

**Enseigner l'écriture académique au Portugal: une étude dans  
l'enseignement supérieur**

Teaching Academic Writing in Portugal: A study in higher education

Luísa Álvares Pereira<sup>1</sup>

José Alberto Correia<sup>2</sup>

**Abstract**

In this text we aim to present the relationship that exists between the Higher Education teachers in Portugal and their students' writing. Starting from the assumption that since the Bologna Process the writing tasks have become more important in Portugal, we first try to summarily present how this topic has been addressed by research. Secondly, data collected through a questionnaire survey is analyzed in order to identify and characterize the most frequently used texts in training and evaluation contexts and also to evince on how teachers plan their work for writing situations. The conducted survey emphasized the changes introduced as a consequence of the Bologna process. Results show that, on the one hand, although teachers do experience problems concerning writing, this is hardly addressed as a research object by them, and, on the other hand, there seems to be a lack of continuity between the three study cycles in Higher Education and instead there is a gap between the third cycle and the two previous ones.

---

<sup>1</sup> Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

<sup>2</sup> Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

“L’Europe évoque de façon cyclique le problème des étudiants qui “ne savent plus écrire”. En Grande Bretagne, les médias ne cessent de proclamer les supposées lacunes des étudiants, leurs déficits, leurs capacités en déclin (Lillis, 2001 & 2009). Aux États-Unis, depuis déjà plus de cent ans, ces discours réapparaissent régulièrement dans les médias et les discours politiques. Mais la manière de répondre à cette supposée crise n’est pas l’objet d’un consensus.”

(Donahue, 2010: 44)

## **1 – Introduction**

Au Portugal, même si l’on a pu voir apparaître au cours des dernières années, quelques études et pratiques visant à *Transformer la pédagogie dans l’Enseignement Supérieur* (Vieira et al., 2004; Vieira, 2009), l’objet auquel nous avons affaire demeure très contraignant et il est loin d’avoir acquis toutes les conditions nécessaires à une reconfiguration raisonnable de l’Enseignement Supérieur.

Cette reconfiguration est apparue au Portugal dans un contexte où une demande croissante de formation dans l’Enseignement Supérieur a généré une dualisation de ce dernier. On trouvera donc, d’une part, une voie plus professionnalisante et courte – L’Enseignement Polytechnique – et d’autre part, une voie plus académique et longue – L’Enseignement Universitaire –, auxquelles il faut ajouter une augmentation sans précédent de l’enseignement privé. Cette nouvelle reconfiguration a aussi permis l’avènement de certaines améliorations pédagogiques et didactiques à travers, notamment, l’émergence d’une pédagogie participative et celle d’un enseignement centré sur l’élève. Les rôles tenus par les élèves et les professeurs se sont donc trouvés altérés au niveau des pratiques d’enseignement, d’évaluation et d’apprentissage.

De fait, l'introduction de ce que l'on appelle conventionnellement le processus de Bologne, c'est-à-dire la tentative d'harmoniser les systèmes de l'Enseignement Supérieur des différents pays européens, a abouti, au Portugal comme ailleurs, à la réorganisation en 3 cycles d'étude et à un fonctionnement semestriel des disciplines. Les filières du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles sont ainsi prises en charge par l'Enseignement Polytechnique et par l'Enseignement Universitaire et durent respectivement 6 et 4 semestres alors que les filières de 3<sup>ème</sup> cycle (correspondant à l'ancien Doctorat) sont de la responsabilité exclusive de l'Enseignement Universitaire.

La multiplication du travail imposée par l'évaluation, par la diversification des publics dans l'Enseignement Supérieur et par la réorganisation curriculaire au niveau scolaire ont valu aux questions pédagogiques, à ce niveau de l'enseignement, un regain d'intérêt.

Contrairement à ce qui se fait dans de nombreux autres pays européens, au Portugal, les questions pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur ne sont que très rarement associées aux questions de l'écriture, et ce, malgré l'importance acquise par le texte écrit dans la formation et l'évaluation des étudiants.

Ainsi, malgré Bologne – mais aussi à cause de Bologne – cette problématique commence à occuper une place importante dans le panorama de l'Enseignement Supérieur. L'absence d'un enseignement formel de l'écriture académique au Portugal et le manque d'intérêt dont il est l'objet, tout au moins en tant qu'objet de recherche (et ce, malgré la réalisation de quelques expériences pratiques), est très révélatrice. Elle montre en effet l'absence de consciencisation quant à la pertinence d'une problématique touchant à la relation entre Langue/Écriture et construction de la connaissance dans les différentes disciplines de l'organisation curriculaire académique, et notamment en ce

qui concerne la pertinence d'un travail de l'écriture académique reposant sur des activités sociales et sur des genres textuels (Motha-Roth, 2006).

