

## **Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'écriture en contexte universitaire : paroles d'enseignants**

Dyanne Escorcía<sup>(1)</sup>, Mayilin Moreno<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>Docteure en Sciences de l'éducation. Théodile-CIREL (EA 1764), dyanne.escorcia@gmail.com

<sup>(2)</sup>Doctorante en Psychologie, Université de Toulouse II Le Mirail. Octogone-Eccd (EA 4156), Equipe Ginco (CO0068609), Université du Nord, Barranquilla, Colombie.

### **Résumé**

*Cette communication porte sur les premiers résultats d'une recherche exploratoire, menée actuellement en France et en Colombie, qui porte sur les représentations des enseignants d'universités relatives à l'écriture. Avec une méthodologie qualitative, nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès de dix enseignants afin de repérer leurs conceptions de l'écriture et leurs pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation d'écrits d'étudiants. Les déclarations recueillies rendent compte de visions focalisées sur le produit écrit plutôt que sur les processus que l'activité d'écriture implique. Par ailleurs, l'image de l'écriture en tant que transformation de la pensée est plutôt inhabituelle. Nous remarquons enfin certains paradoxes entre ce que les enseignants disent de l'écriture, d'une part, et de ce qu'ils font pour orienter les étudiants et pour évaluer les devoirs écrits des ces derniers, d'autre part.*

**Mots-clés** : Enseignants, université, représentations, écriture, pratiques

### **1. Introduction et contexte de l'étude**

Notre recherche part de la problématique d'échec des étudiants en premiers cycles en France et en Colombie. Dans ces deux pays, environ 50% des étudiants inscrits en licence n'obtiennent pas leurs diplômes. Parmi les variables individuelles, sociales, démographiques et institutionnelles qui peuvent expliquer les difficultés de réussite dans le supérieur, les méthodes d'enseignement et d'évaluation semblent jouer un rôle important (Romainville, 2000). Mais, comme le constatent Trinquier & Terrisse (2004), les pratiques des enseignants d'universités ont été peu étudiées. Notre intérêt pour l'analyse des représentations de cette population trouve naissance à partir de deux hypothèses majeures.

Nous pensons, d'abord, que les représentations des enseignants ont quelque chose à voir avec les difficultés des étudiants, en particulier avec les faiblesses dont ces derniers font preuve en ce qui concerne l'apprentissage des règles des discours universitaires (Coulon, 1997) et l'exigence du passage d'une attitude de réception de savoirs à celle de production de connaissances (Pollet, 2001). Notre seconde supposition vient de l'idée selon laquelle les discours des enseignants peuvent nous

donner des indices de leur comportement concernant l'enseignement de l'écriture. Nous considérons ainsi l'hypothèse de Reuter (1996) pour qui les représentations peuvent constituer non seulement une aide mais aussi un obstacle à la pratique et à l'apprentissage de l'écriture. Au fond, nous tentons de saisir quelques éléments qui nous permettent de caractériser les pratiques en classe et de comprendre dans quelle mesure ces pratiques correspondent à une didactique de l'écriture focalisée sur le sujet-scripteur, ses connaissances, méthodes, motivations et rapport au savoir et à l'écriture.

C'est ainsi que l'objectif de cette recherche exploratoire est de décrire les représentations des enseignants à propos de l'écriture et du « bien écrire » à l'université, ainsi que leurs pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. Par le terme représentations nous entendons, avec Moscovici (1961), une forme de connaissance conditionnée par les normes sociales des groupes culturels. Selon Jodelet (1984), ces connaissances auraient pour but de faciliter la compréhension et l'interprétation de nouvelles expériences et informations issues du milieu, d'une part, et l'orientation des comportements, d'autre part. Dans le cas de l'écriture, les représentations fournissent des modèles de référence qui, avec les savoirs et les savoir-faire, participent à la compétence scripturale des individus (Dabène, 1990, 1991). En nous intéressant à deux contextes socioculturels différents (une université colombienne et une autre française) nous nous appuyons sur la définition de l'écriture proposée par Reuter (1996) en tant que pratique spécifiée par des espaces socio-institutionnels. Egalement, nous observerons ces pratiques en tenant compte des particularités disciplinaires qui peuvent être celles de la psychologie.

Nous avons choisi de mener cette recherche<sup>1</sup> auprès de dix enseignants de psychologie des universités Charles de Gaulle-Lille3 (Lille, France) et du Nord (Barranquilla, Colombie). La discipline psychologie nous intéresse tout particulièrement car les étudiants de cette filière confrontent des difficultés de réussite importantes. Au sein de la institution française, les étudiants de psychologie ont obtenu le taux de réussite de la première année de licence le plus faible (29,1%) en 2008-2009 (Ofive, 2010)<sup>2</sup>. On peut supposer que ces étudiants partagent, avec d'autres étudiants de psychologie et des sciences humaines en général, des difficultés qui ont été détectées par diverses études. Mucchieli (1989) constate que pour ce groupe les cours sont perçus comme étant très théoriques et abstraits. Laterrasse (2002) trouve de son côté que, pour ces étudiants, le savoir est représenté comme un objet anonyme et formel. Ces caractéristiques peuvent expliquer ce qu'affirment Fabre, Altet, & Rayou (1998) et Pollet (2001) en observant que pour certains étudiants il résulte difficile de s'autoriser à prendre position face aux savoirs et à tenir compte du travail de construction des discours. En production écrite, les étudiants essaient de refléter la vérité (Reuter, 1998) en rédigeant de listes

---

<sup>1</sup> Travail financé par la DIP (Direction de la recherche et de projets) de l'Université du Nord, pour la partie colombienne, et par l'équipe Théodile-CIREL, en France. Outre l'étude auprès des enseignants, ce projet en cours a pour but d'analyser les compétences métacognitives relatives à l'écriture des étudiants de psychologie dans les universités en question.

