Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ?

David R. Russell

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1913>

DOI : 10.4000/pratiques.1913

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 21-34

Référence électronique

David R. Russell, « Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? », *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1913> ; DOI : 10.4000/pratiques.1913

Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ?

David R. Russell

Iowa State University, USA

Cet article décrit une tradition nord américaine anglophone concernant la recherche sur le rôle de l'écriture dans la transition entre l'université et les milieux professionnels⁽¹⁾. Il ne constitue pas une note de synthèse, mais plutôt une introduction à cette tradition qui date de trente ans. Trois recherches y sont présentées pour illustrer la théorie, les méthodes, les résultats sélectionnés et les dispositifs utilisés. Le cadre théorique fondamental de cette tradition de recherche s'appuie sur des sources proches de celles des chercheurs français en didactique et/ou en linguistique : la théorie génétique du développement de Vygotski et la théorie des genres fortement influencée par le concept d'intertextualité de Bakhtine et Kristeva. Nous renvoyons le lecteur au numéro récent de *Pratiques* dans lequel Charles Bazerman (2009) développe une élaboration de ce cadre théorique et développe certains de ses concepts les plus importants. Les méthodes sont celles de la recherche en sciences sociales dans l'enseignement (enquête, observation ethnographique, études de comparaison quasi expérimentales), souvent combinées avec l'analyse linguistique ou rhétorique des textes. Mais les résultats de la recherche et les deux dispositifs décrits, ainsi que la nature de la problématique de la « professionnalisation », exigent une certaine compréhension des différences entre les contextes éducatifs européens (en particulier, la France) et ceux de l'Amérique du Nord (en particulier, les États-Unis).

En France, « être professionnel » signifie avoir des compétences dans un domaine professionnel spécifique, quel que soit le métier. Aux États-Unis, le terme « professionnel » renvoie davantage à une catégorie sociale. Il désigne surtout les travailleurs qui ont un diplôme universitaire dans un domaine spécialisé, bien qu'il y ait, comme en France, une tendance croissante à appeler

(1) Tous les textes anglais ont été traduits par l'auteur.

« professionnel » n'importe quel travailleur qualifié, voire toute personne exerçant un métier.

La littérature spécialisée, principalement écrite, est de plus en plus présente pour un plus grand nombre de travailleurs. L'informatisation du travail et de la communication – avec de nets efforts de rationalisation de façon post-fordiste – augmente la demande de formation post-secondaire. Les initiatives du gouvernement, en lien avec l'industrie, visent à « l'employabilité », et poussent par conséquent les universités et les autres institutions de l'enseignement supérieur à former un plus grand nombre de travailleurs qualifiés à des métiers de plus en plus spécifiques.

Les pressions démocratiques pour un meilleur accès à l'enseignement supérieur sont basées sur une idéologie qui promet un meilleur statut social et de meilleurs revenus à ceux qui ont un diplôme universitaire. En fait, le pourcentage de la population aux États-Unis des 24-29 ans qui a un diplôme universitaire a à peine augmenté au cours des dix dernières années (Digest, 2009). La France a maintenant dépassé les États-Unis quant au pourcentage de personnes âgées de 25 à 34 ans qui ont un diplôme d'une institution de l'enseignement supérieur (Miller *et al.*). Les jeunes issus de familles défavorisées sont beaucoup plus susceptibles de ne pas entrer à l'université ou d'abandonner leurs études sans diplôme. Quoi qu'il en soit, l'écriture professionnelle reste un problème selon deux axes : l'accès à l'université d'une part et l'employabilité par la suite, d'autre part. Le rôle traditionnel de l'enseignement supérieur dans la sélection sociale doit être modifié pour inclure une formation spécialisée, comprenant des compétences en littératies spécialisées. Les étudiants de milieux défavorisés ont besoin d'aide pour l'écriture s'ils veulent réussir sur les lieux de travail où des littératies spécialisées sont nécessaires.

1. Le mouvement WAC / WID : écrire pour apprendre

Deux déplacements ont été nécessaires pour mettre en place la recherche et les dispositifs sur l'écriture à professionnaliser : 1) de l'écriture à l'université comme transcription de la parole autonome ou de la pensée, à l'écriture comme partie intégrante de l'activité intellectuelle dans le cadre même des disciplines – en d'autres termes, de l'écrit transversal à l'écrit spécialisé, et 2) de l'écriture comme moyen d'examiner (et donc de sélectionner les étudiants), à l'écriture comme moyen d'enseigner et d'apprendre.

Contrairement à d'autres nations, les universités américaines ont offert un cours d'expression écrite, appelé « composition » en première année. Ce cours de « Composition » est obligatoire pour presque tous les étudiants depuis l'émergence de l'université moderne sur le modèle de Humboldt, dans les années 1870. Mais le cours de composition était basé sur l'hypothèse que l'écriture est transversale et constitue un ensemble unique de compétences transférables facilement, parce qu'apprises plus tôt dans la scolarité, et non obligatoires à condition qu'elles aient été suffisamment enseignées à l'école secondaire. Pourtant, il n'est pas réellement prouvé que suite à ce cours, les étudiants aient amélioré leur écriture scolaire ou aient transféré par écrit les compétences acquises dans ce cours à d'autres cours ou dans l'écriture professionnelle, comme le mo-

dèle transversal aurait pu le prévoir. Néanmoins, le cours a persisté, pour des raisons exposées ailleurs (Russell, 2001).

