou « pratiques de l'écrit dans le supérieur » (*Pratiques*, 121-122, 2004) ou encore l'expression relativement répandue de « didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur » (Cadet et Rinck, 2014).

Il faut attendre 2012 pour qu'apparaisse le terme de littéracies universitaires dans une publication issue des travaux d'un colloque qui s'est tenu à Lille en 2010 et qui rassemblait des chercheur.e.s émérites anglais et états-uniens ainsi que les principaux chercheurs français et belges engagés dans ces questions (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012). Il s'intitulait « Littéracies

universitaires : Savoirs, Écrits, Disciplines » et voulait mettre l'accent sur l'importance des disciplines (universitaires) dans les relations entre savoirs et écrits. La même année, un colloque également fondateur se tenait à Bruxelles⁸.

Dans le monde francophone européen, ce champ de recherches, développé dans de nombreuses publications et manifestations scientifiques⁹, se situe à la croisée des sciences du langage (analyse du discours, analyses énonciatives et rhétoriques, voir par exemple Boch et Rinck, 2010; analyses phraséologiques, Tutin et Grossman, 2013) et de la didactique du français (Delcambre, 2012).

Il est en dialogue avec le courant des *Academic Literacies* qui s'est développé depuis les années 1985 en Grande-Bretagne (Delcambre et Donahue, 2015) et avec deux courants états-uniens, à peu près contemporains, le WAC (*Writing across the curriculum*) et le WID (*Writing in the disciplines*), qui se regroupent actuellement dans le champ plus vaste des *Composition Studies*.

Les recherches sur les littéracies universitaires ont permis de dépasser le cadre techniciste des années 60 de ce qu'on appelait, en France, les techniques d'expression (Simonet, 1994). Elles ont montré que les pratiques d'écriture ne sont pas aux prises seulement avec la maîtrise de micro-habilités syntaxiques, lexicales, stylistiques, orthographiques, etc., voire avec la maîtrise d'une langue quasi étrangère comme c'est le cas souvent des étudiants dans les pays du Maghreb face au français imposé dans certaines filières à l'université (Kadi & Barré-de Miniac, 2009).

La perspective ethnographique dans laquelle s'inscrivent la grande majorité des recherches anglosaxonnes sur les littéracies qui ont marqué les approches didactiques françaises (Delcambre & Donahue, 2015) oblige à une prise en compte des contextes dans toute analyse des pratiques, sachant que le terme « contexte » peut renvoyer à différentes dimensions des pratiques d'écriture, comme nous le verrons ci-après.

Ainsi, dans l'analyse, il convient de s'interroger autant sur le contexte que sur le sujet qui écrit, il convient d'éclaircir les interactions entre contextes et activités du sujet, autrement dit les contextes d'interaction sociale dans lesquels le sujet agit langagièrement. Le constructivisme social est le cadre

⁸ *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur : quelles compétences langagières?* Bruxelles, 2010.

⁹ Outre les deux colloques de 2010, signalons de nombreuses publications, essentiellement dans des numéros de revues (*LIDIL, Pratiques, Diptyque, Enjeux, Recherches*).

théorique qui sous-tend les analyses de l'enseignement et des apprentissages spécifiques au champ des littéracies.

C'est pourquoi les activités de lecture/écriture ne sont plus considérées comme liées seulement aux compétences cognitives d'un sujet abstrait et isolé mais comme un acte profondément social dans sa construction et son exécution (Lea, 2008 ; Street, 1984). Les pratiques d'écriture sont considérées comme prises dans des contextes d'interaction sociale qui les formatent et les contraignent tout autant qu'ils les autorisent ou les rendent légitimes.

Pour finir, je souhaiterais souligner avec Marie-Christine Pollet que « l'expression 'littéracies universitaires' désigne à la fois l'ensemble, très concret, des genres et des pratiques de l'écrit dans le supérieur et le champ de recherche qui les théorise » (Pollet, 2021). Selon les objectifs de recherche, on cherchera ainsi plutôt à décrire les genres et les pratiques, pour mieux comprendre les problèmes rencontrés par les étudiants (et éventuellement les chercheurs eux-mêmes), plutôt à élucider les arrière-plans théoriques et méthodologiques de ces descriptions.

3. Une dimension centrale : le contexte

Parmi les différentes dimensions travaillées par les chercheurs, à savoir la question des genres de discours, les disciplines, les dimensions linguistiques, les dispositifs de formation, la réécriture, le plagiat et le transfert (Delcambre 2022), je me contenterai ici de privilégier la question du contexte qui permet à la fois de rendre compte des genres de discours et du transfert.