<sup>2</sup> [http://ofive.univ-lille3.fr/docs/Tauxreussite/20082009/Tx\\_reussite0809\\_Psychologie.pdf](http://ofive.univ-lille3.fr/docs/Tauxreussite/20082009/Tx_reussite0809_Psychologie.pdf)

d'informations sans hiérarchisation ni organisation précises. Quant à l'université colombienne, même si les taux d'abandon des étudiants de psychologie sont beaucoup moins importants (7,4% en 2009)<sup>3</sup>, on retrouve les mêmes difficultés quant à l'écriture et la lecture. Par exemple, selon Barletta *et al.* (2001) et Castañeda & Henao (2005), ont montré que l'extraction d'idées principales à partir d'un texte, la cohérence textuelle, l'utilisation des discours autres, et la prise de positions personnelles posent des problèmes à cette population.

## **2. Aspects méthodologiques**

Notre objectif étant d'ordre exploratoire, nous avons constitué un échantillon restreint d'enseignants qui ont été interviewés durant le premier trimestre 2010 par deux chercheuses participant à cette recherche. Cinq sujets français et cinq colombiens, contactés initialement par courriel, ont accepté de participer aux entretiens. Ils avaient entre 48 et 59 ans, côté français, et entre 29 à 49 ans, côté colombien. Les années d'expérience en tant qu'enseignants divergent aussi entre les deux échantillons : les premiers ont de 17 à 32 ans d'expérience, les seconds de 2 à 10 ans.

Nous avons mis en place une méthode semi-directive, à l'aide d'une grille d'entretiens, en interrogeant les sujets autour de trois thèmes : leurs conceptions de l'écriture, leurs pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture, leurs pratiques déclarées d'évaluation des écrits d'étudiants. Plus précisément, nous avons demandé aux enseignants ce qui était pour eux l'écriture à l'université et ce qui signifiait l'expression « bien écrire » dans ce contexte ; également, quels conseils ils donnent aux étudiants pour rédiger leurs devoirs écrits et quels éléments d'appréciation utilisent pour noter ces écrits. Les interviews ont duré de 40 à 80 minutes environ et ont été retranscrites en entier. Pour effectuer le traitement des données, nous avons mené des analyses inductives qui ont abouti sur l'identification de catégories et de sous-catégories. Dans une optique comparative, les extraits des entretiens porteurs de sens dans ce cadre d'analyse ont été comptabilisés, ce qui nous a permis de déceler des tendances au sein des deux échantillons. Il convient de dire qu'il ne s'agit en aucun cas d'extrapoler ces résultats aux populations d'enseignants colombiens et français mais d'identifier certaines orientations, plus ou moins marquantes, que nous pouvons induire à partir des discours rapportés.

## **3. Conceptions de l'écriture sous l'angle de deux dimensions**

L'analyse des réponses émanant des deux premières questions d'entretien (qu'est-ce pour vous l'écriture à l'université ? qu'est-ce que veut dire pour vous l'expression « bien écrire » à l'université ?)

---

<sup>3</sup> Boletín estadístico (2009) – Universidad del Norte, Barranquilla.

nous a permis de repérer deux dimensions de ces représentations. D'une part, l'écriture est conçue en tant que moyen ou processus ; en ce sens elle est souvent mise en lien avec la pensée du scripteur. D'autre part, l'écriture est vue sous l'angle du produit écrit ou à réaliser. Voyons à présent quelles sont les caractéristiques de ces conceptions et comment se distribuent-elles au sein des deux groupes interviewés.

### **3.1. *Entre conceptions de produit et de processus : des divergences entre les groupes***

En ce qui concerne les déclarations qui mettent en avant l'idée de moyen/processus, une partie des affirmations lie la pensée et l'écriture tout en présentant cette dernière comme un instrument qui permet d'exprimer les connaissances du scripteur. L'écriture constitue alors un miroir qui reflète la pensée préexistante, ainsi que les savoirs et les savoir-faire du scripteur :

*-« pour moi écrire signifie exprimer à travers un document écrit les idées que l'on a sur un thème spécifique, sur un projet ; c'est une manière de rapporter et de faire connaître nos idées » (7C, 6)<sup>4</sup>*

Dans d'autres cas, certaines déclarations des enseignants font allusion à l'écriture comme un moyen d'intervenir sur la pensée du scripteur en la transformant, l'organisant ou la structurant. En d'autres termes, les idées continuent à évoluer grâce à l'écriture.