Ce texte s'inscrit donc dans cette thématisation. Nous y présenterons une étude dont le principal objectif a consisté à identifier les (ou certaines) pratiques de l'écriture dans l'Enseignement Supérieur au Portugal, à partir des réponses obtenues par le biais d'un questionnaire *on line* envoyé à différentes institutions de l'Enseignement Supérieur. Ce questionnaire a été construit sur la base d'une autre étude effectuée à l'Université d'Aveiro (Pereira & Loureiro, 2010) qui, par le biais d'entretiens réalisés avec des professeurs de différentes disciplines, a cherché à connaître le sentiment de ces derniers sur les écrits académiques proposés à leurs étudiants et sur leur conception de l'apprentissage de cette écriture.

Dans un premier temps, nous définirons succinctement le cadre de cette étude par le biais d'une réflexion sur la place que tient cette problématique non seulement au Portugal mais aussi dans un cadre plus général et présenterons pour ce faire certains travaux réalisés dans le contexte portugais.

## **2 – L'Écriture Académique...**

### **2.1 – Du problème à la problématique**

“these demands are substantially different from the writing skills required in high school, as they are inherently connected to the traditions, forms of thinking, modes of communication, and research methods of the academic world itself”.

(Otto Kruse, 2003: 19)

L'Enseignement Supérieur au Portugal, en admettant tacitement et de manière générale que l'écriture est un vecteur de contenus scientifiques, semble croire qu'il suffit aux élèves de posséder des connaissances pour savoir écrire. Cependant, l'hétérogénéité des publics qui entrent dans l'Enseignement Supérieur et la perspective actuelle d'« un enseignement tout au long de la vie », commencent à susciter certaines interrogations et semblent exiger la mise en place d'une régulation des pratiques de l'écriture dans les différentes disciplines existantes. De fait, déconcertés, les professeurs de l'Enseignement Supérieur sentent qu'ils ne peuvent échapper à ce problème mais en même temps ils semblent ne pas comprendre la problématique qui est en jeu. Nous vivons donc un temps paradoxal où le constat des capacités d'écriture des élèves à ce niveau de l'enseignement génère certaines préoccupations. De plus, aucune solution ne semble se dessiner à l'intérieur du propre système de production des écrits. Au contraire, les explications que l'on trouve se situent en dehors du contexte d'intervention : on considère notamment que les niveaux antérieurs de l'enseignement sont les seuls à porter la responsabilité de la culture écrite (Pereira & Loureiro, 2010).

Cette (première) approche du traitement de la lecture et de l'écriture dans l'Enseignement Supérieur laisse entrevoir ce que l'on attend des étudiants : qu'ils soient préparés, dès leur arrivée et par une espèce d'osmose, à l'apprentissage de l'écriture et des discours de l'académie. Cela supposerait alors que les étudiants, en entrant dans l'Enseignement Supérieur, seraient dotés de stratégies et d'attitudes leur permettant d'apprendre ou bien qu'ils pourraient développer ces compétences uniquement sur la base des expériences vécues. Or, il y a bien longtemps que les autres pays ont dépassé ce stade (Carlino, 2005) et qu'ils organisent des filières où sont enseignés des stratégies d'apprentissage et des processus de communication. S'il est vrai que cette orientation conduit avant tout à une ouverture à la diversité linguistique et culturelle de l'université

– dans la mesure où de nombreux étudiants sont issus de différentes strates sociales et/ou ethno-culturelles et utilisent d'autres langues – alors on peut comprendre que le contexte portugais commence à problématiser cette question. Cependant, il ne faut pas oublier que les pays qui ont mis en œuvre ce type de travaux ne sont pas exempts de critiques. Ces critiques reposent notamment sur le fait que les activités de compréhension et de production textuelles enseignées dans des cours visant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture dans l'Enseignement Supérieur ne sont pas directement liées au contenu des matières enseignées dans ces disciplines. En d'autres termes, on reproche à ces cours d'écriture de reléguer au second plan le développement de l'alphabétisation académique et de résumer l'apprentissage à un ensemble d'exercices peu adéquats au contenu d'une discipline donnée. Certains pays ont donc franchi une nouvelle étape, celle d'une didactique de remédiation de l'écrit (Rodrigues & Pereira, 2008), en cherchant à faire coïncider les contenus d'une discipline donnée avec l'enseignement de stratégies d'écriture pertinentes pour l'apprentissage de celle-ci.

