

Discours d'autrui et littéracies universitaires

Isabelle Delcambre
Dominique Lahanier-Reuter
Université de Lille3, Théodile-CIREL –(France)

Dans leur production d'écrits universitaires, les étudiants sont confrontés aux discours d'autrui, généralement ceux de chercheurs reconnus, et leur acculturation aux discours universitaires suppose qu'ils réussissent à tisser dans leur texte des relations entre leur discours propre et celui qu'ils empruntent à des sources variées.

Cette exigence de l'écriture universitaire, qui introduit les étudiants à l'écriture scientifique, leur pose de nombreux problèmes qui ont été analysés en didactique du français (Delcambre & Reuter, 2002), (Reuter, 2004) ou dans une perspective linguistique, notamment par certaines études qui analysent le discours scientifique et décrivent le positionnement des étudiants face à la lecture des écrits scientifiques (Frier, 1998) ou celui des doctorants en tant qu'« auteurs » (Boch, 2088), (Rinck, Boch, & Grossmann, 2007), (Rinck, 2009).

Après avoir présenté succinctement les principales études qui se sont développées dans ces deux champs de recherche, nous présenterons quelques résultats d'une investigation auprès d'étudiants en Sciences Humaines. Dans cette recherche qui portait sur les différentes dimensions de l'écriture à l'université, un ensemble de questions autour des difficultés perçues par les étudiants nous permettent d'établir le degré de sensibilité qu'ils ont à propos du discours d'autrui.

1. Les difficultés des étudiants : perspectives didactiques

Les écrits scientifiques, en Sciences Humaines du moins, présentent trois grandes caractéristiques, généralement reconnues par les chercheurs qui les analysent (Grossmann, 2010) : l'intertextualité, l'effacement énonciatif, la construction d'une posture d'auteur. L'effacement énonciatif qui est caractéristique de l'ethos scientifique ne se traduit pas pour autant par un effacement de l'auteur qui est à la source du discours, responsable des articulations entre les discours d'autrui, et dont on attend qu'il fasse entendre « une voix » personnelle, qu'il construise son propre discours.

Ces caractéristiques de l'écriture scientifique, indépendamment d'autres dimensions comme la construction d'une problématique, l'élaboration d'une démarche méthodologique ou la discussion des résultats obtenus, mettent souvent les étudiants en difficulté ; elles s'opposent en effet aux représentations dominantes de la recherche (Reuter, 2004). Pour les étudiants, la recherche est souvent associée aux impératifs d'objectivité et de neutralité, et doit s'écarter de l'expression d'une subjectivité individuelle tout autant que des pratiques de débat et de discussion (pratiques qui sont généralement référées aux expériences ordinaires de ce type de pratiques). Ces représentations les empêchent d'identifier deux des dimensions de la recherche, à savoir l'objectivation de la construction des savoirs et de leur exposition, et le fait que la recherche est un lieu de débats et de controverses. L'objectivation n'entraîne pas l'interdiction d'une certaine forme d'implication (dans la justification des choix opérés, par exemple) et le développement de controverses n'est pas contraire au développement de la science, au contraire. Ces représentations initiales empêchent les étudiants de percevoir tout ce qui dans l'écriture contribue à la construction d'une posture d'auteur, sans laquelle ils ne prendront jamais part « à la conversation », pour reprendre l'image du salon de K. Burke, image qu'il développait (Burke, 1941/1973) pour rendre compte de la circulation des discours, et ce, bien avant l'introduction de la notion de communauté discursive (Breton, Donahue, Gannett, Lillis, & Scott, 2009, p. 58) :

Imaginez que vous entrez dans un salon. Vous êtes en retard. Quand vous arrivez, d'autres personnes ont été là bien avant vous, engagées dans un débat passionné, trop chaud pour qu'on s'arrête afin de vous mettre au courant concernant le thème du débat. En effet, cette discussion avait déjà commencé bien avant leur arrivée, en sorte que personne au salon actuellement n'est qualifié pour vous faire connaître tout ce qui a été déjà dit. Vous écoutez un moment, jusqu'à ce que vous ayez l'impression d'avoir saisi la substance de l'argument ; puis vous vous y lancez. Quelqu'un vous répond ; vous lui répondez ; quelqu'un d'autre vient vous soutenir ; quelqu'un encore s'aligne contre vous (ce qui a l'effet soit de gêner soit de plaire à votre adversaire, en fonction de la qualité de cette intervention). Mais la discussion est sans fin. Il est tard, et vous devez partir. Et vous partez, laissant derrière vous cette discussion vigoureuse... (Burke, 1941/1973).

Les étudiants rencontrent particulièrement des difficultés face aux nouvelles dimensions discursives que l'écriture scientifique leur demande de maîtriser, par exemple lorsqu'il s'agit d'organiser l'état de la question en repérant les zones d'accord et de désaccord entre les différents auteurs qu'ils convoquent, lorsqu'ils s'efforcent (à tort) d'évacuer toute marque de prise de position, en veillant à n'utiliser aucune marque énonciative (jugant trop personnelles des marques comme le « je », les verbes d'opinions, les modalisateurs) (Reuter, 2004) ou encore lorsqu'ils s'interdisent d'exprimer des doutes quant à la certitude ou à la véracité de telle ou telle assertion (Delcambre & Reuter, 2002).