*-« l'écriture permet d'organiser le raisonnement parce qu'on raisonne via sa langue » (1F,12)*  
*-« pour moi toute idée n'est pas clarifiée qu'à partir du moment où elle est écrite » (4F,68)*

Sur l'ensemble de ce groupe premier groupe d'affirmations (17 énoncés répertoriés), 45% (34% exprimés par des sujets colombiens, et 11% par des français) se situent dans la première sous-catégorie et 55% (50% correspondent aux français et 5% aux colombiens) dans la seconde. Ces données révèlent une récurrence plus marquée de la conception de l'écriture en tant qu'outil de transformation de la pensée, notamment chez les enseignants français. Les sujets colombiens, de leur côté, définissent l'écriture essentiellement comme étant une manière d'exprimer la pensée.

Par ailleurs, les réponses allusives à la représentation de l'écriture en tant que produit, mettent en avant l'idée selon laquelle l'écriture veut dire produire un écrit dans un contexte spécifique. Ce produit sert à plusieurs buts :

*- s'adapter aux exigences des discours scientifiques à l'université : « ben c'est la création de documents en respectant un certain nombre de critères et de normes qui sont ceux de la communauté scientifique on va dire » (5F,7) ;*

---

<sup>4</sup> Le premier chiffre indique le sujet et les lettres F et C désignent si celui-ci est français ou colombien. Le deuxième chiffre correspond au numéro de la ligne qu'occupe la phrase sur le texte de transcription de l'entretien.

- évaluer les compétences des étudiants: « *de la part des étudiants, c'est des productions écrites par rapport à l'évaluation de leurs connaissances, ça ne serait pas seulement des connaissances textuelles mais de l'évaluation de leurs capacités, de leurs savoir-faire aussi quelque fois* » (3F, 69) ;
- l'enseignant lui même, en tant que scripteur, répond à des injonctions institutionnelles : « *même si au niveau de la recherche il y a des règles générales pour écrire, chaque institution politiquement parlant a ses contraintes qu'il faut respecter (...) cela veut dire publier des articles dans des revues nationales et internationales, encore plus, pour l'internationalisation il est préférable que les supports soient indexés* » (10C, 27) ;
- enfin, le produit écrit sert à montrer son niveau de maîtrise de la langue : « *ben l'écriture est la maîtrise de la langue (...) pour moi cela montre l'écriture, le geste de l'écrit, cela montre une expertise de la langue* » (1F, 7).

Après avoir répertorié les énoncés correspondants à ce second groupe (17 assertions), nous observons que la représentation de l'écriture en tant que produit met en lumière la question des normes relatives aux discours à l'université (70% des affirmations suite à cette question vont dans ce sens). Ces données relèvent en particulier des enseignants colombiens (47% de ces items leur correspondent). Plus précisément, ces sujets déclarent : « *l'écriture à l'université dépend des disciplines, mais en général celles-ci suivent la méthode scientifique* » (8C,22) ; ou encore : « *à l'université on attend que les étudiants écrivent d'une forme académique, qu'ils aient de référents théoriques clairs* » (9C, 39) « *qu'ils aient la preuve de ce qu'ils affirment* » (8C, 64). Un dernier point marquant est la rareté des expressions qui mettent en exergue les normes linguistiques associées aux produits écrits. Seul un enseignant français s'exprime en ce sens.

Nous venons de montrer que ces premières données soulignent la conception de l'écriture en tant que produit (59% du total des réponses issues de la première question d'entretien). Toutefois, la situation est différente pour les deux groupes car, sur la totalité des déclarations des sujets français, 61% sont allusives à la représentation de l'écriture en tant que moyen de transformation de la pensée. Dans le cas de leurs collègues colombiens, il existe une tendance plus marquée à se représenter l'écriture sous l'optique du « produit » (59% du total de leurs réponses) et, comme nous l'avons dit au début de cette section, leurs réponses considèrent l'écriture essentiellement sous l'angle de sa fonction expression de connaissances.

### **3.2. *Bien écrire à l'université: des conceptions qui se rapprochent***

Afin de conduire cette analyse, nous avons identifié 42 déclarations, dont la plupart (67%) évoquent l'idée que « bien écrire » à l'université signifie respecter des normes diverses, ce qui, nous semble-t-il,

soulève la représentation de l'écriture en tant que produit. Il ressort que la plupart de ces assertions (75%) associent le « bien écrire » au respect des normes linguistiques, les enseignants français étant plus nombreux à s'exprimer ainsi, parfois en évoquant ces règles de manière générique : « *bien écrire à l'université ça serait heu (silence) j'ai envie de dire écrire en français* » (4F, 133) ; et d'autre fois, en précisant des aspects particuliers de la langue : « *Et par ailleurs, c'est évident, la grammaire, la richesse du vocabulaire* » (9C, 99). Du reste, le bien écrire en tant que produit renvoie à des normes plus spécifiquement liées aux particularités des discours scientifiques ; les deux groupes évoquent alors des réponses en nombre équivalent. On remarque de même que les normes de ce type sont citées de manière générale : « *bien écrire c'est à la fois répondre aux exigences du discours universitaire que clairement avoir une pensée pertinente qu'on peut exprimer dans cette forme là* » (6F, 51). D'autres enseignants parlent plus précisément de la structure des écrits et de leur contenu : « *bien écrire signifie, quant à la structure, que l'article ait une idée centrale et plusieurs idées secondaires, une conclusion (...) il s'agit de bien écrire du point de vue académique* » (7C, 60).