Cependant, les universités françaises ont commencé à offrir des formations en expression écrite (composition), après l'élargissement de l'enseignement supérieur dans le sillage de 1968. Aux Etats Unis aussi, l'écriture des étudiants est devenue un enjeu majeur dans l'enseignement supérieur dans les années 1970, suite aux bouleversements sociaux de la fin des années 1960. De nombreuses universités américaines ont commencé à accepter davantage d'étudiants issus de milieux défavorisés. Certaines universités ont commencé à offrir des cours supplémentaires d'écriture corrective pour les étudiants non suffisamment préparés. Cependant, de nombreuses universités ont répondu à l'afflux des nouveaux étudiants issus de milieux divers, en encourageant les enseignants des différentes disciplines à s'intéresser davantage à l'écriture de leurs étudiants. Les universités ont fait appel à des experts dans le domaine de la composition nouvellement développé pour aider les enseignants. Ainsi est né « writing across the curriculum » (WAC) ou « writing in the disciplines » (WID), mouvement de réforme universitaire.

Aux Etats-Unis aujourd'hui, plus de 50% des institutions d'enseignement supérieur offrent des programmes dont l'objectif est l'amélioration de l'écriture des étudiants, quelle que soit la discipline où l'apprentissage s'effectue au moyen de l'écriture (Thaiss & Porter, 2010). 65% des universités qui accordent le doctorat ont un tel programme. En général, les programmes WAC sont un complément du cours de composition de première année. Ces programmes se composent la plupart du temps d'ateliers où des spécialistes en *composition* initient les enseignants aux techniques permettant d'améliorer l'apprentissage des étudiants par l'écriture. De nombreuses institutions offrent des cours dans chaque cursus désignés comme « writing intensive », où les étudiants écrivent davantage, reçoivent plus d'attention de leurs enseignants sur leur écriture et où le nombre d'étudiants participants est en général réduit. D'autres universités ont des plans individuels dans chaque département ou des cursus en vue d'améliorer l'écriture de leurs étudiants.

Le concept théorique central, devenu le slogan de la réforme WAC / WID : « écrire pour apprendre » signifie que les étudiants non seulement apprennent à écrire mais aussi écrivent pour apprendre. Ce concept a été discuté et théorisé dans le cadre de la recherche didactique française (par exemple, Reuter, 2004) ainsi qu'en Amérique du Nord et au Royaume-Uni, où le concept trouve son origine dans les travaux de James Britton et ses collègues. Il a en effet fourni une meilleure justification du recours à l'écriture comme outil d'apprentissage et non plus seulement comme outil d'évaluation de l'apprentissage. L'écriture est devenue un moyen de former à des concepts et des méthodes relatifs à une discipline donnée ainsi qu'un moyen de sélectionner les étudiants.

De récentes recherches (des enquêtes à grande échelle) ont permis d'observer que pour plus de 23.000 étudiants dans 82 universités, l'écriture avec certaines qualités (voir ci-dessous) contribue significativement à l'engagement des étudiants et à leurs apprentissages (NSSE, 2008). Le rapport conclut :

Quand les institutions offrent aux étudiants des activités intensives d'écriture, nécessitant un défi intellectuel, les étudiants s'engagent dans des activités d'ap-

prentissage plus profondes telles que l'analyse, la synthèse, l'intégration des idées provenant de sources variées, et sont également plus aux prises avec le contenu du cours, à la fois dans et hors de la classe.

De plus, les étudiants dont les enseignants offrent des projets avec ces mêmes caractéristiques, reportent un développement et un apprentissage plus significatifs en termes personnels, sociaux, pratiques et académiques.

L'enquête mentionne la non influence du nombre de pages, mais insiste sur celle de l'ampleur de l'écriture dans le curriculum ainsi que sur les défis intellectuels que l'écriture exige (synthèse, analyse, etc.).

Cependant, certaines des recherches menées pour comprendre les mécanismes spécifiques de l'écriture pour apprendre (cognitifs et/ou sociaux), ont des résultats moins tranchés. La plus importante revue de recherches (Klein, 1999) suggère que la recherche la plus prometteuse va dans le sens du concept de genre. Cette ligne de recherche implique l'écriture professionnalisante à travers un autre mouvement nord-américain dans l'enseignement supérieur : formation et recherche en communication commerciale et technique.

2. Cours d'écriture pour les étudiants en commerce, technologie et sciences : le genre en tant qu'action sociale

Comment peut-on expliquer le développement des connaissances et des savoir-faire au moyen de l'écriture, afin de préparer les étudiants à la pratique professionnelle ? « Écrire pour apprendre » peut-il être plus qu'un slogan ?