Les contextes sont multiples pour les pratiques de littéracie universitaire.

Le premier contexte d'écriture qui vient à l'esprit est ce qu'on appelle très classiquement le contexte situationnel ou spatiotemporel, qui renvoie aux institutions dans lesquelles se déroulent les pratiques de littéracie. Il est constitué par les universités et leurs traditions nationales dont nous¹⁰ avons pu montrer les variations, y compris dans le cadre d'une même discipline (par exemple l'histoire n'est pas enseignée avec les mêmes attendus en France et en Belgique, voir Delcambre, 2013).

À l'intérieur d'une même culture nationale, un second contexte peut être identifié dans la juxtaposition de différents établissements universitaires, aux objectifs et enjeux différents. Le cas le plus manifeste en est la

¹⁰ Dans la recherche « Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles » (ANR 06-APPR-019).

spécificité française des grandes écoles (Delcambre, 2016). Mais on peut penser aux formations post-obligatoires qui ne sont pas forcément universitaires : les dispositifs de formation continue ou de formation professionnelle peuvent aussi être caractérisés par des pratiques de littéracie spécifiques (Niwese, Lafont-Terranova, Jaubert, 2019).

La temporalité, d'une certaine manière, est également une des formes du contexte, surtout dans la production d'écrits longs. Le temps vécu d'une écriture longue est celui de temps «enchevêtrés» (Samson et al. 2017) qui suppose de multiples alternances entre tâches de nature différente : lectures, travail de terrain, écriture, formation, qui interagissent parfois dans la douleur pour les étudiants. C'est une question importante qui est malheureusement très rarement travaillée.

Le dernier grand type de contexte, intéressant pour les littéracies, est celui que constituent les disciplines. Les disciplines (de recherche ou d'enseignement) construisent des cadres théoriques et méthodologiques qui associent différentes manières de faire, de dire et de penser, de voir le monde, qui constituent à proprement parler ce qu'on appelle leur épistémologie. Le travail dans une discipline suscite un grand nombre d'activités complexes, qui se font essentiellement par le medium du langage (Donahue, 2008). Ainsi, certains pensent que les disciplines sont essentiellement des « systèmes de discours » englobant toutes ces manières de faire. Le poids du contexte disciplinaire des pratiques nous a amenée à envisager les disciplines universitaires comme facteur possible des variations enregistrées dans les déclarations des étudiants sur leurs problèmes d'écriture (Delcambre, 2019).

Loin d'être une compétence générale et transversale, l'écriture apparaît au contraire comme liée à des déterminations institutionnelles, temporelles ou disciplinaires.

4. Les genres de discours

La recherche ANR évoquée plus haut, qui regroupait des chercheurs issus des universités de Lille, de Grenoble et de Bruxelles, a permis, entre autres, de faire un inventaire des écrits produits dans cinq disciplines de sciences humaines aux cinq niveaux universitaires.

Nous avons mis en évidence que, dans le discours des étudiants, chaque discipline est caractérisée par un ou plusieurs écrits représentatifs, qui ne se retrouvent pas dans les autres disciplines (Delcambre & Lahanier-Reuter,

2009, 2011).

Ainsi les étudiants de lettres modernes sont pratiquement les seuls à devoir écrire des dissertations, des commentaires ou des explications de texte, à la différence, pour ne retenir que ces deux résultats¹¹, de ceux de psychologie, qui écrivent des comptes rendus d'expérience et des travaux d'étude¹².

Ces « écrits » doivent en fait être considérés comme des genres de discours. La notion de genre renvoie à l'ancrage social de l'activité d'écriture, issue de la théorie bakhtinienne et des analyses socio-pragmatiques du discours, qui transforment la compréhension de l'activité du rédacteur en le considérant comme un sujet écrivant, psychologique et social.

Tout énoncé verbal, dit Bakhtine en substance (1984), depuis la réplique dans une conversation ordinaire jusqu'au roman de plusieurs centaines de pages, réalise un genre du discours, c'est-à-dire manifeste à la fois une dimension commune et une « forme individuelle ». Tout énoncé conjugue une dimension historico-sociale (les productions langagières présentent des aspects relativement stables, historiquement produits, partagés par tous) et des dimensions nécessairement individuelles (la production de tel énoncé par un individu X.).