Ce premier groupe d'affirmations qui porte principalement sur la question des normes, revient avant tout aux enseignants français (ils recueillent 57% de ces énonces). L'autre partie des réponses à cette seconde question (33%) allie le « bien écrire » et la pensée mais fondamentalement sous l'angle de la fonction « transcription des idées ». Ainsi, le bien écrire consiste principalement en rendre compte de certaines caractéristiques de la pensée : clarté, argumentation, cohérence, analyse, organisation, pertinence. On peut alors relever deux points : d'abord, la conception de l'écriture du point de vue de sa dimension heuristique est presque absente (seul un enseignant l'évoque) ; puis sur l'ensemble d'affirmations qui ponctuent la conception de l'écriture comme un moyen, la majorité (64%) revient aux sujets colombiens.

Tout compte fait, les réponses à la seconde question d'entretien mènent à construire une image de l'écriture plutôt sous l'axe « produit », en particulier chez les français pour qui le bien écrire est associé principalement au respect des normes linguistique. Ainsi, les enseignants français passent d'une tendance dominante à se représenter l'écriture comme un processus de transformation de la pensée (1<sup>ère</sup> question d'entretien) à une mise en exergue de la vision de produit (2<sup>ème</sup> question). Ce renversement contraste avec la régularité observée dans les réponses des enseignants colombiens. En effet, suite aux deux interrogations, ces derniers se représentent l'écriture principalement en termes des caractéristiques du produit écrit. Il apparaît dans leurs déclarations une présence récurrente des règles associées aux discours universitaires dans la discipline. S'ils parlent de l'écriture comme moyen, c'est pour la situer dans le pôle transcription.

## 4. Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'écriture

Nous avons souhaité approcher la question des pratiques déclarées d'enseignement par la prise en compte des orientations que les enseignants affirment donner à leurs étudiants pour écrire. Dès lors, nous avons demandé quels conseils ils fournissent à leurs étudiants quand il s'agit de rédiger des devoirs écrits. Quant aux pratiques d'évaluation, nous serons focalisées sur les éléments d'appréciation que les enseignants estiment prendre en compte lors de la notation des écrits d'étudiants.

### 4.1. *Les conseils des enseignants pour écrire*

À partir d'un ensemble de 32 items retenus pour cette analyse, nous avons constaté que les conseils communiqués aux étudiants se présentent sous quatre formes. Un premier groupe d'affirmations concerne des prescriptions relatives aux particularités des discours scientifiques universitaires allusives a) aux normes des citations et de la présentation des bibliographies, b) aux structures des écrits scientifiques, et c) aux principes de certains genres d'écrits. D'autres enseignants indiquent qu'ils apportent des modèles de textes tels que des articles scientifiques ou des écrits d'experts.

*- «ensuite donc on est toujours dans le respect des règles et en psychologie, mais j'imagine que c'est la même chose dans d'autres disciplines, ces règles sont très formalisées par l'APA hein donc toute la manière de présenter la bibliographie» (5F, 206)*

*-«je leur présente de modèles d'articles scientifiques, qu'ils soient des revues théoriques ou des analyses de cas, de manière à ce qu'ils exercent régulièrement les habilités requises par ces types de textes» (8C, 129)*

Un deuxième groupe de témoignages, un peu moins récurrent que le précédent, ponctue des stratégies à mettre en place, qu'il s'agisse d'élaborer de plans ou de schémas, de se relire ou de faire lire son texte à une tierce personne, d'élaborer progressivement son écrit en le modifiant autant que nécessaire, ou de rédiger l'introduction à la fin.

*-«(je conseille) de faire un plan, de travailler vraiment sur un plan, beh lire d'abord des choses et une fois qu'on a lu et qu'on a des idées un peu ce sur quoi on veut discuter on peut faire un plan détaillé dans lequel on va placer des références» (2F, 92)*

*-«je leur recommande, quand ils font un stage annuel par exemple, de faire dès le début du stage des premiers écrits qui portent sur les observations faites (...) et de faire évoluer cet écrit en fonction de la réflexion qu'ils acquièrent» (4F,307)*

En troisième lieu de récurrence, des conseils consistent en signifier les attributs des idées que les enseignants espèrent retrouver dans les textes de leurs étudiants. Ils espèrent que les écrits soient réfléchis, distancés et argumentés au regard d'éléments théoriques, méthodologiques ou de données issues d'expériences:

*-«donc ma tendance est de faire qu'ils rédigent de dossiers avec davantage de réflexions personnelles plutôt que de transcriptions littérales de ce que disent les sources » (6C, 107)*

*-«je dis aux étudiants que quand on dit les choses on doit avoir la preuve, une assurance suffisante que l'on obtient grâce aux lectures théoriques » (8C, 210)*

Selon un dernier type d'affirmations, le plus rare, les enseignants préfèrent des recommandations en ce qui concerne la structure des écrits, en termes notamment de la longueur des textes: *«parfois je leur dis - ce travail requiert tant de pages pour l'introduction, tant pour la justification...» (9C, 128)*. Certaines de ces affirmations consistent également en préciser des parties que l'on doit retrouver dans les textes : *«en Licence et parfois jusqu'en Master je leur dis de présenter le titre, l'introduction, les différentes parties, la bibliographie, ensuite l'enchaînement des idées » (1F, 74)*.