Le mouvement WAC / WID favorise une nouvelle conception de l'écriture, mais il existait aux États-Unis un mouvement plus ancien qui a permis un pont institutionnel et conceptuel entre l'écriture universitaire et l'écriture professionnelle : un cours d'écriture dans les domaines respectifs du commerce et de l'ingénierie. Aux États-Unis, contrairement à la France, les universités possèdent des écoles spécialisées pour des professions telles que l'ingénierie, le commerce, l'hôtellerie, etc., plutôt que d'avoir des institutions distinctes consacrées à ces professions. Depuis les années 20, ces écoles exigent, durant l'avant-dernière année ou la dernière année de formation, le suivi d'un cours en communication écrite spécialisée. Les enseignants de ces cours se sont organisés en associations professionnelles (ABC, ATTW) et dans les années 1980, ont entamé des recherches sur l'écriture professionnelle dans le milieu du travail et sur la période de transition vécue par les nouveaux professionnels.

L'outil théorique central de cette recherche sur la rédaction professionnelle et la transition vers le travail professionnel est le concept de genre. Genre conçu non comme forme textuelle sujette à une classification taxonomique (par exemple, les genres littéraires) mais genre en tant qu'action sociale (« genre as social action »). Nous appelons cette théorie « théorie du genre nord-américain », pour la différencier de la théorie du genre linguistique systémique fonctionnelle (Christie & Martin, 2005) ou de la New Rhetoric (pour insister sur la force communicative). Dans cette perspective, un genre (selon Carolyn Miller, 1984) est « une réponse *typifiée* aux actions répétées qui, au cours du temps, forme et cadre les attentes et les réponses ». La *typification*, selon Schutz (1989), entre en

jeu dans la perception des actions et des fonctions sociales. Par exemple, face à un vendeur « typique », on s'attend habituellement à ce qu'il souhaite vendre quelque chose, on s'attend à ce qu'il fasse preuve d'une certaine politesse, etc. – ceci étant lié à un monde vécu. Le monde social a ainsi diverses attentes en lien avec des typifications du monde vécu – elles-mêmes en interaction avec divers paramètres évidents.

Un genre est une sorte de sentier dans la forêt de notre vie commune, tracé par quelqu'un et suivi puis creusé par d'autres pour répondre au besoin d'une route vers un but donné. Les genres ne sont pas simplement des formes de mots, mais, comme dirait Charles Bazerman à la suite de Wittgenstein, des « formes de vie » (1994). Comme Carolyn Miller (1994) l'a expliqué – selon la théorie de Bakhtine (1984) sur les genres du discours, et reconnue dans le monde anglo-saxon – le genre en tant qu'action sociale a des similitudes importantes avec le concept bakhtinien de genre dans des sphères hétérogènes d'activité humaine.

Pour reprendre l'exemple du compte rendu expérimental (en sciences naturelles), ce genre est plus qu'une collection d'éléments linguistiques distribués dans divers documents. Le genre est plutôt une réponse typifiée à une action répétée, c'est-à-dire qu'un scientifique va communiquer les résultats d'une expérience donnée à d'autres chercheurs travaillant sur une problématique spécifique. On soulignera l'importance du premier ouvrage de Bazerman (1988) : *Shaping Written Knowledge : The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. L'activité (ou action sociale) du genre est comprise, non seulement diachroniquement mais aussi synchroniquement, en termes micro-sociologiques et accessible au moyen de méthodes ethnographiques. *Laboratory Life* de Bruno Latour et Stephen Woolgar a été à cet égard un ouvrage extrêmement influent en Amérique du Nord, qui a suscité une série d'études sur les systèmes d'« inscriptions » dans différents genres.

Pour comprendre les genres des professionnels ou les genres d'étudiants, il est nécessaire de comprendre l'activité dans chaque domaine : les méthodes, les pratiques, les circuits de communication. Ces recherches ont montré la spécificité des genres scientifiques, selon l'activité de chacun, et ont permis de remettre en question la transversalité de l'écriture scientifique et les méthodes permettant aux étudiants de s'y initier. Ce n'est pas la forme, mais la fonction qui fait la différence entre un genre et un autre. On peut ainsi citer le compte rendu expérimental écrit par des étudiants en premier cycle, dans un cours de laboratoire de chimie (*lab report*). Ce genre a, et souvent à juste titre, la forme linguistique du compte rendu expérimental « professionnel », mais sa fonction est très différente : il s'agit ici d'apprendre.

Le concept de genre en tant qu'action sociale lie les textes aux contextes spécifiques et aux activités spécifiques. Prendre en compte le concept de genre comme action sociale rend impossible la détermination des genres à partir de la seule analyse linguistique. Le chercheur ne peut pas analyser les motifs, les contextes, à partir des textes seuls. Cela constitue une différence essentielle avec les nombreuses approches de la linguistique appliquée et de la linguistique systémique fonctionnelle (Coe & Freedman, 1998), qui abordent le contexte en termes linguistiques. L'objectif de ces approches est de décrire la cible linguistique à travers l'analyse des besoins, puis de fournir les ressources linguistiques

nécessaires aux étudiants afin qu'ils les acquièrent. Cependant, en considérant le genre en tant qu'action sociale, il faut interroger le contexte au moyen de méthodes sociologiques – entretiens, observation, etc. – bien que l'analyse linguistique soit également importante et nécessaire (Bazerman & Prior, 2004).⁽²⁾

Des dispositifs qui utilisent la théorie du genre en tant qu'action sociale ont été développés à la lumière des recherches sur les pratiques de littératie chez les professionnels et les étudiants. Le milieu pour l'apprentissage est reconsidéré en fonction de ces recherches, souvent en utilisant la technologie de l'Internet. L'exemple le plus efficace est manifestement *LabWrite*, une formation en ligne d'initiation des étudiants aux pratiques de laboratoire et à la rédaction des rapports de laboratoire, genre fréquent en sciences naturelles et en ingénierie (Carter, 2004).

