

Quel cadre pour penser les pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et/ou dans la vie professionnelle ?

Fanny Rinck*

Jane Quintiliano Guimarães Silva**

Juliana Alves Assis***

Les recherches sur les littéracies universitaires représentent un champ foisonnant que ce numéro de la revue **Scripta** propose de mettre à l'honneur en traitant des *Pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et/ou dans la vie professionnelle*. L'objectif est de rendre compte de questions actuelles sur : (i) la formation à l'écrit (savoir lire-écrire) et la formation par l'écrit (lire-écrire pour apprendre et se former à travers l'écrit) ; (ii) la formation en langue maternelle et langues étrangères dans un contexte académique plurilingue ; (iii) l'écrit à l'université (lire-écrire dans les disciplines et à travers le curriculum) ; (iv) l'écrit professionnel (contraintes et rôles de l'écrit au travail et dans les organisations), à intégrer au questionnement sur les littéracies universitaires puisqu'il fait aujourd'hui l'objet de demandes fortes.

L'approche choisie ici est résolument large. Les recherches et les pratiques d'enseignement de la littéracie universitaire et professionnelle font face à des contextes et des publics très variés. Les besoins sont éclectiques, mais il est important de les penser ensembles, dans un cadre général permettant d'explicitier les fondements et les enjeux d'une didactique de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement supérieur et dans le monde de la formation pour adultes. Un tel cadre pourra intégrer des approches décrivant les pratiques d'écriture et de lecture et analysant des dispositifs de formation pour aboutir à de nouvelles recommandations.

Dans les pays qui, contrairement aux Etats-Unis, n'ont pas la tradition des Writing Centers dans les universités, le champ des littéracies universitaires est relativement récent. Il s'est constitué selon le schéma suivant : massification du

* Laboratoire Modyco, UMR7114, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

** Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais.

*** Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais. Bolsista da Capes – Processo BEX 6647/10-3 (Estágio pós-doutoral no exterior).

public dans l'enseignement supérieur, constat d'échecs et/ou déploration quant au niveau des étudiants, hypothèse que les difficultés observées concernent de manière indissociable l'appropriation de savoirs disciplinaires et le développement de compétences littéraciques. Le champ des littéracies universitaires se développe en parallèle de la didactique de l'écrit en contexte scolaire (avant l'enseignement supérieur) et en parallèle de la formation d'adultes à la littéracie hors de l'université (illettrisme, écriture créative, littéracie avancée). A ce sujet il est nécessaire de signaler que les discussions sur les pratiques de lecture et d'écriture dans le monde du travail ont également fortement alimenté les débats sur la formation universitaire, ce qui crée, dans le champ de la didactique de l'écriture, le besoin de dialogue entre l'université et les différents espaces sociaux dans lesquels s'engage un sujet et dont l'écriture fait partie intégrante.

Affirmer l'importance de former les étudiants et adultes à l'écrit revient à prendre pleinement acte de ce que signifie la notion de littéracie. Même pour ceux qui font leurs études dans leur langue maternelle, l'apprentissage de l'écrit n'est pas abouti lors de l'entrée à l'université. C'est un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie. Il consiste non seulement à apprendre à lire et écrire dans une diversité de situations en perpétuelle évolution (par exemple, des situations de travail), mais aussi à penser et agir à travers l'écrit, comme le met en avant la définition que donne l'Unesco de la littéracie : "It is key to communication and learning of all kinds and a fundamental condition of access to today's knowledge Societies".¹

Notre société fait des études et diplômes le graal d'un autre, l'accès à l'emploi, et elle est qualifiée de « société de la connaissance ». Non seulement il est question d'« accès à » une telle société mais, de plus, chaque citoyen est invité à y prendre part (on parle de « démocratie participative »). Pour prendre un exemple plus modeste, chacun peut contribuer à l'encyclopédie Wikipédia, dont même les non-contributeurs et les non-consommateurs discutent la fiabilité, en même temps que certains y voient un bon exemple de l'« intelligence collective » en marche.

Dans ce sens, les pratiques de littéracie sont des activités transformatrices, régulées par des injonctions sociales, culturelles et historiques, raison pour laquelle la littéracie varie selon les contextes et les domaines sociaux, c'est-à-dire selon le système de références culturelles, idéologiques et matérielles qui les caractérise (BARTLETT, 2007 ; STREET, 2003).