Plus spécifiquement, l'écriture avec les textes d'autrui leur pose un problème de positionnement : soit ils prennent une position trop basse, qui s'identifie dans leurs textes par une absence de distance critique dans la reprise de certains auteurs, ou encore par l'incapacité à trancher face à des thèses opposées ; soit, au contraire, ils prennent une position trop haute, formulant des jugements évaluatifs sur des textes de chercheurs reconnus, donnant des explications abusives quasi magistrales, qui vont être jugées déplacées par des lecteurs qui les connaissent mieux qu'eux-mêmes (Reuter, 1998).

L'exemple qui suit, extrait d'une interview d'une étudiante de Maîtrise en Sciences de l'éducation, illustre bien ces problèmes de positionnement et leurs liens avec les marques énonciatives :

« au départ j'utilisais le *nous*, mais par la suite quand j'ai consulté des mémoires j'ai vu que les personnes utilisaient le *je* lyrique et donc j'ai posé la question à mon directeur de mémoire et elle m'a dit qu'on pouvait se le permettre (...) mais sinon ça me gêne de dire *je*, je trouve que ça fait (...) trop impliqué, ça fait grand chercheur (...) tandis que *nous*, ça fait les petits étudiants, ça fait moins prétentieux (...) oui je préfère [utiliser *nous*] c'est juste (...) une sorte de modestie (...) par rapport à mon statut, je suis qu'une étudiante » (Delcambre, Reuter 2002)

L'hésitation autour du « je » est particulièrement intéressante : au début de cet extrait, cette étudiante l'assimile à une marque de subjectivité (le « je » lyrique), puis elle le décrit comme le signe de la construction d'une posture auctoriale (« ça fait grand chercheur »), posture qui n'exclut pas pour elle l'implication, ce qui est très bien vu. Entre ces deux significations, se produit le basculement d'une représentation traditionnelle (et quasi stylistique) des formes de la subjectivité vers une perception du sens des marques énonciatives dans un discours scientifique : la présence d'un auteur. On voit aussi comment cette réflexion sur les marques personnelles met en jeu des positions : l'étudiante vit une tension forte entre la position de « petit(e) étudiant(e) » et celle de « grand chercheur » et elle va s'appuyer sur une valeur morale (la modestie) pour justifier son choix final du « nous », indice de sa position statutaire « je ne suis qu'une étudiante ».

Ces difficultés, qui sont censées se résoudre progressivement au fur et à mesure que les étudiants avancent dans le cursus, jusqu'à devenir eux-mêmes des chercheurs et des auteurs scientifiques (cela ne signifiant pas que le scripteur « avancé » ne rencontre plus aucun

problème face à un nouveau texte à écrire), ont amené Y. Reuter (Reuter, 2004) à proposer de différencier l'écriture de recherche, à proprement parler, celle qui produit et diffuse les connaissances dans la communauté scientifique, et l'écriture de recherche en formation, celle qui est le fait des étudiants qui, au niveau du master, et plus encore de la thèse, sont formés à la recherche, entre autres par l'écriture. L'écriture des étudiants est ainsi prise dans une tension entre la position de formé et celle de chercheur (but à atteindre). Cette tension peut être considérée comme une explication possible des difficultés rencontrées par les étudiants, que se trouvent dans une position contradictoire et instable, entre le devoir de produire des résultats scientifiques alors qu'ils ne sont qu'en formation.

Je ne développe pas ici les études, peu nombreuses, par ailleurs, concernant les difficultés de lecture des écrits scientifiques des étudiants. Y. Reuter signale dans son article de 2004 la difficulté de repérer les débats, lorsqu'ils ne sont pas formellement explicités dans les textes lus. C. Frier, pour sa part, montre comment les étudiants entrants reformulent les textes scientifiques de manière neutre et par accumulation de faits « vrais » ou de constats, sans s'autoriser (ou très peu) à faire des inférences à partir de leur lectures, pour discuter ou mettre en question les concepts auxquels ils ont été confrontés (Frier, 1998). On retrouve, du côté des postures de lecture, des éléments congruents avec ce qui est décrit du côté de l'écriture.

Ces études didactiques pour la plupart, qui s'appuient pour l'essentiel sur des analyses de discours d'étudiants ou de productions textuelles, mettent en évidence le rôle des représentations dans les apprentissages: blocages ou obstacles, elles sont à mettre en relation avec les tensions inhérentes aux situations d'écriture (Delforce, 1982/2011). Ainsi, les pratiques d'écriture sont prises dans un continuum, on ne peut décrire les objets et les pratiques d'écriture qu'en termes d'équilibres et de déséquilibres, qu'en termes de formes plus ou moins acceptables (Reuter, 2004).