Dans le cadre de la formation en sciences naturelles et en ingénierie en Amérique du Nord, le « lab report » (compte-rendu expérimental) est un genre omniprésent. Une équipe de chercheurs de l'université du North Carolina State a développé un tutorial disponible sur Internet, *LabWrite*, qui est destiné à accompagner les étudiants dans le processus de rédaction de ce genre (qu'ils rédigent à partir de données recueillies pendant les travaux pratiques et rattachées à un cours). Le tutoriel enseigne aux étudiants non seulement « comment » écrire le genre (les conventions linguistiques/rhétoriques) mais aussi le « pourquoi », les motivations, les rôles sociaux attendus et leurs fonctions dans l'activité de recherches scientifiques.

Plutôt que d'enseigner explicitement les ressources linguistiques spécifiques, *LabWrite* enseigne explicitement le genre dans un processus de réalisation d'une action sociale dans son contexte d'utilisation tel qu'il est construit par les chercheurs. Par exemple, *LabWrite* guide les étudiants à travers le processus de réalisation et de représentation (textuellement, mathématiquement et graphiquement) d'une expérience de laboratoire. L'instruction relative à la rédaction d'un rapport de laboratoire commence avant même que les étudiants entrent dans le laboratoire, se poursuit dans le laboratoire, et se termine ensuite, après le départ des étudiants. Le but de l'instruction n'est pas d'améliorer leur écriture mais d'améliorer leur apprentissage : enseigner des concepts scientifiques et une méthode scientifique en utilisant l'écriture comme moyen. Parce que les étudiants écrivent pour apprendre, ils sont évalués sur leur apprentissage, et non sur leur écriture. Le genre est un outil pour faire et apprendre les sciences dans le contexte de la formation spécifique en laboratoire, et les étudiants apprennent le genre comme une question de cours, en agissant, du début à la fin. Afin de développer ce tutoriel, les chercheurs ont utilisé les résultats con-

(2) La théorie du genre d'Yves Clot (2000), parmi plusieurs autres théories françaises du genre, est peut-être la plus proche du genre en tant qu'action sociale, bien que la théorie de Clot soit une théorie des genres d'action physique et non des genres textuels-discursifs. Clot a étendu la théorie du genre de Bakhtine pour englober l'activité physique, plus largement, et en particulier, au niveau professionnel, en relation avec la théorie du développement de Vygotski, y compris la zone proximale de développement. Il voit les genres comme « formes communes de la vie professionnelle » (p. 9). On pourrait dire qu'ils sont « l'âme sociale de l'activité » (p. 11). « Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action » (p. 15). Les genres « sont à la fois des contraintes et des ressources », une norme et un instrument (p. 13).

cernant les pratiques expertes des scientifiques qui rédigent des comptes rendus expérimentaux – résultats de recherches historiques, linguistiques, ethnographiques de ces vingt-cinq dernières années – et des résultats de recherches concernant l'appropriation des genres par les étudiants.

Cette approche est particulièrement prometteuse. Une comparaison en double aveugle des taux de réussite des étudiants ayant ou non utilisé *LabWrite*, a montré que les étudiants s'étant servi du *LabWrite* 1) ont mieux appris les concepts enseignés dans le cours scientifique, 2) ont mieux compris la méthode scientifique, et 3) ont une attitude plus positive à l'égard du travail en laboratoire que ceux qui ne l'ont pas utilisé. Notons que l'analyse n'a pas essayé de cerner une amélioration de l'écrit des étudiants mais une amélioration de l'apprentissage à proprement parler (Carter, Ferzli, & Weibe, 2004).

Ce dispositif va dans le sens de la théorie qui consiste à écrire pour apprendre, décrite par Bazerman dans *Pratiques*. Ce dernier suggère que les genres écrits – fortement hétérogènes et différenciés – fournissent les espaces communicatifs dans lesquels nous apprenons les pratiques cognitives de domaines spécialisés. Les genres indexent l'identification et l'affichage du matériel approprié, les formes inscrites des expériences et les données, les formes de raisonnement et les problèmes à soumettre. Les genres, donc, imposent les positions subjectives à prendre – c'est à dire une identité – et la relation à d'autres textes dans un même domaine. Les genres – et souvent les systèmes ou réseaux de genres, dans un contexte ou entre contextes – offrent un tremplin, « educational scaffold » (Cazden, 1983), aux individus pour passer d'une accumulation quantitative de données, faits, informations, concepts dispersés, déconnectés, désordonnés, à une transformation qualitative. Pendant que l'apprenant s'initie aux genres, il les internalise et, par la suite, ils sont intégrés et permettent de transformer d'autres systèmes fonctionnels cognitifs préexistants (ex : cuisiner avec la maîtrise des mesures).