Cette théorie bakhtinienne est très influente dans les recherches états-uniennes, les *Composition Studies*, notamment chez Ch. Bazerman et D. Russel. En refusant une définition purement textuelle et rhétorique des genres de discours, ce dernier propose de comprendre les genres du discours comme des actions sociales : le genre « est plus qu'une collection d'éléments linguistiques distribués dans divers documents. Le genre est plutôt une réponse typifiée à une action répétée » (Russel, 2012). Cette définition permet de considérer l'activité langagière comme indissociable des autres activités et usages dans lesquels elle est insérée : en ce qui concerne le monde académique, produire ou recevoir un discours est ainsi indissociable des circuits de communication propres aux différentes communautés scientifiques, des pratiques d'écriture en usage dans ces communautés et des méthodes de recherche qui leur sont spécifiques.

Russel précise les contraintes que fait peser sur la détermination des genres une telle définition :

¹¹ D'autres résultats seront évoqués ci-après.

¹² Ces travaux sont caractéristiques des formations en Licence qui préparent les étudiants à écrire des mémoires de master, avec une exigence beaucoup moins grande, tant en longueur, en précision méthodologique ou argumentative.

Le concept de genre en tant qu'action sociale lie les textes aux contextes spécifiques et aux activités spécifiques. Prendre en compte le concept de genre comme action sociale rend impossible la détermination des genres à partir de la seule analyse linguistique. Le chercheur ne peut pas analyser les motifs, les contextes, à partir des textes seuls [...] il lui faut interroger le contexte au moyen de méthodes sociologiques - entretiens, observation, etc. (Russel, 2012, p. 25)

Le lien entre genres de discours et disciplines est ainsi soit une marque d'épistémologie scientifique (comme les compte rendus d'expérience en psychologie, la dissertation en lettres), soit une spécificité des contextes institutionnels (comme la synthèse, déclarée comme écrit représentatif en sciences du langage lié à la préparation universitaire au concours de professeurs des écoles ou encore les travaux d'étude et de recherche et les mémoires de master en sciences de l'éducation, discipline qui, à l'époque de l'enquête à Lille, commençait en troisième année de licence) ou encore une particularité à la fois épistémologique et institutionnelle, comme les travaux de séminaire en histoire qui sont liés aux choix des historiens belges d'initier les étudiants à la recherche en histoire dès la première année d'université.

Après cette description succincte des genres en usage dans les cursus de sciences humaines, un autre exemple des effets du contexte sur les pratiques d'écriture des étudiants peut être montré à partir de l'étude que nous avons faite des discours sur les attentes de leurs enseignants et sur leurs pratiques d'écriture. On touche là aux dimensions des représentations, des rapports à l'écriture, et de ce qu'ils révèlent des contextes dans lesquels écrivent les étudiants.

5. Les représentations des attentes et les normes personnelles

Nous avons demandé aux étudiants de préciser quelles sont, selon eux, les attentes des enseignants, en cochant dans une liste les critères qu'ils pensent être choisis par les enseignants lorsqu'ils évaluent les productions écrites et qui peuvent expliquer la note attribuée par le correcteur.¹³

Les résultats¹⁴ montrent une nette différence entre les années d'étude, ils

¹³ Ils devaient hiérarchiser trois items choisis dans une liste de 13 items: l'avis personnel ; l'originalité ; la clarté du discours (introductions ou conclusions partielles, exemples) ; la clarté formelle (graphie, mise en page, paragraphes, etc.) ; la correction de la langue (syntaxe, lexicque, orthographe, etc.) ; la discussion des auteurs au programme ; la justesse de la réponse ; la reformulation des textes lus ; le style ; les articulations (entre les parties de leur texte ou entre les concepts, les idées présentées) ; les citations (citer des auteurs ou des extraits de textes) ; les références bibliographiques ; les connaissances.

¹⁴ Pour plus de détails, voir Delcambre, 2019.

mettent clairement en évidence une rupture entre licence et master, d'une part, et entre la première année d'un cursus (L1, M1) et les suivantes (L2, L3 et M2), d'autre part. Ils montrent une transformation des représentations de ce qu'est ou doit être un texte universitaire sur les cinq années du cursus, en passant d'une centration sur les dimensions de surface (correction de la langue) ou pédagogiques (comme donner la bonne réponse) à la prise de conscience des dimensions discursives spécifiques des écrits de recherche (l'importance des sources, de la problématique, de l'argumentation, etc.).