2. Les spécificités des discours scientifiques : perspectives linguistiques

D'autres études, ancrées dans le champ des recherches linguistiques ou plus exactement ce que l'on nomme « la rhétorique des discours scientifiques » mettent l'accent sur l'approche énonciative des écrits (Boch & Rinck, 2010). Différentes dimensions des textes sont étudiées, comme leur appartenance à différents genres du discours et leurs dispositifs argumentatifs (de Nuchèze, 1998). Mais c'est surtout le travail sur les dimensions énonciatives de la position d'auteur qui est développé dans ce champ. On peut ainsi distinguer le positionnement épistémologique qui consiste à situer sa recherche dans un champ donné grâce, entre autres, aux références bibliographiques et le positionnement énonciatif qui contribue à faire valoir l'intérêt d'une recherche par rapport à d'autres points de vue en ménageant des jeux textuels entre points de vue différents, que l'on nomme cela polyphonie ou dialogisme, par l'installation de l'auteur dans une position de surplomb, dite de « surénonciation », la position de celui qui articule les travaux des autres aux siens propres (Rinck, Boch, & Grossmann, 2007). La phraséologie (l'analyse d'expressions typiques du discours scientifiques, comme « faire une hypothèse, montrer que, admettre le postulat selon lequel, on peut penser que », ou des axiologiques comme « des résultats décevants, une méthode prometteuse », etc.) commence également à être bien décrite, notamment par les travaux d'A. Tutin (voir parmi d'autres références, Tutin, 2010).

Deux grands principes méthodologiques sont mis en œuvre dans ces études rhétoriques

- la comparaison disciplinaire selon le postulat que certaines marques sont transversales et communes aux discours scientifiques quelle que soit la discipline, alors que d'autres sont spécifiques à certaines disciplines, du moins en Sciences Humaines. Les comparaisons sont d'autant plus intéressantes qu'elles portent sur des disciplines proches, il vaut mieux en effet comparer ce qui est comparable (Grossmann, 2010).

- l'analyse et la comparaison des écrits d'experts vs de doctorants : cette comparaison a permis de mettre en évidence, par exemple, que les doctorants manifestent dans leurs écrits un fonctionnement plus rigide des genres discursifs, et se conforment davantage à la norme (Rinck, Boch, & Grossmann, 2007) que les experts.

3. Une recherche sur l'écriture à l'université

Qu'en est-il de la façon dont les étudiants perçoivent les tâches d'écriture qui sont les leurs ? Que disent-ils des écrits qu'ils ont à produire pour valider leurs études ? Quelles représentations ont-ils des spécificités de l'écriture scientifique ? Perçoivent-ils le rapport aux discours d'autrui comme une spécificité, une difficulté, etc. ? Ce sont ces questions que nous allons aborder dans la suite de cet article grâce à la présentation des résultats d'une investigation auprès d'étudiants en Sciences Humaines, interrogés par questionnaire sur leurs pratiques d'écrit à l'université.

3.1 Points de vue didactiques

La recherche qui alimente la suite de cet article repose sur un point de vue didactique sur l'écriture (Lahanier-Reuter & Delcambre, à par.). Dans ce cadre didactique, les pratiques d'écriture sont envisagées comme **impliquées dans des enjeux d'enseignements et d'apprentissages**. Cela ne signifie pas que nous sommes intéressées à de possibles dispositifs d'enseignements ou d'apprentissages. Notre position didactique consiste à considérer, d'abord, les rôles qui constituent la situation d'enseignement et d'apprentissages comme des **rôles dont les positions didactiques sont différentes** (les étudiants vs les enseignants) et consiste ensuite à les croiser, à les confronter : que disent les étudiants des attentes des enseignants quant à leurs productions écrites ? que disent les enseignants de ces productions ? Cette position nous amène aussi à considérer les écrits et les pratiques d'écriture comme **didactiquement situés**. Ainsi, les écrits du travail personnel (notes, écrits intermédiaires, etc.) s'opposent aux écrits qui sont destinés à être évalués par autrui : il s'agit de prendre en compte l'effet de ces différences didactiques, selon que la situation d'écriture est une situation d'évaluation (examen ou contrôle) ou une situation d'écriture privée (comme peut l'être la prise de notes) ou encore selon que l'écriture s'inscrit dans un temps long ou pas.

Cette prise en compte des contextes de production des écrits nous oblige à différencier trois espaces de pratiques, qui peuvent caractériser les univers académiques : ce que nous appelons **l'écriture académique** (celle à laquelle se soumettent les étudiants tout au long du cursus, pour valider leurs études), **l'écriture de recherche en formation** et **l'écriture des chercheurs** : cette dernière opposition est particulièrement décrite et théorisée par Y. Reuter (Reuter, 2004). Il montre qu'en formation, l'écriture d'un mémoire ou d'une thèse est à la fois objet et outil de formation. C'est par cette écriture que l'étudiant se forme à la recherche. Même si ces mémoires et thèses servent aussi à valider les études, ils sont une initiation à la recherche, et en ce sens cette production écrite diffère de l'écriture des chercheurs, notamment en termes de positions par rapport au savoir ou aux textes d'autrui (Reuter, 1998). Cette différence de position est à relier aux différences de discours des uns et des autres sur les mêmes objets, et amène à considérer que des discours, même opposés ou divergents, ont le même degré de pertinence au regard de ceux qui les profèrent. La prise en compte de ces positions différentes est par ailleurs un excellent garde-fou contre toute tentative normative, qui viserait à reprocher aux étudiants des manques ou des méconnaissances regrettables, par rapport aux savoirs ou aux connaissances des enseignants. Le discours des étudiants est à analyser au regard de leur position dans le système didactique.