LabWrite présente également un autre intérêt, selon des recherches récentes menées par le groupe de Lille-Grenoble (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Elles fournissent des résultats qui suggèrent l'existence de certains genres dans certaines disciplines qui sont caractéristiques d'une discipline ou d'une profession que les étudiants et les professeurs jugent essentiels dans le cadre de leur activité et nécessaires à la formation. Il est possible que chaque discipline dispose de genres qui donnent accès à l'épistémologie fondamentale et à la méthode du champ. Pour les sciences expérimentales, ce genre est le rapport expérimental, tant pour l'écriture professionnelle que pour les étudiants. Il est possible que d'autres disciplines disposent de genres similaires qui soient à la fois homologues, éducatifs et professionnels.

Cependant et parce que l'étude *LabWrite* était limitée à un genre très spécifique et immuable (le rapport de laboratoire) et à un contexte spécifique (formation en sciences naturelles), le potentiel de « transfert » de la formation universitaire aux sphères professionnelles n'est pas abordé, comme Carter *et al.* l'ont souligné. Pourtant, le transfert est très souvent l'objectif de l'enseignement, dans le cadre de la formation de professionnels d'un domaine précis. Pour résoudre le problème du transfert, on doit dépasser « l'écrire pour apprendre » pour viser « l'écrire pour professionnaliser. »

3. Des écrits universitaires / écrits professionnalisants aux écrits professionnels : entre systèmes de genre et sphères d'activité

Le genre en tant qu'action sociale a également influencé la recherche portant sur la transition de l'écriture de la formation professionnelle à l'écriture au contexte professionnel lui-même. Pour théoriser cette transition, la notion de genre a été élargie à une analyse des systèmes de genres. Ces systèmes de genres « sont des genres interdépendants qui par conséquent, interagissent les uns avec les autres dans des contextes spécifiques » (Bazerman, 1994), c'est-à-dire dans des sphères d'activité humaine. Le concept d'action sociale a été élargi à une analyse des systèmes d'activité, tirée de l'élaboration de la théorie génétique de Vygotski par son collègue A. N. Leontev. En utilisant la théorie des activités culturelles et historiques et de « l'apprentissage situé » (Lave & Wenger, 1991), la recherche en milieu professionnel a montré que celui-ci est fortement collaboratif et social.

Parmi les nombreux résultats relatifs à cette ligne de recherche, on en retiendra un : la construction complexe des lecteurs en contexte professionnel. Habituellement, les documents professionnels ont des lecteurs multiples, car un texte interagit souvent avec l'activité de différents systèmes. Les documents circulent dans des systèmes complexes, produits par de nombreux auteurs (on parle de « document cycling »). L'attribution de l'auteur est complexe, car l'identité des auteurs multiples se mêle à l'organisation (Beaufort, 2006). Ces deux résultats suggèrent une différence profonde entre les processus d'écriture professionnelle et universitaire, une différence qui prend tout son sens quand il s'agit des études concernant les écrits professionnalisants (voir ci-dessous).

La recherche nord-américaine la plus substantielle sur la transition entre la formation universitaire et le monde du travail a été effectuée par un groupe de chercheurs anglo-canadiens (Dias *et al.*, 1999). Ils se sont inspirés des théories du genre en tant qu'action sociale, et de « l'apprentissage situé » (Lave & Wenger, 1991), afin d'insister sur les différences profondes entre l'écrit universitaire et l'écrit sur le lieu de travail – et les difficultés profondes quant au transfert du savoir-faire.

Ces chercheurs ont constaté que les étudiants ont imputé leur apprentissage à l'université (l'écriture pour l'enseignant, en vue d'une note), et non pas au lieu de travail futur. Il en va de même lorsque les enseignants tentent de simuler le lieu de travail par les genres de travail et la présence de professionnels, lors de la présentation orale par les étudiants. Ceux-ci reconnaissent et créent des textes appartenant au système de genre de la formation, bien que les enseignants proposent des textes pour la lecture ou l'écriture qui ont été extraits des systèmes de genres du lieu de travail. Freedman et d'autres chercheurs (Dias *et al.*, 1999 ; Freedman *et al.*, 1994) suggèrent qu'il n'existe que peu ou pas de transfert, parce que l'acquisition d'un genre signifie acquérir une activité et apprendre à agir dans le contexte. Dans les milieux professionnels, l'écriture « se produit comme une partie intégrante, mais tacite, de la participation dans les communautés de pratique, dont les activités sont orientées vers des résultats pratiques

ou matériels » (Freedman et Adam, 40-41). Le motif social de la formation (épistémique) est fondamentalement différent de celui du travail (pragmatique).