Face à l'omniprésence évidente de l'écriture et au problème qu'elle pose à de nombreux étudiants, on commence, au Portugal aussi, à accepter l'idée qu'il est important de se doter d'une véritable problématique de recherche dans ce domaine, dans la mesure où, déjà et sous différentes perspectives, commencent à se dessiner les lignes d'un travail pratique. Le défi actuel est semblable à celui qui existe dans d'autres contextes. Il advient en effet de la nécessité "de préciser comment se représenter ce que l'on enseigne: s'agit-il de compétences globales, transversales? De compétences disciplinaires? Des deux?" (Donahue, 2008: 89). Cette question prend tout son sens quand les étudiants comparent les écrits appris en 1<sup>ère</sup> année dans la discipline d'*initiation à l'écriture académique* avec les écrits scientifiques qu'ils doivent produire

les années suivantes: résumé d'article scientifique, rapport de stage, thèse... De fait, des projets de recherche récents (Russell & Yanez, 2003) suggèrent qu'une filière générale en première année de l'Enseignement Supérieur « rate sa cible, en théorie et en pratique », d'où l'importance attribuée actuellement aux études longitudinales qui permettent de suivre l'étudiant tout au long de son parcours académique (Donahue, 2010; Rogers, 2009).

## **2-2 Les études au Portugal: quelques thématiques émergentes**

Il y a bien longtemps déjà que des études à caractère psychosociologique ont rendu compte des nombreuses difficultés d'adaptation rencontrées par d'innombrables élèves dans l'Enseignement Supérieur. Ces études soulignent la difficulté que constitue le passage d'une logique de socialisation scolaire (Enseignement Secondaire) à une logique de socialisation académique (Enseignement Supérieur). De fait, dans différents pays, de très nombreuses recherches ont démontré comment le changement de fonctionnement d'une institution supportée et soutenue, devenue une institution plus égoïste et égocentrée, constitue un obstacle majeur pour de nombreux étudiants. Accablés par d'autres difficultés encore, ces derniers semblent incapables d'établir une relation naturelle, productive et *heureuse* avec les savoirs académiques.

Depuis plusieurs années cependant, on a commencé, pour expliquer les difficultés d'intégration dans le monde de l'Enseignement Supérieur, à mettre l'accent sur l'écriture et sur les écrits qui y sont sollicités. Les caractéristiques discursives (complexes) du texte académique (Teberosky, 2007) et la non-transposition immédiate de la connaissance des autres discours dans ce type d'écriture semblent être responsables des difficultés ressenties par les élèves. En effet, comme l'affirment Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (2010: 13), « ces difficultés sont

souvent liées à des genres discursifs nouveaux (rapports de stage, mémoires, etc.), à des pratiques nouvelles (l'écriture de recherche), à la distance entre culture écrite des étudiants et pratiques de l'écrit à l'université... ou encore à des caractéristiques de l'écriture scientifique, comme la polyphonie et les pratiques de citation ou de reformulation ».

En prenant conscience de la nature discursive complexe de ces écrits et de la difficulté à pénétrer ces communautés, au lieu d'accuser la mauvaise préparation des élèves dans les cycles primaire et secondaire comme cela avait été fait jusqu'à présent, on a commencé à comprendre l'importance de la culture écrite dans le processus d'adaptation et la complexité de l'acculturation des étudiants dans les écrits requis par l'académie. Par exemple, une recherche réalisée au Portugal a permis de conclure que le fossé évident qui sépare l'écriture exigée et la pratique de cette même écriture était manifeste dans les deux niveaux de l'enseignement: tant dans le secondaire que dans le supérieur. Ce qui constituait, auparavant, un plaisir pour de nombreux étudiants est surtout devenu un fardeau (obligation, impositions, limites, pressions, difficultés) réducteur (qui est dû, si l'on en croit de nombreux étudiants, à un manque de créativité et d'esprit critique) (Pereira, Pinho & Loureiro, 2005).

Ainsi, le type de formation préconisé doit être soutenu par des aides, des dispositifs et des programmes qui visent l'approfondissement des connaissances requises dans le monde universitaire par rapport i) à la formulation et l'organisation des idées dans un texte ; ii) à la mise en texte proprement dite ; iii) à la réécriture comme un moyen plus efficace d'appropriation de connaissances. Cet apprentissage se fait simultanément par l'acte d'écrire qui repose sur une interaction entre *writer* (étudiant) et *reader* (professeur), par le biais de commentaires écrits qui permettent de contribuer à une meilleure convergence des perceptions de chacun en ce qui concerne les



caractéristiques d'un bon écrit (Haswell, 2008). En outre, le travail concret sur les écrits est optimisé par les différents écrits qu'il faut rédiger en rapport avec la formation universitaire (Carlino, 2005; Vieira, 2004).