3.2 Questions de recherche et méthodologie

3.2.1 Principaux objectifs

Cette recherche¹, qui a rassemblé pendant quatre ans des chercheurs issus des équipes Théodile-Lille3 et Lidilem-Grenoble3, visait à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants au cours de leurs études universitaires et à produire des connaissances sur les genres discursifs universitaires, notamment en Sciences Humaines. Les hypothèses principales portaient sur les liens de nature épistémologique entre l'écriture à l'université et les disciplines (d'enseignement ou de recherche),

sur les continuités ou ruptures dans les pratiques d'écriture auxquels sont confrontés les étudiants tout au long du cursus, et sur les contextes institutionnels qui peuvent spécifier des pratiques ou des genres d'écrit. La question des disciplines universitaires nous a semblé une des questions essentielles à prendre en compte comme facteur possible des variations enregistrées dans les modes d'écriture : une de nos questions principales est celle de la relation des pratiques d'écriture aux différentes disciplines qui les organisent (et qu'elles contribuent à organiser). Ainsi, il nous a semblé particulièrement important de distinguer les disciplines d'enseignement et les disciplines de recherche (Fabiani, 2006). Ces différences (difficiles à établir et cependant essentielles pour comprendre ce qui se joue dans l'écriture) sont le background des oppositions que nous faisons plus haut entre écriture de recherche et écriture de formation à la recherche. L'analyse des spécificités de l'écriture de recherche (Grossmann, 2010²; Boch & Rinck, 2010) oblige à se demander comment ces spécificités sont modulées dans l'espace de la formation universitaire. Comme nous le rappelions plus haut, l'écriture de recherche en formation se distingue, dans ses attendus et son fonctionnement, jusque dans les productions elles-mêmes (Rinck, 2009), de l'écriture de recherche à proprement parler (Reuter, 2004).

Pour décrire les pratiques d'écriture du point de vue des étudiants, nous avons travaillé à partir de discours d'étudiants (recueillis par questionnaire et entretiens) plus que par analyse de leurs productions écrites. Le choix du questionnaire est lié à la quantité de sujets que nous voulions interroger : en effet, nous avons questionné des étudiants aux cinq niveaux universitaires dans cinq disciplines différentes (les Lettres Modernes, les Sciences du langage, les Sciences de l'Education, la Psychologie et l'Histoire). Nous avons aussi recueilli des déclarations d'enseignants dans les mêmes disciplines (dans des focus groupes). Quant aux contextes institutionnels, nous avons eu accès à des étudiants de trois universités françaises (Lille3, Grenoble3, Paris-Créteil) et d'une université belge (l'ULB).

3.2.2 Un questionnaire pour interroger les étudiants

Le questionnaire a été proposé à des groupes que nous nous sommes efforcées d'équilibrer par tirage au sort (au total, 457 questionnaires traités). Il présente une succession de questions ouvertes, ou de choix de réponses à hiérarchiser.

Il vise d'abord à établir **la liste des écrits** que les étudiants disent rencontrer dans leurs études au moment où ils sont interrogés, en leur faisant préciser l'écrit qu'ils jugent représentatif de leurs études. Ensuite, un ensemble de questions porte sur **les normes** (toujours liées à l'écrit jugé représentatif de la discipline), normes que les étudiants disent appliquer lorsqu'ils écrivent et celles qu'ils pensent être mises en œuvre par les enseignants-correcteurs.

Les difficultés et les facilités que les étudiants rencontrent sont décrites en référence au type d'écrit qui leur pose le plus problème ou dans lequel, au contraire, ils sont à l'aise. Les étudiants sont aussi interrogés sur l'écrit qui leur pose des problèmes nouveaux (en précisant le type de difficultés, de facilités et de nouveautés).

Les traitements de ces questions permettent d'**identifier des rapports à l'écriture** dans un cadre institutionnel donné et des **rapports au savoir** différents ainsi que des conceptions différentes du rôle de l'écriture dans la construction des connaissances. Le croisement des

¹ Recherche ANR-06-APPR-019

² <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-410.htm>

réponses à ces questions peut amener à distinguer des **styles de conduites scripturales**, de construction des normes ainsi que des usages/pratiques de ces normes au travers de profils de réponses différents.

Enfin, les étudiants sont interrogés sur les **aides** qu'ils pensent recevoir et/ou qu'ils disent rechercher. Il leur est d'abord demandé de présenter les **conseils** donnés par les enseignants concernant les différents écrits, et les situations dans lesquels ils sont donnés ; puis de dire **l'efficacité de ces conseils** et de ces situations, selon eux ; enfin de préciser les **outils**, les manuels ou les cours visant l'apprentissage de l'écriture qu'ils utilisent ou qu'ils fréquentent. Dans la suite de cet article, nous nous centrons sur les difficultés déclarées et notamment sur les difficultés liées au travail avec les textes d'autrui.

4. Les difficultés déclarées

4.1 Etude générale

Nous commençons par présenter les résultats globaux (Daunay & Lahanier-Reuter, à par.) sans prendre en compte les différences que peuvent introduire la prise en compte des genres d'écrits auxquels sont peut-être liées ces difficultés, de la discipline ou du niveau d'étude.