En tenant compte des fréquences des affirmations allusives aux conseils des enseignants, nous notons que la plupart de leurs recommandations consistent avant tout à transmettre les spécificités des discours à l'université (40% de ces déclarations vont dans ce sens), ce qui apparaît de manière plus marquée dans les discours des enseignants colombiens. Le second type de conseils qui revient fréquemment consiste en montrer des méthodes d'écriture à mettre en place (30%), les enseignants français étant alors plus nombreux à s'exprimer ainsi. Le but des opérations évoquées serait de vérifier d'éventuelles erreurs linguistiques, ainsi que l'intelligibilité et la pertinence des idées exprimées. Les deux autres types de conseils, qui concernent les attributs du contenu et la taille des devoirs, totalisent 30% des items analysés, la distribution des réponses ne marquant pas de réels écarts entre les deux échantillons.

Nous pouvons, à ce stade, mettre en relation les conseils donnés par les enseignants et leurs conceptions de l'écriture analysées auparavant. Le constat principal que nous avons fait dans la section précédente semble se confirmer : la vision de l'écriture comme un produit prévaut sur celle de l'écriture en tant que processus. En effet, il est possible d'observer que les prescriptions focalisées sur les normes des discours, les attributs des idées à produire et la structure des écrits ont en commun le trait de mettre en valeur l'image de l'écriture en tant que produit. Ces conseils sont dominants car ils regroupent 70% du total des réponses à notre troisième question. Par ailleurs, les consignes qui mènent les étudiants vers la mise en place de telle ou telle stratégie sont moins courantes (30%) ce qui constitue pour nous un nouvel indice du fait que la représentation de l'écriture au regard des processus qu'elle implique est plutôt faible.



#### 4.2. *Critères d'évaluation des écrits*

Au travers la lecture des entretiens, 28 critères d'évaluation ont été identifiés à partir de 72 affirmations que nous avons enregistrées suite à cette analyse. Après avoir catégorisé ces éléments d'appréciation en fonction de leur signification, nous avons identifié 7 groupes de critères que nous avons ensuite organisés en 4 rangs selon leur fréquence d'apparition dans les discours.

Dans le premier rang apparaissent deux catégories de critères, chacune représentant 23% de l'ensemble des déclarations. D'une part, les enseignants font allusion aux normes relatives aux écrits universitaires et à la discipline, et d'autre part, ils considèrent les qualités de réflexivité et de prise de distance qu'ils attendent retrouver dans les textes des étudiants.

Plus précisément, la première catégorie renvoie avant tout à l'usage des références selon les normes de l'APA, ainsi qu'à l'élaboration des diverses parties attendues dans les écrits de recherche. Il faut noter que ces déclarations reviennent principalement aux enseignants français, en particulier à un enseignant qui s'est longuement exprimé au sujet de l'évaluation des TER :

*-« (pour les TER) faire une bonne synthèse des résultats obtenus et en discuter c'est à dire élargir, retourner à la littérature, faire une analyse critique de ce qui a été fait » (5C, 289)*

*-« Présenter des données faibles, avec une bonne cohérence interne » (8C,247)*

À contrario, les critères dénotant la réflexivité et la prise de recul se repartissent de manière plus équilibrée en ce qui concerne l'échantillon français. Les enseignants colombiens sont, quant à eux, moins nombreux à citer cet élément d'appréciation lorsqu'ils parlent de leurs critères d'évaluation d'écrits :

*-« On leur demande de réfléchir, cela veut dire aller un peu plus loin parfois de ce qu'on voit en cours » (1C, 161)*

*-« c'est la capacité d'avoir mais, ça c'est quelque chose que je leur donne dans les conseils aussi, c'est la capacité d'avoir un esprit critique par rapport à ce qui a été fait du point de vue du protocole qui est réalisé » (4C, 455)*

*-« je regarde la capacité de l'étudiant à faire des analyses à partir de ce qu'il a lu, en plus de son point de vue personnel qui doit être différent de celui de l'auteur » (5C,109)*

Par ailleurs, deux autres catégories de critères, à savoir la prise en compte des normes linguistiques et la lisibilité des écrits, occupent le deuxième rang des éléments d'appréciation au vue de leur fréquence d'apparition dans les discours des enseignants. Ces groupes de critères contiennent 16% et 15% des déclarations respectivement. Quant aux critères linguistiques, il n'existe pas d'écart entre les enseignants français et colombiens car chaque échantillon compte 50% des déclarations qui mettent

en avant ce critère d'évaluation. D'après la plupart de ces évocations, les enseignants citent d'une manière générique «les fautes d'orthographe», puis la grammaire. En moindre proportion sont désignés des aspects spécifiques tels que le choix de mots, le style d'écriture, la fluidité et la ponctuation. En ce qui concerne la catégorie des critères qui évaluent la lisibilité des écrits, les enseignants français s'expriment davantage que les colombiens, en évoquant des critères tels que la clarté des écrits, la cohérence, la structuration, la logique du discours.