Dans un deuxième ensemble de questions, on demandait aux étudiants de préciser leurs propres normes, ce à quoi ils font attention lorsqu'ils écrivent le texte représentatif de leur cursus¹⁵. Nous avons constaté de nouveau une rupture nette entre les étudiants de licence et ceux de master et, en licence, entre la première année et les deux années suivantes. En première année, les étudiants disent faire attention à l'expression ou à la recherche de la réponse correcte. Ensuite, ils cherchent majoritairement à écrire clairement et correctement. Lorsqu'ils sont en master, ils s'attachent aux textes d'autrui et à l'écriture avec ces textes qu'ils doivent citer, reformuler, discuter, etc.¹⁶

Les évolutions des représentations des étudiants sur les textes qu'ils ont à produire et les niveaux où ils portent leur attention est une image des ruptures qu'ils expérimentent tout au long de leurs études. Et je pense que ce sont de réelles ruptures, de type épistémologique : la conception de l'écriture change du tout au tout entre la première et la dernière année. Les étudiants ont à faire face à de nouveaux écrits jamais rencontrés et à de nouvelles difficultés, qui tiennent essentiellement à la rencontre avec l'écriture longue d'un mémoire ou d'un travail d'études et de recherches, et avec l'épistémologie disciplinaire.

Conclusion

Les apprenants font l'expérience de ruptures aux changements de cycle : l'entrée à l'université, le passage de la licence au master, sont des seuils sensibles, où les connaissances antérieures, les habiletés construites, les pratiques disciplinaires identifiées se trouvent modifiées et où l'élève/étudiant doit reconstruire et recomposer sa conception des textes et des discours et sa conception de l'écriture.

¹⁵ Ils avaient à choisir 5 items parmi les 13 évoqués à la note 14 et à les hiérarchiser.

¹⁶ On constate une relative concordance entre ces normes personnelles et les normes attribuées aux enseignants, du moins dans le trajet d'ensemble. Certaines distorsions proviennent de la constitution des catégories d'items, qui étaient non imposés dans la deuxième étude. Certains étudiants ont repris des items de la liste précédente, d'autres en ont ajouté de leur cru.

Ce sont les changements de contexte d'apprentissage qui me paraissent les plus marqués.

Ces changements de contexte interrogent l'idée d'un transfert possible des apprentissages d'une année sur l'autre, surtout si le transfert n'est pas un objet de réflexion pour les enseignants et si les dispositifs ne prennent pas en compte spécifiquement le travail sur le transfert des apprentissages (Delcambre, 2022).

Ces ruptures nous ont fait dire à de nombreuses occasions que la prise en compte de l'écriture comme objet d'enseignement et d'apprentissage à l'université ne peut pas se faire uniquement en première année, comme cela se fait parfois en concevant des mises à niveau, centrées sur la maîtrise de la langue (des techniques d'expression), dispositifs qui passent à côté des problèmes centraux de l'écriture universitaire. Si c'était le cas, cela risquerait même de renforcer des idéologies compensatoires en empêchant de penser les différents niveaux de problèmes et leur complexification progressive. Mais cela ne doit pas interdire de penser à une formation à l'écriture scientifique, dès la première année, à condition qu'elle porte sur les dimensions génériques des écrits, mettant en évidence l'intertextualité scientifique, la difficile formulation de problématiques, la construction d'argumentations permettant de résoudre le problème posé, etc. Cela se fait dans certaines universités, malheureusement trop peu nombreuses à notre connaissance.

Références bibliographiques

Bakhtine M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, (trad. frse).Gallimard.

Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds), (2003). *Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives*. Retrieved from Colorado State University, The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. Available at http://wac.colostate.edu/books/selves_societies

Barré-de Miniac C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de la DFLM*, 30, 2002/1, 27-33. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1519> - www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2002_num_30_1_1519

Boch, F. et Rinck, F. (dir.). (2010). *Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique* [numéro thématique]. *LIDIL*, 41.

Cadet L., Rinck F. (2014). Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 184, 3-13, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-3.htm>