Cela amène à une contradiction fondamentale quant aux motifs sociaux, ce qui génère d'autres contradictions. Dans les contextes professionnels, l'acte d'écrire est essentiellement collective, collaborative, et conduit à un produit ou un service. À l'opposé, dans le contexte universitaire, l'acte d'écrire est essentiellement individuel, en vue d'une évaluation et d'une note. Insérer les textes écrits par d'autres étudiants est souvent assimilé à de la tricherie. À l'université, par conséquent, il existe peu de « document cycling », de boucles de feedback et de révision qui sont courants dans les milieux de travail professionnels.

Pour participer aux actions de la communauté de pratique/travail, les étudiants ont besoin de ressentir les composantes de l'action sociale, ce à quoi ils sont entraînés par ces nouveaux genres :

- 1) les motifs instrumentaux et les pratiques sociales axés sur les phénomènes complexes de lecteurs multiples (bien qu'éloignés dans le temps et l'espace),
- 2) les différents cycles de vie de leurs textes,
- 3) les pratiques de littératie différentes concernant les textes (des pratiques de lecture et des stratégies d'écriture collaboratives).

Or les étudiants n'accèdent à aucun de ces savoir-faire par l'intermédiaire de ces simulations (Freedman *et al.*, 1994 : 221), qu'elles soient réalistes ou non, minutieusement mises en scène ou non.

L'un des objectifs évidents est alors d'immerger les étudiants dans un système de genre, en dehors de la classe, sur un lieu de travail, tels que des stages, par exemple. Cependant, les stages sont souvent coûteux et offrent peu de possibilités pour contrôler ou s'assurer de l'expérience des étudiants. Par ailleurs, les possibilités d'apprentissage sont limitées au lieu de travail spécifique, typique ou non. Un lieu de travail ne fournit pas souvent des opportunités pour la réflexion critique. Enfin il existe peu d'occasions d'enseigner directement aux étudiants les stratégies et les ressources de communication.

Une intervention basée sur cette recherche a été conçue pour immerger les étudiants par procuration, dans un système de genre, en dehors de la salle de classe sans réellement y travailler. Pour cela, le groupe de recherche *MyCase* a opté pour des simulations en ligne. Ils ont mis au point un site web fictif, pour les étudiants dans un cursus donné, qui représente une organisation fictive et ses systèmes de genre. Le groupe a effectué des recherches sur les organisations qui employaient des diplômés d'un cursus et a créé une organisation typique, virtuelle, et son site web. Le site contient des vidéos de personnages en réunions, des photos, des informations comptables, des documents, des données sur les produits, sur les clients, et les recherches exclusives, etc. (Fisher, 2006, 2007 ; Fisher, Russell, Williams & Fisher, 2008 ; MyCase, 2006).

Prenons l'exemple de simulation dans un contexte de bio-ingénierie. Les étudiants jouent le rôle de consultants pour une entreprise fictive, Omega moléculaire, une jeune entreprise de biotechnologie au démarrage. L'enseignant joue

le rôle du patron des étudiants-consultants, le consultant principal. Les consultants produisent des textes dans des genres variés : oraux, écrits, visuels et électroniques, proposés par des personnages fictifs (ex : le PDG) au sein de l'activité de l'entreprise fictive. Les textes des étudiants sont soumis à des personnages dans la simulation, tels le PDG (qui est décrit dans une vidéo). Les personnages répondent aux étudiants-consultants par e-mail, comme s'ils étaient réels. En fait, en utilisant un système de messagerie électronique spécifique, l'enseignant peut répondre aux étudiants non seulement, dans son propre rôle, mais aussi investir des personnages fictifs différents.

La simulation contient aussi un certain nombre de documents placés sur un serveur de documents d'entreprise, disponibles dans différents départements, et liés intertextuellement, de sorte que les étudiants puissent reconstruire l'histoire de l'organisation, ses problèmes, ses orientations, ses délits même (« infiltrés » dans les documents par les concepteurs du cours et les enseignants). Au sein des actions des personnages fictifs et des étudiants-consultants, cette série de documents est mise en circulation à travers un système de genres. Les étudiants doivent alors respecter les dates limites avec les conséquences que cela implique pour l'entreprise, faire face à des dilemmes éthiques introduits subrepticement dans la simulation par les enseignants, et faire face aux « urgences », comme une manifestation anti-OGM devant le siège de l'entreprise. Par conséquent les éléments de temps et d'espace, bien que fictifs, sont ajoutés aux aspects textuels et intertextuels du genre, afin de créer le contexte où les étudiants ressentent le genre comme une action sociale en milieu professionnel.

La recherche menée sur l'apprentissage des étudiants dans ces environnements utilise l'observation, les sondages, les groupes de discussion, le nombre d'occurrences et l'analyse textuelle des travaux. Elle suggère qu'ils sont beau-

coup plus susceptibles de référer à leur apprentissage dans l'environnement de simulation en ligne qui reproduit les contextes professionnels que lors qu'ils se trouvent dans la situation classique de la salle de classe (par exemple, le cours magistral ou les discussions d'études, des analyses de cas en ligne ou en face-à-face) (Fisher, 2006). Ces attributions semblent être influencées par les changements que la simulation impose concernant les règles dans la classe quant à la division du travail et quant au rôle de la communauté.