Pour ce qui est des critères classés en troisième rang de fréquence (14%), on remarque le jugement de l'expression et du maniement de savoirs textuels, les deux groupes d'enseignants ayant évoqué cet élément en fréquences égales :

*-« c'est important qu'ils me fassent la preuve qu'ils ont bien compris et assimilé les connaissances qu'on a cherché à leur transmettre » (4C, 389)*

*-« est-ce que les références sont récentes, nombreuses (...) est-ce qu'elles sont bien intégrées dans le texte » (8C, 255, 272)*

Enfin, deux dernières catégories de critères, citées en peu d'occasions (elles totalisent 8% des items), se placent au quatrième rang de fréquence. Ces éléments font allusion, d'une part, à la prise en compte de la réponse à la consigne: «*est-ce que ce que l'étudiant écrit est cohérent et pertinent en fonction de ce qu'on lui demande?*» (9C, 123) et, d'autre part, à la motivation dont l'étudiant fait preuve pendant son écriture: «*mais si c'est quelqu'un qui y travaille c'est bien*» (2C, 224)

Au regard de cette description, une différence entre les deux échantillons semble être régulière, notamment par rapport aux deux premières catégories de critères car, du côté des enseignants français, on retrouve davantage d'affirmations relatives à l'expression d'une pensée réfléchie et au respect des normes universitaires. En revanche, il n'apparaît pas d'écart entre les deux groupes quant à la prise en considération des règles linguistiques et de l'expression de savoirs par l'écrit.

#### **4.3. *Quelle hiérarchie des critères d'évaluation ?***

Un dernier point que nous aborderons concerne l'hiérarchie de ces critères. Nous avons demandé aux enseignants quels étaient pour eux les éléments qui comptaient le plus et le moins dans leurs notations. Pour cinq enseignants (trois français et deux colombiens), la prise de distance est l'élément d'appréciation principal dans l'évaluation des écrits. Selon trois autres enseignants, deux colombiens et un français, le critère relatif à la lisibilité des écrits a davantage de poids dans leurs notations. Ensuite, les normes des écrits universitaires, le maniement des savoirs formels et le respect de la langue sont

cités par deux enseignants comme étant les critères par rapport auxquels ils sont le moins flexibles. En ce qui concerne les aspects les moins cruciaux dans l'évaluation, quatre enseignants, deux français et deux colombiens, s'accordent à dire que c'est le respect des normes linguistiques, notamment les fautes d'orthographe. Dans le cas des enseignants restants, nous n'avons pas observé de récurrence dans leurs réponses à cause de la grande variété des critères énoncés comme ayant moins de poids dans la notation de devoirs.

Remarquons que les critères signalés par la plupart des enseignants comme étant les plus importants dans la notation ont été aussi le plus fréquemment cités pendant les entretiens. La lisibilité des écrits ainsi que l'expression d'une pensée réfléchie se placent aux deux premiers rangs des critères en fonction de leurs fréquences d'apparition dans les discours. Au delà de cette conformité, certains éléments d'appréciation ont été fréquemment cités mais ils n'occupent pas le niveau le plus haut de la hiérarchie des critères. C'est ainsi que les normes relatives à la discipline sont un critère récurrent dans les discours des enseignants même s'il n'est pas, pour la majorité des sujets interviewés, l'élément qui fait le plus monter les notes des écrits des étudiants. Une situation semblable apparaît en ce qui est des aspects linguistiques car cet élément d'appréciation est cité fréquemment ; toutefois la moitié des enseignants se disent être très flexibles au moment de le noter.

Pour terminer, si nous regardons en parallèle les conseils fournis par les enseignants et leurs critères d'évaluation d'écrits, nous constatons que leurs déclarations ne semblent pas se rejoindre si l'on tient compte de la récurrence d'affirmations allusives à la question des normes. Bien que les recommandations des enseignants s'orientent le plus souvent vers la prise en considération de l'art citationnel et d'une certaine structure des écrits à l'université, ces éléments ne seraient pas prioritaires lors de la notation des écrits. De la même manière, les normes linguistiques ne semblent pas trouver de place dans les orientations données aux étudiants, mais elles sont évoquées fréquemment en tant que critères de notation. En outre, nous observons des divergences quant aux pratiques d'enseignement et d'évaluation qui ont trait à l'expression des capacités de réflexivité du scripteur. Cette remarque vient du fait que l'élément « prise de distance » apparaît peu dans les déclarations relatives aux conseils, bien qu'il soit récurrente dans les réponses sur les pratiques d'évaluation, et prioritaire comme critère de notation pour une partie des enseignants. Peut-on supposer au sujet de cette compétence, laquelle les enseignants attendent inférer à travers les écrits des étudiants, qu'elle serait envisagée comme relevant d'un savoir-écrire « naturel », qui mérite bien d'être évalué malgré qu'il ne soit pas enseigné, ou en tout cas peu souligné par les recommandations des enseignants ?