Difficultés	Nombre de citations	Nombre de réponses
Ce à partir de quoi on écrit (les données...)	241	195
Le discours (être clair...)	177	125
Les auteurs (nous ne devons pas faire de paraphrase...)	135	111
La Coherence (plan)	127	110
Les contraintes (le temps)	87	76
Les ressentis (Peur..)	78	71
La lecture (Je ne comprends pas mes lectures...)	68	61
La situation de production (en groupes...)	57	54
Le langage (Syntaxe, Lexique...)	57	45
Nouveauté (Je n'ai jamais fait cela avant...)	26	23
Soi (Je dois m'exposer moi-même...)	21	21

Tableau 1 : les difficultés déclarées

Les difficultés dominantes sont liées à des genres d'écrits qui supposent une « **matière** » **préalablement élaborée** (des données, des lectures, etc.), une mobilisation conséquente de celle-ci, et par conséquent des écrits qui ne s'écrivent pas au fil de la plume, de façon spontanée.

De plus, les **formes du discours sont normées**, et sans doute exigeantes (clarté, cohérence). Il s'agit donc de genres d'écrits qui circulent dans des sphères où la consistance, la pertinence sont importantes, où les scripteurs doivent instaurer contrôle et distance par rapport à l'écrit qu'ils produisent. Le fait que **le dévoilement de soi** (ou l'implication) ne soit pas perçu par la majorité des étudiants comme une difficulté confirme cette lecture.

L'usage des auteurs et la compréhension des textes lus sont des difficultés un peu moins thématiques. Cela nous laisse entrevoir peut-être des différences entre les étudiants. Si certains genres d'écrits requièrent des modes d'intertextualité, imposent la nécessité d'écrire avec ou contre les discours d'autrui, d'autres se caractérisent sans doute par d'autres cadres qui imposent des normes différentes.

On peut voir également que les difficultés de **langue** sont peu citées. On peut se demander si elles sont liées à telle ou telle discipline, ou si elles ne concernent que tel ou tel type d'écrit, ou encore si elles ne sont citées qu'à certains moments du cursus, etc. Mais il est intéressant

de constater qu'elles sont beaucoup moins prégnantes pour les étudiants qu'on pourrait le croire, à partir d'un point de vue d'enseignant.

Pour compléter ce premier résultat, nous avons cherché les « **principales relations** » (à un seuil de .05) **entre les variables** qui représentent les différents items, les thèmes plus globaux qui regroupent les difficultés, les différentes disciplines, les années du cursus, l'ensemble des écrits déclarés comme les plus fréquents et enfin le fait d'avoir recours à un écrit désigné de façon originale (au sens statistique du terme). Le premier résultat, le plus flagrant, est la **structuration de cet ensemble conséquent par quatre variables** : la discipline dans laquelle l'étudiant est inscrit, sa place dans le cursus, les désignations des écrits fréquents, les désignations d'écrits originaux.

Aucune relation¹ n'existe entre les thèmes évoqués concernant les difficultés. Le discours de l'étudiant, ou plutôt la façon dont nous l'avons lu et interprété, est un discours qui est « déterminé » - disons lié- par sa discipline, son année, et un peu le genre d'écrit dont il parle. Mais il n'y a pas trace d'organisation des discours sur les difficultés qu'ils rencontrent par une thématique forte, qui autoriserait à dérouler plusieurs difficultés liées entre elles: par exemple, aucun n'adopte la position d'élèves, interrogés ailleurs, qui associent presque tous « orthographe, grammaire, conjugaison, syntaxe » comme « ce que l'on fait en français ». La sphère que tracent les difficultés perçues, racontées, est une **sphère très institutionnelle, sociale, de lieux, de temps, de pratiques langagières** (représentées ici par les désignations des écrits) **et pas du tout une sphère de savoirs sur la langue, sur l'écrit scientifique, une sphère d'analyses, de réflexions sur ces difficultés d'écriture ou plus simplement sur l'écriture elle-même.** A l'évidence, les étudiants ne disposent pas d'une théorie de l'écriture ou de l'écrit (académique ou de recherche) qui les amènerait à relier différentes difficultés entre elles (comme la lecture, les auteurs, ce à partir de quoi on écrit).

Nous pourrions mettre en relation ces difficultés avec les disciplines, les niveaux d'étude, les écrits identifiés comme représentatifs, les genres de discours, etc. Nous choisissons ici de faire un zoom sur les relations entre genres de discours et difficultés déclarées.

4.2 Difficultés et genres

Quatre thèmes seulement séparent les genres déclarés comme difficiles :

- les alentours de l'écrit, ce à partir de quoi on écrit, représentent massivement la difficulté des mémoires
- l'intertextualité (la compréhension des lectures et le rapport aux auteurs) est liée aux écrits académiques, comme les synthèses, les commentaires, les résumés
- les problèmes de cohérence et de plan sont essentiellement ceux de la dissertation
- les contraintes de temps caractérisent ce que certains (les étudiants bruxellois) appellent « les travaux de séminaire », mais aussi les dossiers et (cela n'est guère étonnant) les évaluations, c'est-à-dire, à côté des devoirs sur table, des écrits longs pratiqués en licence et qui sont souvent une antichambre au mémoire, l'écrit emblématique de la formation en master.

Les autres thèmes (soi, la clarté du discours, la langue, la nouveauté, les ressentis) ne discriminent pas les différents genres d'écrits. On peut dire que ce sont des difficultés transversales, non spécifiques à telle ou telle situation d'écriture.

On peut retenir de ce résultat une interrogation sur le rapport au discours d'autrui, qui n'est pas lié à l'écriture du mémoire, qui n'est pas identifié dans ces résultats globaux comme une difficulté spécifique du mémoire.

¹ Au sens de co-occurrences systématiques que mettent en lumière les tests.