On est donc amené à interroger la littéracie comme objet et outil de formation. Comment se passe cette formation tout au long de la vie que représente la littéracie

1 - Unesco, the global literacy challenge <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>>

avancée ? Qu'est-ce que la formation à la littéracie et par la littéracie amène, et à quoi elle peut conduire en termes de savoirs et de circulation des savoirs dans la société de la connaissance ? Quel penser et agir, via l'écrit ? Comment penser le fait qu'une nouvelle génération se développe en héritant des outils matériels et intellectuels créés par les générations antérieures (TOMASELLO, 1999) ?

Les difficultés de lecture et d'écriture d'étudiants et d'adultes diplômés sont souvent traitées comme le symptôme de dysfonctionnements divers : déficit cognitif ? Différences et inégalités d'accès à la culture ? Échec de l'école qui ne parvient pas à résoudre le problème de l'échec à l'école ? Acculturation progressive, comme appelle à le penser la notion de littéracie ? Si l'on admet que la lecture et l'écriture font partie du « métier d'étudiant » (COULON, 1997) et d'un bagage qu'on construit tout au long de la vie, quelles pratiques l'université et la formation d'adultes doivent-elles privilégier ? Avec quels enjeux en termes de formation à et par la littéracie ?

A l'université, il faut donner aux étudiants les moyens de réussir leurs études dans un contexte plurilingue, en permettant à tous de maîtriser la lecture et l'écriture de manière générale, mais il faut aussi permettre aux étudiants de s'approprier à travers la lecture et l'écriture des manières de faire et de penser propres aux disciplines. Ces deux aspects se traduisent en contexte anglo-saxon et dans les Writing Centers des universités américaines par les courants WID (Writing in the disciplines) et WAC (writing across the curriculum).

Dans cette conception, les pratiques de littéracie à l'université, en tant qu'espace de production, de circulation et de réception de discours écrits, sont des espaces du processus de construction intersubjective de sens, engendrés dans et par l'(inter)action entre les étudiants, les professeurs et les autres voix avec lesquelles ils interagissent. A la base de ce raisonnement se trouve la conception selon laquelle l'expérimentation des processus de socialisation, qui sont continus et permanents dans la vie des individus dans quelque sphère d'activité humaine, présume la construction de positionnements identitaires, provoqués par d'autres/ de nouvelles fonctions et de nouveaux rôles sociaux (et, dans cette mesure, aussi discursifs) de la part de ceux qui intègrent les activités sociales. A titre d'exemple, nous pouvons penser, dans la formation universitaire, aux rôles de chercheur ou de professeur en formation.

A cela il faut ajouter la formation professionnelle. Par l'intermédiaire des diplômés, la formation disciplinaire est supposée servir de formation (pré-professionnelle : en formation initiale pour les étudiants, en formation continue pour des personnes qui ont un emploi ou en recherchent un et entreprennent dans

ce cadre une formation à l'université. La littéracie académique prépare-t-elle bien aux littéracies professionnelles ? Il est évident que la littéracie académique conduit peu à peu à l'écrit de recherche et au métier de chercheur ; pourtant, cet apprentissage ne va pas de soi et les lacunes dans la formation des futurs doctorants et apprentis-chercheurs ont bien été soulignées.

Il faut également s'intéresser à d'autres professions. En particulier, les futurs enseignants de langue disposeront-ils après leurs études d'une maîtrise suffisante de la langue (au sens où, comme on le sait à propos de l'enseignement des langues étrangères, il ne suffit pas d'être locuteur (ou scripteur et lecteur) pour enseigner une langue) ? Par ailleurs, comment faire face à de nouvelles demandes, qui concernent, d'une part, la formation de rédacteurs professionnels (domaines des écrits professionnels, rédactologie) et, d'autre part, la formation de professionnels de différents secteurs mais dont le métier pose des problèmes liés à l'écrit (par exemple les travailleurs sociaux) ?

Dans les cours de technique d'expression ou dans les cours de culture générale, il arrive que le développement de la littéracie se fasse en partie indépendamment des genres. La notion de genre de textes est cependant centrale dès qu'on s'intéresse d'une part aux écrits disciplinaires et d'autre part aux écrits professionnels (BAKHTINE, 1984 ; MILLER, 1984 ; RUSSELL, 2012). Cependant, si l'on enseigne des genres, le risque est de s'en tenir à l'idée que les genres sont des modèles que les étudiants doivent s'approprier, alors que l'enjeu de la maîtrise des genres est d'apprendre à en faire usage, c'est-à-dire à penser et agir avec, ou à travers ces genres. Cette remarque peut paraître secondaire pour les écrits fonctionnels (écrits professionnels comme les notes de service, les comptes-rendus, etc.) qui peuvent donner l'impression qu'il s'agit simplement de reproduire un modèle. Au contraire, nous assumons que, dans les sphères les plus diverses des activités sociales, les genres sont « un artefact symbolique, de médiation entre le sujet et l'autre, entre un sujet et un objet, entre un sujet et une activité donnée et, enfin, entre un sujet et une certaine sphère sociale » (MATENCIO, 2008, p.191). Cela ne justifie pour autant pas, quelque soit le niveau ou type de formation, une approche prescriptive, qui ne valorise que les traits formels et conventionnels des textes qui actualisent les genres.