## **5. Des représentations des enseignants aux difficultés des étudiants. Quelques pistes pour l'enseignement de l'écriture**

Nous venons de rendre compte des premières résultats de notre recherche qui a pour but l'analyse des représentations des enseignants du supérieur au regard de leurs conceptions de l'écriture et de ce qu'ils disent de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. Les données présentées ici ont l'intérêt de porter sur un sujet qui n'est pas abordé souvent et de comparer deux groupes socioculturels différents. Nous retiendrons par la suite deux éléments clés des représentations enseignantes qui peuvent, à notre avis, signifier des contradictions ou blocages probables auprès des étudiants.

Un premier point est la prééminence de l'image de produit, en particulier la question des normes, qui paraît déterminer les représentations de l'écriture et les conseils communiqués aux étudiants. Cette focalisation nous semble poser problème dans le cadre d'une didactique qui se vaudrait centrée sur le sujet, ses savoirs et savoir-faire, ses valeurs et attitudes vis à vis l'écriture. Dans le cadre de cette approche didactique, comme le propose Barré-De Miniac (2002), la maîtrise de l'écrit ne se limite pas à la connaissance des normes car cet apprentissage nécessite également de prendre en compte l'expérience du scripteur. Il faut remarquer tout de même que l'importance des caractéristiques du texte est relativisée si l'on tient compte des éléments auxquels les enseignants disent accorder davantage de poids dans la notation des écrits. Cette fluctuation entre éléments dominant les discours des enseignants et critères non prioritaires lors de l'évaluation des écrits nous mène à interroger les conséquences probables sur les démarches des étudiants-scripteurs.

Si l'on observe que pour certains étudiants les règles linguistiques sont clairement perçues comme étant importantes mais non déterminantes lors de la notation faite par les enseignants (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2009), cela pourrait dire que ces représentations ne posent pas de soucis de compréhension aux étudiants. Il n'en reste pas moins que, du point de vue des processus cognitifs de la production écrite, lorsque le scripteur est focalisé sur des objectifs visant avant tout les caractéristiques de l'écrit à produire, il a moins de chances d'obtenir de bons résultats à l'écrit. C'est ce que les auteurs Zimmerman & Kitsants (1997) constatent comme suite à une étude dont le principal intérêt est d'avoir révélé que lorsque les apprenants se centrent sur l'apprentissage et l'amélioration de leurs processus d'écriture, ils progressent davantage tout en développant un style personnel d'écriture. C'est d'ailleurs un aspect clé qui pourrait leur permettre d'advenir à exploiter le pouvoir épistémique de l'écriture

Le second point que nous soulèverons est la prépondérance de la représentation de l'écriture sous l'angle de sa fonction « expression de connaissances ». Cette caractéristique nous paraît être en accord avec un enseignement axé fondamentalement sur la transmission de savoirs, en particulier durant les premiers semestres à l'université. En effet, après avoir comparé les contenus des deux programmes de

psychologie dans les universités en question, nous observons que l'apprentissage de concepts et de théories leur est un point commun, bien que chacun de ces programmes présente des axes particuliers<sup>5</sup>. Ces indices, qui renvoient pour nous à une approche traditionnelle de l'enseignement, posent à notre avis trois problèmes. D'abord, au regard des déclarations des enseignants que nous venons d'exposer, il paraît exister un paradoxe entre les actions d'enseignement que les enseignants disent mettre en œuvre (explication des genres d'écrit, présentation de textes modèles, description des normes à respecter...) et leurs pratiques d'évaluation des écrits où la dimension réflexive de l'écriture prend une place majeure au moment de noter les textes des étudiants. Ces traits de l'enseignement ne font pas allusion à la manière dont l'écriture peut exercer son pouvoir heuristique, ni à la manière dont elle est susceptible de devenir un outil d'apprentissage et de développement de la pensée avant qu'elle constitue un élément d'évaluation.

Le second problème nous paraît être que les représentations des enseignants centrées sur l'axe « transcription de connaissances » peuvent être liées à certaines difficultés des étudiants, telles que celles relevées par Boch (1998), Fabre, Altet & Rayou (1998), Reuter (1998, 2004), Delcambre (2001), Pollet (2001) et Rinck (2006): la tendance des étudiants scripteurs à exercer une modalité descriptive de lecture-écriture/réécriture ; la difficulté de se détacher des contenus des sources pour prendre des positions personnelles ; des soucis à travailler avec les voix des auteurs. Cette relation devrait cependant être analysée précisément par des recherches qui interrogent les deux groupes d'acteurs, enseignants et étudiants, dans le cadre d'un même dispositif et par rapport à un objet commun, ce qui ne va pas dans le sens de notre recherche.