- Dabène, M., et Reuter, Y. (dir.). (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur [numéro thématique]. *LIDIL*, 17.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. (2013). Le mémoire de Master: ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (dis)curso* (Brésil), 13(3), 569-612. Available at <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000300006>
- Delcambre, I. (2016). Country Report : France. In O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez & M. Castelló (Eds), *Exploring European Writing Cultures : Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education* (64-86). Zurich University of Applied Sciences : Working Papers in Applied Linguistics, 10. [Online Publication]. Available at <https://doi.org/10.21256/zhaw-1056>
- Delcambre I. (2018). Les littéracies universitaires et la notion de genre. *مجلة اللغات والاداب. Revue Lettres et Langues*, 7(1), 11-42. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/54297>
- Delcambre I. (2019). Contexte(s) et production d'écrits à l'université, dans Fabiana Komesu et Juliana Alves Assis (dir.) *Praticas discursivas em letramento acadêmico : questões em estudo*. Belo Horizonte, PUC Minas, https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/ensaios_sobre_a_escrita_acad_mica_oficial
- Delcambre I. (2022). Littéracies universitaires, nouvelles « nouvelles perspectives »? dans Geneviève Messier et Marie-Christine Pollet, dirs, *Les littéracies universitaires en évolution(s)*, Sherbrooke (Québec) - Éditions Peisaj, coll. e-Cogito. <https://app.box.com/s/egpok9x9i5eyes0l9z2n4ftmlvzmogi3>
- Delcambre, I. et Donahue, C. (2015). What's at stake in different traditions? Les littéracies universitaires and Academic Literacies. Dans Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea et Sally Mitchell (dir.), *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice* (p. 227-236). The WAC Clearinghouse and Parlor Press. <http://https://wac.colostate.edu/docs/books/lillis/reflections3.pdf>
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2009). Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. Dans J.-M. Defays & A. Englebert (Dirs.), *Acteurs et contextes des discours universitaires*, T. II, (p. 151-166). L'Harmattan
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2011). Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université : l'exemple de cursus en Sciences

- Humaines. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA) 93*, 115-130
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2012). Littéracies universitaires. Présentation. *Pratiques 153-154*, 3-19.
- Delcambre I. & Pollet M.-C. (2014). Présentation. *Spirale 53*, 4-8, <https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1168>
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses universitaires du Septentrion
- Hébert M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation, *Globe, 16/1*, 25-43. <https://id.erudit.org/iderudit/1018176ar>
- Fintz, C. (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan
- Kadi, L. & Barré-de Miniac, C. (dirs.) (2009). *La littéracie en contexte plurilingue, Synergie Algérie, 6*
- Lea, M., (2008), Academic Literacies in Theory and Practice. In B. V. Street, & N. H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, vol. 2 : *Literacy*. New York, Springer, 227-238.
- Niwese, M., Lafont-Terranova, J., et Jaubert, M. (dir.) (2019). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Organisation de Coopération et de Développement Économiques, Paris, et Ministre de l'Industrie, Canada. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>
- OCDE & Statistique Canada (1995) *Littératie, économie et société: résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Organisation de coopération et de développement économiques.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/Pour-une-didactique-des-discours-universitaires--9782804136154.htm>
- Pollet M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée », dans Caroline Scheepers (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (p. 67-83). De Boeck Supérieur.
- Privat J.-M. (2007). *Pouvoirs et Savoirs de l'écrit*. La dispute.

- Russel D. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce que 'écrire pour apprendre' est plus qu'un slogan ? *Pratiques* 153/154, 21-34.
- Samson, D., Saint-Martin, C. de & Monceau, G. (2017). Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps, *Éducation permanente*, 212.
- Street, B. V., (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press
- Simonet, R., (1994). *Les techniques d'expression et de communication - évolution, fondements, pratiques*. L'Harmattan
- Tutin, A., et Grossmann, F. (dir.). (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Presses universitaires de Rennes
- UNESCO (2006). *Éducation pour tous: l'alphabétisation, un enjeu vital; rapport mondial de suivi sur l'EPT*, <https://doi.org/10.54676/NAVW6546>

AUTEURE

Isabelle DELCAMBRE est professeur honoraire en Sciences de l'Éducation, Université de Lille (France), membre du Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille ([CIREL](#)), et plus particulièrement du groupe de recherche "Théories-Didactique de la Lecture-Écriture" ([Théodile](#)).

Ses travaux de recherche portent sur les apprentissages scolaires, notamment les pratiques orales à l'école, les pratiques d'écriture et les littéracies universitaires.

Elle est auteure de nombreux ouvrages et publications scientifiques, entre autres « Apprendre à prendre la parole en petite section de maternelle » (2005, *Spirale* n° 36 *Les apprentissages à l'école maternelle*), « Du sujet scripteur au sujet didactique » (2007, *Le Français Aujourd'hui* n° 157, *Sujet lecteur, sujet scripteur : où en sommes-nous ?*), « Littéracies universitaires et mémoires professionnels » (*Questions vives* n°30, 2018, <https://journals.openedition.org/questionsvives/3072>).

Elle a participé au *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (De Boeck, 3^e éd., 2013) et aux ouvrages collectifs *Didactique du français, le socioculturel en question* (Presses universitaires du Septentrion, 2009) et *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (Presses Universitaires de Bordeaux, 2014).

Elle a co-dirigé l'ouvrage *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* (L'Harmattan, 2015), et les numéros de revue *Spirale* n°53, *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages* (2014) et *Pratiques* n°153-154, *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives* (2012).