Mais qu'en est-il pour les écrits académiques où il faut à la fois adopter des conventions et être inventif ou développer un point de vue original et une pensée propre ? Qu'en est-il enfin de l'écriture créative ou littéraire, jugées intéressantes pour développer la littéracie ? En outre, les écrits professionnels ne sont-ils pas créatifs pour certains, comme dans la rédaction web par exemple ?

Le problème qui se pose et notamment à la transition entre formation universitaire et monde professionnel est celui du transfert des compétences. Les quelques études existantes montrent que ce transfert ne va pas de soi, car maîtriser un genre signifie se familiariser avec une activité et apprendre à agir dans un contexte (DIAS *et al.*, 1999 ; RUSSELL, 2012). La formation à et par la littéracie doit donc viser à la fois les deux exigences de formation à travers les genres et de formation favorisant le transfert des compétences. Pour ce faire, le contraste entre genres semble être une solution actuellement explorée (RUSSELL, 2012), et plus largement la démarche de « language awareness », comme attitude générale par rapport au langage et à son apprentissage, ici le langage écrit.

Ces réflexions nous renvoient à la délicate question du rôle de l'université dans la formation professionnelle. Certains critiquent le fait que la formation universitaire, théorique, ne permettrait pas de préparer à la pratique professionnelle. Cependant, l'université ne peut pas se contenter de faire comme si professionnaliser consistait à préparer à un seul métier : il faut former des individus qui soient capables de s'orienter ou se réorienter vers divers métiers, de faire face aux évolutions de leur métier et d'être eux-mêmes acteurs de cette évolution. Ainsi, de nombreux travaux montrent, avec la notion de réflexivité, que les savoirs théoriques et la capacité d'analyse des pratiques à l'aide de ces savoirs théoriques sont une clé pour être un bon professionnel (cf. la notion de « praticien réflexif » chez SCHÖN, 1994). De même donc, la formation des professionnels ne peut pas se réduire à la maîtrise de types de textes. Elle doit donner des clés pour leur permettre de s'adapter à une diversité de contextes.

La formation à la lecture et à l'écriture, à l'université et dans la vie professionnelle, pourra donc se fonder sur les principes et objectifs suivants : (i) couvrir toutes les dimensions de l'écriture et de la lecture, de l'orthographe et la grammaire à l'usage de genres variés (comme formats de textes et comme contenus thématiques) ; (ii) servir de fil conducteur de la formation académique aux sphères professionnelles, en passant par les spécificités disciplinaires et en tenant compte aussi d'autres usages sociaux (par ex. lire des romans, contribuer à des forums sur internet etc.) ; (iii) favoriser le développement de la littéracie, mais aussi par la littéracie, comme moyen de penser et d'agir, comme un lieu de construction de connaissances (à l'université, au travail, dans la société de la connaissance) et comme un lieu de construction de soi (identités professionnelles, développement personnel, et même émancipation dans certains programmes éducatifs inspirés par DEWEY, 1916).

Présentation du dossier

Le numéro se compose de quatre parties : la première porte sur le lire-écrire dans la formation académique, et réunit les deux champs de la formation en langue maternelle et en langue étrangère. La seconde questionne la transition entre l'université et le monde professionnel à travers la formation des enseignants. La troisième est dédiée aux écrits professionnels dans différents secteurs (enseignement, rédaction technique, publicité) et à la formation de rédacteurs professionnels et spécialistes de la communication. La dernière s'intéresse aux écrits de recherche et à la formation des apprentis-chercheurs.

Dans la première partie, l'article de Françoise Boch et Laurence Buson porte sur la formation en orthographe et en grammaire à l'université en France. L'analyse de textes produits par des étudiants de première année permet aux auteurs d'identifier les besoins principaux. Une démarche expérimentée auprès d'un public de Licence depuis deux ans est ensuite présentée. Il s'agit d'une démarche inductive qui place les étudiants dans une posture de chercheurs en linguistique : les étudiants s'interrogent sur le fonctionnement de leur langue et dépassent leur insécurité dans son apprentissage.