Les contradictions entre les systèmes de genres de l'apprentissage et du lieu de travail rendent visibles les pratiques de l'écriture professionnelle. Par exemple, dans les simulations d'ingénierie et d'affaires, les étudiants sont libres d'utiliser le travail de chacun tel qu'il est stocké dans un espace de fichiers partagés. Cette pratique de la littératie est extrêmement atypique dans les salles de classe mais est extrêmement courante dans le milieu du travail. Les employés de bureau bénéficient souvent, à partir d'un pool commun, de documents, lesquels documents circulent entre les mains de plusieurs lecteurs, écrivains, et éditeurs, selon la division du travail. L'objectif de la simulation est donc d'exploiter les contradictions entre les deux sphères d'activité (l'université et le milieu professionnel) afin de produire une pratique réflexive pour des praticiens réflexifs.

Conclusion

Cette introduction à une tradition de recherche anglophone nord-américaine, sur le rôle de l'écriture lors de la transition entre l'université et le milieu professionnel suggère l'importance d'aborder l'écriture dans son développement socio-culturel et cognitif, et également, en termes transversaux aussi bien que spécifiques.

Comme le Colloque de Lille l'a souligné, il existe des similitudes intéressantes comme certaines lignes de recherches nord-américaines et françaises qui démontrent les aspects contextuels de l'écriture universitaire (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Le poids du contexte mais aussi celui de la discipline sont importants pour les chercheurs américains et français. C'est ainsi qu'ils soulignent les aspects spécifiques de la littératie tout en n'omettant pas les aspects transversaux. Ces mêmes chercheurs prennent en compte les tensions ou les contradictions de l'analyse de l'écriture à travers les contextes, mais ils les théorisent différemment. Le genre est une catégorie-clé, et bien qu'il soit conçu différemment dans les deux traditions, nous parlons ici de genres conçus en terme de contextes socio-culturels.

Une différence importante est que les recherches sur l'écriture universitaire aux Etats-Unis ne disposent pas de foyer disciplinaire mais ont pour origine une variété de pratiques éducatives au sein de plusieurs disciplines. D'autre part la didactique – au sens français, ou plutôt européen continental – offre un ancrage disciplinaire pour la recherche, en tant que construction « théorique de l'enseignement et de l'apprentissage, spécifique à une discipline (dans ce cas, une discipline universitaire). Elle ne se réduit donc pas à des présentations sur les méthodes ou procédures de l'enseignement. » (University Literacies, 2010). En général, la didactique française effectue des recherches qui prennent beaucoup

plus en compte la mise en place des dispositifs, en comparaison avec celles menées aux États-Unis. L'approche pragmatique des chercheurs aux États-Unis n'exclut pas des projets de recherche approfondie dans la salle de classe dans des disciplines données afin d'éclairer le sens des dispositifs. Ainsi, Paul Anderson et ses collègues en science informatique (Carter *et al.*, 2011), *Labwrite* en chimie, *EngiComm* en ingénierie (Leydens & Schneider, 2009) organisent la recherche dans des disciplines spécifiques, en collaboration avec des experts dans ces mêmes disciplines.

Ces comparaisons sont devenues possibles au terme d'une recherche de chaque côté de l'Atlantique et partagée de part et d'autre. Cet article est un pas timide dans cette direction, à la suite des travaux de Christiane Donahue, qui a mené une recherche conjointement sur l'écriture et a offert ainsi un apport mutuel (Donahue, 2002, 2004a, 2004b, 2008).

Des chercheurs américains et britanniques ont collaboré l'année dernière à un article montrant les similitudes et les différences dans le *WAC / WID* et *Academic Literacies*. Le colloque de Lille et l'ensemble du processus de l'engagement international qui a conduit à sa réussite, suggèrent qu'un dialogue similaire entre la recherche francophone et anglophone est possible et utile.

Il est clair que beaucoup reste à faire pour qu'« écrire pour apprendre » devienne plus qu'un slogan. Afin que cela se réalise au-delà de certains contextes spécifiques tels que ceux décrits dans cet article, les chercheurs doivent se baser en toute confiance sur une recherche empirique approfondie : comment, où, quand, et pour qui, l'écriture soutient-elle – ou non – l'apprentissage à l'intérieur d'une gamme de contextes et entre les périodes de transition de ces mêmes contextes ?