5. Ecrire à partir d'auteurs

Nous proposons de regarder de manière plus spécifique ce que les étudiants déclarent des difficultés rencontrées lorsqu'ils écrivent à partir d'auteurs. Le tableau 2 ci-dessus présente les différents sous-thèmes que nous avons identifiés et qui développent l'item « Auteurs » présenté dans le tableau 1.

	Nombre de citations
Synthèse des idées (mettre en relation)	41
Reformulation des auteurs	21
Paraphrase	20
Fidélité (aux auteurs, aux textes)	15
Condensation (Ne pas faire de résumé...)	12
Organiser la confrontation des auteurs	10
Interprétation	7
Neutralité	5
Discussion	5
Articuler son discours à celui des auteurs	2
Plagiat	1
Total	139

Tableau 2 : les difficultés liées au travail avec des auteurs

On peut distinguer les difficultés qui sont de l'ordre de la mise en relation (synthèse, confrontation, discussion, articulation...), de l'organisation (condensation), et celles qui sont de l'ordre de la reprise plus ou moins exacte des auteurs (reformulation, paraphrase, fidélité, interprétation, neutralité).

Ces deux regroupements d'items sont ici à peu près équivalents, en nombre de citations. Ils pointent deux des grandes dimensions du rapport au discours d'autrui : la reprise (avec la problématique de la fidélité) et la mise en relation, qui suppose au contraire une implication du scripteur, dans des opérations scripturales de confrontation: faire une synthèse entre différents textes selon des axes pertinents, articuler les auteurs entre eux, les faire discuter, les confronter les uns aux autres. Un étudiant en première année de master résume de manière très explicite ces deux dimensions et les tensions qui les associent :

il faut pouvoir s'approprier des idées de chaque auteur, sans les déformer. Il faut ensuite les faire entrer en résonance, les mettre en écho, je ne suis jamais certaine de ne pas avoir trahi l'auteur (Sciences de l'Education, M1)

De même, cet extrait d'un étudiant en troisième année de Licence exprime la même tension entre le point de vue de l'autre et celui du scripteur :

comprendre le point de vue de l'autre, éviter le hors sujet, le reformuler avec ses propres mots, restituer, mettre en contexte, ouvrir ou parfois élargir le point de vue de l'auteur et s'en servir comme point de départ, en fait souvent je trouve que l'on est mené, à partir d'un commentaire de texte, à faire une argumentation, ce qui est difficile c'est arriver à donner son point de vue en en ayant commenté un juste avant (Sciences du langage, L3)

Ce qui est spécifique dans cet extrait, c'est l'idée que le texte d'autrui est le « point de départ » du discours propre de l'étudiant qui va l'élargir, l'ouvrir de manière à construire son point de vue propre. C'est une autre image de la difficulté d'écrire avec/contre les textes d'autrui.

Après ce regard d'ensemble sur les différentes dimensions de l'écriture à partir des auteurs, nous présentons dans les paragraphes suivants deux croisements différents, l'un à partir des disciplines, l'autre à partir du genre d'écrit déclaré comme fréquent par les étudiants qui développent ces items.

5.1 Le discours sur les difficultés liées au discours d'autrui selon les disciplines

Nous ainsi avons croisé l'item « auteur » avec les différentes disciplines qui constituent une des variables du corpus. La question est de savoir si ces discours varient selon l'inscription des étudiants dans telle ou telle discipline.

« auteurs »/Disciplines	Histoire Bruxelles	Histoire Lille	Lettres Modernes	Psychologie	Sciences de l'éducation	Sciences du langage	Total
Non évoqué	73	24	46	46	52	61	302
« auteurs » thématisé	7 (8%)	10 (29%)	24 (34%)	23 (33%)	22 (29%)	24 (28%)	110
TOTAL	80	34	70	69	74	85	412

Tableau 3 : croisement « auteurs »/ « disciplines »

On le voit, les différentes disciplines ne semblent pas produire de différences notables dans la perception de cette difficulté chez les étudiants. Quel que soit l'ancrage disciplinaire, ils s'attachent presque tous dans des propositions semblables à ce genre de difficulté. Sauf les étudiants en Histoire à Bruxelles qui thématisent le moins ce type de difficultés. Mais à lire les entretiens de groupes que nous avons menés avec les enseignants (Lahanier-Reuter & Delcambre, à par.), cette absence d'intérêt pour cette difficulté chez les étudiants peut correspondre de leur part à une attitude très distante de ce que l'on appelle historiographie.

5.2 Le discours sur les difficultés liées au discours d'autrui selon l'écrit fréquent

L'autre croisement que nous proposons consiste à interroger la fréquence avec laquelle les étudiants citent ces difficultés spécifiques selon qu'ils ont déclaré antérieurement dans le questionnaire avoir affaire de manière dominante à tel ou tel genre d'écrits.

« Auteurs » / Écrits fréquents	dissertation	mémoire	travail de séminaire	dossier	synthèse	examen	rapport de stage	TER (travaux d'études et de recherches)	Total
Non évoqué	68	23	21	22	9	12	10	12	177
« Auteurs » thématisé	8 (10%)	16 (41%)	5 (19%)	1 (4%)	8 (47%)	4 (25%)	1 (9%)	3 (20%)	46 (20%)
Total	76	39	26	23	17	16	11	15	223

Tableau 4 : croisement « auteurs »/genres d'écrits

Nous retrouvons là des résultats qui semblent participer des hypothèses que nous avons sur les genres d'écrits : la convocation des auteurs est importante pour les synthèses et les mémoires. On voit aussi que la focalisation sur les items liés aux auteurs fait apparaître ici le mémoire, qui n'était pas spécifié par cette difficulté-là lorsque nous croisons les genres d'écrits et l'ensemble des difficultés (cf. ci-dessus en 4.2).