En écrivant et en réécrivant, on transmet de l'information mais on transforme aussi les connaissances déjà acquises. On acquiert des compétences en écriture « sophistiquée », résultant de la transformation et non d'une simple reproduction du savoir (Boch, 1998; Kruse, 2003).

Au Portugal, où, comme nous l'avons vu, la problématique de la littératie académique est un domaine d'investigation récent et débutant, quelques études, corroborant les conclusions d'autres recherches, ont, depuis peu, vu le jour (Haswell, 2008). Elles ont permis de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les étudiants au niveau du traitement de l'information (Cabral, 2003), de l'organisation (Pinho, 2008), de la production de texte (Loureiro, 2007) et de la capacité à synthétiser une information à partir de plusieurs textes (Pinho, 2008; Rodrigues, 2009).

Cette première catégorie d'études dans ce domaine est fondamentalement liée à la caractérisation des difficultés des élèves face aux tâches imposées par l'écriture académique. Une seconde catégorie de travaux portugais a cherché, ponctuellement cependant, à faire connaître les « représentations et les pratiques de l'écriture à l'Université » (Cabral, 2005; Carvalho, 2008). C'est sur cette ligne que se situe cet article dans lequel, tout en cherchant à étudier les pratiques de la littératie de l'écriture dans l'Enseignement Supérieur à travers les paroles des professeurs, nous répondrons, bien entendu, au défi de la problématisation de l'enseignement de l'écriture académique. En d'autres termes, même si l'étude que nous présentons ici cherche à connaître la façon dont les professeurs de l'Enseignement Supérieur appréhendent cet objet – la production écrite – et cherche à comprendre l'effet produit par le processus de

Bologne dans cette relation, ce qui nous intéresse surtout, c'est de cheminer au cœur des recherches liées à l'écriture académique; des recherches qui contribuent à la production d'une connaissance sur le développement des pratiques éducatives de l'enseignement de genres discursifs donnés de la sphère académique, d'un point de vue didactique. En fin de compte, dans les études que nous avons réalisées antérieurement (Pereira, Pinho & Loureiro, 2005), les étudiants ont affirmé que les professeurs, d'une façon générale, ne commentent pas les travaux écrits et que les compétences d'écriture requises ne sont et n'ont pas été suffisamment travaillées dans le cadre académique.

### **3 – Étude empirique**

#### **3.1 – Méthodologie**

Un questionnaire *on-line* a été mis à la disposition d'un groupe de professeurs de l'Enseignement Polytechnique et Universitaire, appartenant à des institutions publiques et privées au Portugal. Il a été envoyé à quelques institutions avec lesquelles il a été possible d'établir certains contacts personnels.

Le questionnaire a été élaboré à partir de l'analyse de 10 entretiens réalisés avec des professeurs issus de différentes disciplines de l'Université d'Aveiro. Les catégories utilisées pour formuler les questions ont été, dans une large mesure, construites à partir de l'analyse de contenu des entretiens réalisés antérieurement. Le questionnaire est constitué de 19 questions, dont 17 sont des questions fermées et 2 sont des questions ouvertes. Pour les questions fermées, nous avons choisi de recourir à l'échelle de *Likers* en utilisant 4 options visant à évaluer tant le degré d'opinion relatif à certaines affirmations que le degré de fréquence avec laquelle certains textes et pratiques d'écriture étaient utilisés.

Ce questionnaire visait à :

- i) Inventorier et analyser les genres de textes qui sont les plus sollicités aux élèves dans les situations de formation et d'évaluation.
- ii) Caractériser la manière dont les professeurs se situent face à l'Enseignement de l'Écriture dans l'Enseignement Supérieur et le travail pédagogique mis en œuvre dans des situations d'écriture.
- iii) Comprendre la relation entre la pratique de plagiat des élèves et les pratiques d'écriture.

Pour traiter les données, nous avons utilisé le programme SPSS qui nous a permis de discerner des indicateurs utiles à l'interprétation qualitative de l'information recueillie.