Le troisième et dernier problème que nous évoquerons concerne la faible prise en compte de l'explicitation des stratégies des scripteurs et de leurs intentions discursives. Comme nous l'avons soulevé, certains enseignants tendent à indiquer telle ou telle stratégie à mettre en place. D'un point de vue didactique, il nous semble que ces orientations correspondraient à la tendance signalée par Reuter (2004) de considérer le travail sur l'écriture essentiellement sous l'angle de quelques procédures récurrentes à mettre en place (planifier, corriger...). Ce que l'on n'observe pas dans ces actions est la prise en compte des particularités des stratégies du sujet-scripteur. Ces dernières constituent, d'après Reuter (1996), un élément clé pour la construction de connaissances par l'écrit et l'élaboration d'écrits plus personnels et distanciés. Une approche de ce type peut avoir des effets positifs sur la démarche des étudiants, notamment lors de la planification de leurs écrits. Comme l'expliquent Bereiter &

---

<sup>5</sup> À l'institution colombienne, les premiers semestres sont constitués par l'enseignement des différents courants théoriques de la psychologie, et par la transmission, dès le début de la formation, de nombreuses notions ayant trait aux processus cognitifs fondamentaux (programme : <http://www.uninorte.edu.co/programas/contenido.asp?ID=14>). Du côté de l'université française, l'accent est mis sur les apports à la psychologie des disciplines comme les neurosciences, la physiologie ou la biologie (programme : [http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/formations/licences/licence\\_psychologie.pdf](http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/formations/licences/licence_psychologie.pdf))

Scardamalia (1992) seuls les scripteurs qui sont au clair avec les objectifs et les particularités de la situation de communication arrivent à mettre en relation deux espaces « problème » celui des savoirs thématiques et celui des représentations du texte et de ses buts, condition nécessaire pour pouvoir réorganiser véritablement ses connaissances et aller vers une modalité de « transformation des discours ».

Compte tenu du fait que les étudiants tendent davantage vers une approche d'énonciation de connaissances à travers leurs écrits (Fayol, 1997), il paraît fondamental de faciliter chez eux la prise de conscience des diverses stratégies et positions qu'impliquent les types de situations de communication à l'université, aussi bien de transcription que de construction de connaissances. Cette façon d'agir semble également pertinente dans le cadre plus global de la pédagogie universitaire, car, comme le propose Romainville (1998), pour réussir à l'université l'étudiant doit s'adapter à ce nouveau contexte non seulement en repérant précisément ses caractéristiques mais aussi les attentes des enseignants. Pour nous enseignants, le changement de nos pratiques est, comme l'estime Migne (1994), une condition nécessaire pour que nos représentations puissent évoluer.

## Références

- Barré-De Miniac, C., Cros, F. (1990). Enseignants et écriture : un paradoxe ?. *Education permanente*, 102, 121-129.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Recherches & Educations*, 2 (en ligne), mai 2008, <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>
- Boch, F. (1998). La pratique de réécriture dans l'enseignement supérieur. Profils groupaux. *Lidil*, 17, 57-64
- Boletín Estadístico (2009). Ediciones Universidad del Norte, Barraquilla (Colombie).
- Castañeda, L. & Henao, J. (2005). La lingüística textual et la cultura escrita en la universidad. *Zona próxima*, 5, 12-31.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF.
- Dabène, M. (1990). Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation. *Education permanente*, 102, 13-19.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Delcambre, I. (2001). Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyse de commentaires de textes théoriques. *Lidil*, 21, 135-165.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2009). Ecrits et discipline dans l'université française : le cas des sciences humaines. In J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, & F. Thyron (Eds.), *Acteurs et contextes des discours universitaires*. Paris: L'Harmattan.

- Fabre, M., Altet, M., & Rayou, P. (1998). Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : enseignants et étudiants, représentations et adaptations des métiers (en ligne), mai 2006, <http://www.inrp.fr/Cncre/Pdf/Fabre.pdf>
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie sociale* (pp. 361-384), Paris : PUF.
- Laborde-Milaa, I. (2004). Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrième de couverture de mémoires de maîtrise, *Pratiques*, 121-122, 183-198.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF
- Muchielli, L. (1998). La pédagogie universitaire en question, le point de vue des étudiants en premier cycle de psychologie, *Recherche et formations*, 29, 161-176.
- Ofive (2010). *Taux de réussite en 2008-2009 de la mention psychologie par baccalauréat – Université Charles de Gaulle* (en ligne), septembre 2010, [http://ofive.univ-lille3.fr/docs/Tauxreussite/20082009/Tx\\_reussite0809\\_Psychologie.pdf](http://ofive.univ-lille3.fr/docs/Tauxreussite/20082009/Tx_reussite0809_Psychologie.pdf)
- Pollet, M-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*, Belgique : De Boeck Université.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture. Paris : ESF éditeur.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes d'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- Rinck, F. (2006). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques du Rapports de stage. *Lidil*, 34, (en ligne), mai 2009, <http://lidil.revues.org/index23.html>
- Romainville, M. (1998). L'enseignement universitaire a les étudiants qu'il mérite. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 95-107). Paris : De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Trinquier, M.-P., & Terrisse, A. (2004). Entre prévision et réalité du cours : regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants du DEUG. In A. Annot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 53-92). Paris : L'Harmattan.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 1, 89, 29-36.