Par contre, d'autres résultats sont plus interrogants : ainsi, écrire une dissertation ne soulèverait pas trop de difficultés quant aux auteurs à convoquer. Cela permet d'imaginer que ce à quoi pensent les étudiants quand ils évoquent ces difficultés, ce sont des situations de travail qui articulent étroitement lecture des auteurs et écriture, c'est-à-dire, des situations de travail personnel (lorsqu'ils rédigent leur mémoire) ou des situations d'examen où ils ont sous les yeux les textes à synthétiser. La situation d'écriture d'une dissertation ne suppose pas un rapport aussi étroit au texte même des auteurs que l'on peut citer. Bien évidemment, cela ne signifie pas qu'on ne convoque pas d'auteurs lorsqu'on écrit une dissertation, mais ce genre n'apparaît pas lié spécifiquement à cette dimension-là de l'écriture dans les discours des étudiants.

5.3 Conclusion

Les difficultés que les étudiants disent rencontrer lorsqu'ils découvrent l'écriture universitaire, et spécifiquement dans les années où ils sont initiés à l'écriture de recherche, ne sont pas prioritairement celles qui nous occupent ici. Il est plus difficile pour la majorité d'entre eux de rassembler les matériaux préalables à l'écriture et de les organiser en texte que d'affronter la reformulation des auteurs qu'ils ont lus et de ménager des articulations entre ces différentes lectures et avec leur discours propre.

Cependant, les étudiants qui citent ces difficultés liées à l'intertextualité sont soit des étudiants de première année de master, qui découvrent un nouveau genre d'écrit, le mémoire, et qui sont confrontés à la nécessité d'écrire avec les textes d'autrui, que ce soit dans une perspective de présentation/reformulation ou de confrontation/articulation ; soit des étudiants qui ont à écrire des « synthèses » dans le cadre de leurs examens de validation, exercice qui est très explicitement lié à la reformulation/condensation/articulation de textes divers.

On peut avancer l'idée que ces problèmes d'intertextualité et de positionnement, tels qu'ils sont théorisés par les didacticiens et les linguistes ne font pas encore partie de l'arsenal d'idées et de représentations des étudiants, considérés globalement dès la première année. Que ces problèmes émergent à l'occasion de types d'écrits qui requièrent explicitement ou non un travail à partir de textes.

La synthèse semble de ce point de vue emblématique, plus peut-être que le mémoire qui est pris dans d'autres difficultés, plus massives pour les étudiants : recueillir de la matière pour écrire. On peut faire l'hypothèse que si nous interrogeons une population d'étudiants en master 2^e année (et de doctorants) plus importante, les résultats donneraient à voir une autre configuration.

6. Les littéracies universitaires

Nous souhaitons, pour clore ce parcours, expliciter notre titre et revenir sur la notion de littéracies. Héritée ou empruntée au domaine anglo-saxon, elle permet de penser (et de prendre en compte) diverses dimensions des pratiques de l'écrit (Delcambre, à par.), que nous allons exposer en nous centrant surtout sur les littéracies universitaires.

La notion de littéracies oblige à mettre l'accent sur les *dimensions contextuelles, sociales, et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture*. Comme le remarque Y. Reuter (Reuter, 2003), penser des objets de recherche didactique en termes de littéracie, amène à envisager non pas des pratiques en général mais des pratiques situées dans des contextes précis, à articuler entre elles les multiples composantes des pratiques langagières (relations lecture/écriture mais aussi relations de l'écrit avec l'oral), à référer les difficultés des élèves à des conditions sociales et scolaires de fonctionnement et non plus aux seules activités ou compétences des sujets, à élargir l'observation des pratiques de l'écrit à différentes disciplines, au-delà de la discipline Français (notamment dans les niveaux préuniversitaires).

La notion de littéracies permet aussi de considérer que *les apprentissages de l'écrit* (en réception et production) *ne se limitent pas aux tout premiers apprentissages, ni aux apprentissages dits fonctionnels* mais se déroulent dans un continuum depuis les premiers contacts avec l'écrit avant les apprentissages scolaires jusqu'aux usages épistémiques de l'écrit pour, non seulement diffuser, mais transformer l'expérience ou les connaissances.

Penser aux formes d'apprentissage continues et continuées de la lecture et de l'écriture intéresse particulièrement l'analyse des pratiques d'écriture universitaire en ce qu'elle rend difficile de soutenir l'idée d'une compétence construite, une fois pour toutes, dans la formation pré-universitaire. Au contraire, cela suppose de penser que *même au cours de la formation universitaire*, les contextes se modifiant (d'autres demandes, d'autres attentes), *de nouveaux apprentissages vont devoir se faire* (au passage entre la licence et le master, entre le master et le doctorat et au-delà du doctorat et du premier article de chercheur).