Suzi Marques Spatti Cavallari discute les caractéristiques du langage assisté par ordinateur dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères rendu possible par l'usage de moyens de communication synchrone de façon écrite (discussion en ligne). L'article prend comme corpus d'analyse la production écrite d'une brésilienne qui interagit avec un américain par le biais de *Windows Live Messenger*. L'analyse montre les représentations que l'étudiante brésilienne se fait de son écriture, de son interlocuteur, d'elle-même et du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Le littéracie académique et la multimodalité est le thème de l'article de Fabiana Komesu. Elle a comme but de discuter le processus de constitution du texte dans le contexte digital, de façon particulière, par le biais de la problématisation de moyens et ressources sémiotiques actualisés à la production académique de l'étudiant qui utilise l'ordinateur comme moyen d'accès à l'internet dans le processus d'enseignement à distance et en semi-présentiel.

Fermant la première partie, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa étudie la production de l'espace (aspect pragmatique-enonciatif) et des spatialités (aspect historique-discursif) dans un ensemble de textes de pré-universitaires en situation d'évaluation (concours d'entrée à l'université). Dans l'analyse, sont considérées les notions de littéracie académique (LEA ; STREET, 2006), d'aspects occultes de la littéracie (STREET, 2009) et de présumé social (VOLOSHINOV/BAKHTIN,

1926 : s/d) comme des modes d'associer la perspective ethnographique à la perspective discursive.

Dans la deuxième partie, l'article de Ana Elisa Ribeiro, Izabella F. Guimarães et Suelen E. Costa da Silva présente les résultats d'une recherche sur l'enseignement du portugais en ingénierie, au sein d'une institution publique fédérale dans l'état de Minas Gerais (Brésil), reconnue principalement pour son excellence dans la formation d'ingénieurs et de techniciens. Les auteurs mettent en évidence un conflit entre la littéracie académique/professionnelle et l'enseignement/apprentissage de la communication écrite formelle en ingénierie.

Ana Lúcia Guedes-Pinto examine les rapports qui existent entre l'emploi quotidien de la pratique de l'écriture dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle de professeurs. À travers l'analyse de textes écrits produits par des étudiants à l'université, l'article apporte des éléments pour la réflexion à propos du rôle de l'écriture dans le contexte de la formation initiale des enseignants.

L'article de Sandoval Nonato Gomes-Santos et Caroline Seixas décrit le processus d'appropriation des genres textuels par des étudiants dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants de portugais. Il se base sur i) des notes écrites dans des cahiers de notes par les étudiants pendant le cours, ii) des micro-leçons données par les groupes de travail aux collègues de classe, et iii) des articles scientifiques produits par les étudiants comme synthèse du processus et du produit final du cours. Les auteurs soutiennent que la description des processus de production de genres textuels constitutifs de la formation de l'enseignant peut fournir des apports susceptibles de renforcer la réflexion sur le travail de l'enseignant de portugais pour l'école brésilienne actuelle.

Céline Beaudet et Véronique Rey sont chacune responsables de formations universitaires aux écrits professionnels, la première à l'université de Sherbrooke au Québec où l'on parle de rédactologie, la seconde en France à l'université d'Aix-Marseille. Les auteurs questionnent la différence et la transition entre écrits académiques et écrits professionnels. Elles montrent que les écrits professionnels sont des écrits fonctionnels et que le lecteur joue un rôle central. Elles proposent une démarche, basée sur le principe de la méta-cognition pour des scripteurs maîtrisant mieux leur activité de rédaction.

Dans la troisième partie, l'article de Séverine Equoy Hutin se base sur son expérience d'enseignement dans un cours pratique dédié à l'oral et l'écrit professionnels dans une filière universitaire professionnelle. Elle analyse une situation de création d'un projet publicitaire (problématique, concept de communication, déclinaison sur différents supports), à travers la dimension littéracie et sémiotique de ce travail. Elle montre ainsi comment tout un réseau

de textes, écrits, réécrits, lus, et de discussions sur ces textes donne forme au projet. Le rôle de l'enseignant dans ce type de situation de formation serait ainsi de créer les conditions permettant aux étudiants de prendre conscience des compétences professionnelles requises et de cadrer ou guider le travail en rendant explicites les exigences propres au mandant (qui désigne celui qui commande un projet de création de ce type dans le monde professionnel).

Marie-Josée Goulet discute la rédaction professionnelle sous l'angle des compétences attendues des rédacteurs en ce qui concerne les outils d'aide à la rédaction. Elle s'appuie sur des entretiens réalisés avec des rédacteurs et montre l'importance de développer des outils informatiques qui se présenteraient en quelque sorte sur une plateforme d'aide à la rédaction et qui pourraient appuyer chacun à un niveau spécifique la production des écrits.