Références

- BAKHTINE, M. (1984) : « Les genres du discours », in *Esthétique de la création verbale*, Paris : NRF-Gallimard, 265-308.
- BAZERMAN, C. (1988) : *Shaping Written Knowledge*. Madison : University of Wisconsin Press.
- (1994) : « Systems of genres and the enactment of social intentions », *Genre and the new rhetoric*. London : Taylor & Francis. 79-101.
- (2009) : « Genre and cognitive development : Beyond writing to learn », *Pratiques*, 143/144, 127-138.
- BAZERMAN, C., & PRIOR, P. A. (2004) : *What writing does and how it does it : An introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- BAZERMAN, C. & RUSSELL, D., *Writing Selves/Writing Societies : Research from Activity Perspectives*, Perspectives on Writing. Fort Collins, CO : WAC Clearinghouse. http://wac.colostate.edu/books/selves_societies

- BEAUFORT, A. (1999) : *Writing in the real world : Making the transition from school to work*. Teachers College Pr.
- (2006) : Writing in the professions. *Research on composition : Multiple perspectives on two decades of change*, 217-242.
- BRERETON, J., DONAHUE, C., GANNETT, C., LILLIS, T., & SCOTT, M. (2009) : « La circulation de perspectives socioculturelles états-uniennes et britanniques : traitements de l'écrit dans le supérieur », in : Daunay, Bertrand ; Delcambre, Isabelle and Reuter, Yves, eds. *Didactique du Français, le Socioculturel en Question*. Éducation et Didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 51-68.
- BROSSARD, M. (2005) : *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- CARTER, M. (2007) : « Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines », *College Composition and Communication*, 58(3), 385.
- CARTER, M., FERZLI, M., & WIEBE, E. (2004) : « Teaching genre to English first-language adults : A study of the laboratory report », *Research in the Teaching of English*, 395-419.
- (2007) : « Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines », *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278.
- CARTER, M., VOUK, M., GANNOD, G. C., BURGE, J. E., ANDERSON, P. V., & HOFFMAN, M. E. (2011) : « Communication genres : Integrating communication into the software engineering curriculum », *Software Engineering Education and Training (CSEE&T), 2011 24th IEEE-CS Conference on*, 21-30.
- CHRISTIE, F., & MARTIN, J. R. (2005) : *Genre and institutions : Social processes in the workplace and school*. Continuum Intl Pub Group.
- CLOT, Y., & FAÏTA, D. (2000) : « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler : Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du travail*, 4, 7-42.
- COE, R. M., & FREEDMAN, A. (1998) : « Genre theory : Australian and North American approaches », in Kennedy M.L. ed., *Theorizing composition : A critical sourcebook of theory and scholarship in contemporary composition studies*, Westport : Greenwood, 136-147.
- DIAS, P., FREEDMAN, A., MEDWAY, P., & PARÉ, A. (1999) : *Worlds Apart : Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D. (2010) : « Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque* n° 18, L'appropriation des discours universitaires, Namur : Presses Universitaires de Namur, 11-42.
- DONAHUE, C. (2002) : « The Lycée-to-University Progression in French Students' Development as Writers », in Forster, D., Russell, D.R. eds., *Writing and learning in cross-national perspective : transitions from secondary to higher education*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 134-191.
- (2004a) : « Évolution d'une métaphore-modèle, analytique et pédagogique : les communautés discursives et la "composition theory" aux États-Unis », *Les Cahiers THÉODILE* 5, décembre 2004, 93.

- (2004b) : « Writing and teaching the disciplines in France : Current conversations and connections », *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(1), 59.
- (2008) : *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- GOSWAMI, D., & ODELL, L. (1985) : *Writing in Nonacademic Settings*. Guilford Press.
- GRAVES, R., HYLAND, T., & SAMUELS, B. M. (2010) : « Undergraduate Writing Assignments : An Analysis of Syllabi at One Canadian College », *Written Communication*, 27(3), 293.
- HAAS, C. (1994) : « Learning to read biology », *Written Communication*, 11(1), 43-84.
- JAUBERT, M., & REBIÈRE, M. (2001) : *Pratiques de reformulation et construction de savoirs*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991) : *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEYDENS, J. A. & SCHNEIDER, J. (2009) : « Innovations in composition programs that educate engineers : Drivers, opportunities, and challenges », *Journal of Engineering Education*, 98(3), 255-271.
- MCCARTHY, L. P. (1987) : « A stranger in strange lands : A college student writing across the curriculum », *Research in the Teaching of English*, 21, 233-265.
- MILLER, C. R. (1994) : « Rhetorical community : The cultural basis of genre », in Freedman, A., Medway, P. eds., *Genre and the new rhetoric*, Abingdon : Taylor & Francis, 67-78.
- MILLER, C. (1984) : « Genre as social action », *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- PRIOR, P. A. (1998) : *Writing/disciplinarity : A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- REUTER, Y. (2004) : « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- RUSSELL, D. R. (2007) : « Rethinking the articulation between business and technical communication and writing in the disciplines : Useful avenues for teaching and research », *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 248.
- RUSSELL, D. (1997) : « Rethinking genre in school and society », *Written Communication*, 14(4), 504-554.
- (2001) : « Where Do the Naturalistic Studies of WAC/WID Point ? A Research Review », in *WAC for the New Millennium : Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs*. Urbana, IL : NCTE.
- SCHUTZ, A. (1989) : « The Structures of the Life-World : Alfred Schutz and Thomas Luckmann », *Trans, by Richard Zaner and Tristram Englehardt*. Evanston : Northwestern University Press.
- UNIVERSITY LITERACIES : *Knowledge, writing, disciplines*. Call for papers. (2010) : University of Lille III. Retrieved from <http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/en/>