Se référer à cette notion oblige à mettre en évidence le *rôle que jouent dans l'élaboration des écrits les contextes où ils sont produits*. Penser le contexte des écrits produits à l'université

comme disciplinaire donne une place centrale à une *analyse épistémologique des relations entre écriture et disciplines* (Daunay, 2008). Ce sont les discours disciplinaires, plus que des discours universitaires en général, qui constituent les cadres d'élaboration et d'acquisition de savoirs spécialisés, et conditionnent l'exercice des connaissances¹. C'est ce cadre qui permet le mieux d'identifier la nature des liens entre usages de l'écriture et construction de connaissances, qui est un des apports de la notion de littéracies.

Enfin, prendre en compte cette notion, c'est pouvoir *penser autrement les difficultés des étudiants*, penser qu'elles ne sont pas « purement référables à des sujets particuliers mais à des conditions sociales (et scolaires) de fonctionnement sur lesquelles on peut travailler » (Reuter, 2003, p. 14). A l'université particulièrement, cela signifie d'orienter l'analyse des difficultés des étudiants vers la prise en compte des dimensions épistémologiques de l'écriture, vers l'analyse à la fois de l'inscription disciplinaire des genres d'écrits auxquels ils sont confrontés (dimension disciplinaire) et des spécificités des formes d'écrit produits et attendus dans le cadre de la formation (dimension institutionnelle et curriculaire) en différenciant les pratiques d'écriture dans les différents espaces où elle se déploie. C'est penser les pratiques d'écriture comme toujours un peu nouvelles, jamais totalement inscrites dans du connu.

Bibliographie

- Boch, F. (2008). Linguistic analysis of Academic discourse. The example of PhD students'Articles. Dans <http://wac.colostate.edu/proceedings/wac2008/boch.pdf> (Éd.), *Across Curricular Borders, WAC Conference*. Austin, Texas.
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). *Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique, Lidil 41*. (ELLUG, Éd.) Grenoble.
- Brereton, J., Donahue, C., Gannett, C., Lillis, T., & Scott, M. (2009). La circulation de perspectives socio-culturelles états-uniennes et britanniques: traitements de l'écrit dans le supérieur. Dans B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter, *Didactique du français, le socioculturel en questions* (pp. 51-68). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Burke, K. (1941/1973 (3^e ed.)). *The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Actions*. Berkeley: University of California Press.
- Daunay, B. (2008). The evolution of the French Field of Didactique de l'écrit: Theorizing the Teaching Practices of Writing in the Discipline. Dans Y. Reuter, C. Donahue, & (dir.), *Disciplines, Language, Activities, Cultures: Perspectives on Teaching and Learning in Higher Education From France and The United States*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Daunay, B., & Lahanier-Reuter, D. (à par.). Le discours des étudiants sur leurs facilités et leurs difficultés d'écriture. Une approche spécifique des genres d'écrits universitaires. Dans I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter, *International studies on writing at university: comparisons and evolutions*. WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- de Nuchèze, V. (1998). Approche pragmatique-énonciative du discours de recherche (à l'usage des apprentis-chercheurs). *Lidil, 17*, 25-40.
- Delcambre, I. (à par.). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diplyque*.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et master: première approche. *Spirale, 29*, 7-28.

¹ De la même manière, certaines recherches didactiques au niveau scolaire ont montré comment les pratiques langagières, et les représentations de ces pratiques, sont fortement liées aux contextes disciplinaires où elles se déploient (Barré-De Miniac & Reuter, 2006).

- Delforce, B. (1982/2011). Les difficultés langagières: pour une autre hypothèse explicative. *Recherches en Didactiques*, 12, 145-170.
- Fabiani, J.-L. (2006). A quoi sert la notion de discipline? Dans J. Boutier, J.-C. Passeron, & J. (. Revel, *Qu'est-ce qu'une discipline?* (pp. 11-34). Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Frier, C. (1998). Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université. *Lidil*, 17, 65-79.
- Grossmann, F. (2010). "L'auteur scientifique". Des rhétoriques aux épistémologies. *Revue d'Anthropologie des connaissances*, 4(3), 410-426.
- Lahanier-Reuter, D., & Delcambre, I. (à par.). De quelques pratiques universitaires de littéracie. Discours croisés d'étudiants et d'enseignants sur l'écriture en Sciences de l'Education. *Les Cahiers du CERFEE*.
- Lahanier-Reuter, D., & Delcambre, I. (à par.). Le mémoire de master dans le discours d'enseignants universitaires: entre travail de recherche et écriture académique. Dans M. Romainville, & M. Frenay, *L'accompagnement des mémoires et des thèses, Actes des XII° rencontres du REF, Louvain-la-Neuve, sept. 2011*.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2003). La littératie. Perspectives pour la didactique. *Lidil*, 27, 11-23.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- Rinck, F. (2009). Les "nouveaux entrants" dans le champ scientifique: analyse des spécificités des articles de doctorants. Dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-c. Pollet, L. Rosier, & F. Thyron, *Acteurs et contextes des discours universitaires* (pp. 99-110). Paris: L'Harmattan.
- Rinck, F., Boch, F., & Grossmann, F. (2007). Quelques lieux de variations du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. Dans P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl, & C. Trimaille, *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique* (pp. 285-296). Paris: L'Harmattan.
- Tutin, A. (2010). "Dans cet article, nous souhaitons montrer que...." Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines. *Lidil*, 41, 15-40.