Dans le champ des littéracies universitaires, les écrits des enseignants ont été étudiés principalement sous l'angle des écrits de formation (par exemple le mémoire professionnel des futurs enseignants, trace et instrument de leur réflexivité). L'article « les écrits professionnels des enseignants : une approche didactique exploratoire » de Rouba Hassan se centre sur les écrits des enseignants dans le cadre de leur travail, en se basant sur des entretiens et des observations de classe. Elle montre l'importance de deux types d'écrits, les écrits organisationnels et les écrits communicationnels et analyse les difficultés spécifiques et les enjeux qu'ils recouvrent dans le métier d'enseignant.

Finalement, dans la dernière partie, l'article de Sébastien Kapp part du constat du rôle central de l'écriture dans la réalisation d'une thèse en particulier en sciences humaines et littérature. L'auteur se base sur des ateliers réalisés avec des doctorants et met en évidence les difficultés et enjeux de l'écriture. Il éclaire la socialisation à (et par) l'écriture en montrant en quoi les représentations que se font les doctorants peuvent faire obstacle à l'écriture de la thèse, notamment sous deux aspects majeurs, se conformer à des normes et se constituer comme un chercheur à travers un réseau de textes, de maîtres et de pairs.

L'écriture de la thèse, de propositions de communications voire d'articles sont des incontournables de la formation de l'apprenti-chercheur. Angélica Rigaudière aborde ici une pratique sans doute plus rare, celle qui consiste pour des étudiants à s'engager dans la responsabilité éditoriale d'une revue scientifique. Elle montre en quoi cet objet est l'occasion d'un questionnement à la fois sur l'écrit et la discipline, et représente en cela un bon outil de formation, et qu'il pourrait même être porteur d'innovations affectant le périodique comme sa dimension épistémologique.

Le lien entre la discipline et les manières d'écrire qui lui sont propres est au coeur de l'article de Marie-Christine Pollet. Elle rend compte d'un cours sur

l'écriture en histoire dispensé à des étudiants qui commencent cette discipline à l'université. Les premiers cours doivent poser les bases de ce qu'est la recherche pour un historien et de ce que ça implique en termes de littéracie. Plutôt que de faire travailler les étudiants sur des écrits de chercheurs, elle propose ici une alternative originale, basée sur un roman récent qui pose la question notamment de la frontière entre l'histoire et le roman, le réel et la fiction, et, partant aussi, sur les représentations de l'écriture, du métier d'historien et des questions de preuves et de sources.

Enfin, l'article de Adilson Ribeiro de Oliveira a comme but de réfléchir sur l'écriture (et ses processus) dans l'enseignement supérieur, plus particulièrement dans la formation de professeurs selon la modalité de l'EàD (Enseignement à Distance). L'auteur examine, d'un point de vue énonciatif-discursif, les représentations qui sont actualisées dans la configuration de rapports d'expérience, lesquels aboutissent à la production du genre de l'article scientifique.

En somme, ce numéro apporte un éclairage sur les pratiques de formation à et par la littéracie, qui se développent actuellement dans l'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Il rend compte d'une diversité de contextes de formation et permet de questionner, à travers des exemples issus d'expériences de terrain, les référents théoriques en jeu et les nouvelles configurations de l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'université.

Références bibliographiques

BAKHTINE, M. (1984). « Les genres de discours », dans **Esthétique de la création verbale** (texte de 1952-53, publié en 1979), Paris, Gallimard.

BARTLETT, Lesley (2007) : « To Seem and to Feel: Situated Identities and Literacy Practices », **Teachers College Record** 109, 1, 51-69. 2007.

COULON, A. **Le métier d'étudiant**. L'entrée dans la vie universitaire. Paris, PUF, 1997.

DEWEY, J. (1916). **Democracy and education**. New York: Free Press, 1966.

DIAS, P.; FREEDMAN, A.; MEDWAY, P.; PARÉ, A. **Worlds Apart**: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.;

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 189-199.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, 70, 151-167, 1984.

RUSSEL, D. R. Écrits universitaires/écrits professionnalisants/Écrits professionnels: Est-ce qu'“écrire pour apprendre” est plus qu'un slogan ?. **Pratiques** (Special Issue : selected Papers of the Conference on Academic Literacies : Knowledge, Writing, Disciplines, Lille, France, 2010 September 2nd-4th. Forthcoming, 2012)

SCHÖN, D. **Le praticien réflexif**. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal : Les Éditions Logiques, 1994.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5(2), p. 77-91, 2003.

TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Harvard : Harvard University Press, 1999.