Cent quatre-vingt-treize sujets ont répondu au questionnaire, la plupart étant liés à une institution publique (97,5%). Plus de la moitié des personnes interrogées (57%) appartient à l'Enseignement Polytechnique. Une partie significative des participants travaille dans le 1<sup>er</sup> Cycle (72,5%) et plus de la moitié dans le 2<sup>ème</sup> Cycle (54,4%). La plupart n'ont aucune expérience dans le 3<sup>ème</sup> Cycle ; seuls 13% bénéficient de cette expérience. Près de la moitié des personnes interrogées (46,3%) a accumulé entre 10 et 20 années de service; à peine 6% ont un nombre d'années de service supérieur à 30 ans et 7,9% ont une expérience professionnelle inférieure à 5 ans. Pour le reste, 11,9% ont exercé entre 5 et 10 ans la profession de professeurs dans l'Enseignement Supérieur et 21,8% entre 20 et 30 ans.

Il faut souligner encore que la majorité des personnes interrogées sont des femmes (68%) et qu'un pourcentage significatif enseigne dans des Unités Curriculaires dans le domaine de l'Éducation (19,7%) ou des Sciences Humaines et Sociales (24,8%). Le pourcentage de ceux qui enseignent dans le domaine dit des « Sciences Pures » - Ingénierie, Mathématiques, Physique... - est de 21,9% et parmi les autres, 16,1% sont

liés au domaine des Arts et des Humanités et 9,5% à celui de la Santé et de la Protection Sociale.

### **3.2 – Résultats et discussion**

La première partie des questions du questionnaire cherchait à savoir quels types de textes les professeurs sollicitaient le plus souvent aux élèves non seulement dans des situations normales d'apprentissage, mais aussi dans des situations d'évaluation.

Les données recueillies dans le questionnaire laissent penser que dans les situations « normales » d'apprentissage, les professeurs sollicitent un nombre réduit de genres de textes : ils ont recours presque exclusivement au rapport et au travail de recherche.

Cette logique est dominante dans le 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Cycles, le processus de Bologne ayant eu un impact relativement réduit sur ce phénomène : dans le 1<sup>er</sup> Cycle, il n'est le fait d'aucun changement sur la structure des textes produits par les élèves et dans le 2<sup>ème</sup> Cycle, son influence n'a été que marginale, compte tenu de la demande plus importante du « travail de recherche » et l'utilisation plus fréquente des « textes de réflexion critique » et de la « fiche de lecture ».

Par ailleurs, les données du questionnaire suggèrent que la fréquence avec laquelle sont sollicités les textes écrits aux étudiants du 3<sup>ème</sup> Cycle est clairement inférieure à celles des autres cycles, ce qui laisse penser qu'il existe dans ce cycle une forte prédominance de la culture orale ponctuée par quelques recours aux textes écrits fonctionnels (prise de notes). Les pratiques d'écriture dans ce cycle d'étude semblent de ce fait se structurer autour de la production de « l'article scientifique », dans la mesure où l'on présuppose que la « grande écriture » (la thèse), dans laquelle se matérialise la production d'un texte scientifique long, est le résultat d'une relation instrumentale

établie avec l'écriture (et avec l'univers de la Science) et de l'accumulation d'apprentissages scripturaux acquis par le biais de l'élaboration de textes scientifiques courts (les articles).

En ce qui concerne les textes utilisés pour évaluer les étudiants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Cycle, on notera l'existence d'une forte prédominance de l'usage du texte « devoir écrit ». Le « commentaire », la « synthèse » et la « réflexion critique » sont parfois utilisés mais moins fréquemment que le « devoir écrit ».

Le processus de Bologne semble ne pas avoir produit d'altérations significatives dans la structure des textes utilisés dans l'évaluation des étudiants, notamment au niveau du 1<sup>er</sup> Cycle où l'utilisation plus fréquente du « Questionnaire à Choix Multiples » peut être entendue comme une stratégie visant à minimiser les effets de la multiplication des tâches d'évaluation dans le travail des professeurs. Au niveau du 2<sup>ème</sup> Cycle, on peut en revanche discerner certains changements. Ainsi, bien qu'il soit fait largement référence au « devoir écrit », en réalité, on assiste à une utilisation plus fréquente de textes diversifiés, avec notamment une concentration de l'utilisation de la « synthèse écrite et de la « réflexion critique ».

Sans vouloir affirmer de façon péremptoire qu'un changement substantiel s'est opéré dans ce domaine -pourquoi, après tout, la « synthèse écrite » ne pourrait-elle pas être équivalente au « devoir écrit » ?-, la diversité plus importante des textes sollicités pour l'évaluation et une personnalisation elle aussi plus importante, montrent qu'il existe, exponentiellement, des possibilités de transformation des pratiques d'écriture dans le domaine évaluatif du 2<sup>ème</sup> Cycle de Bologne.

L'article scientifique, lui, suivant les tendances auxquelles nous avons fait référence, constitue le texte le plus utilisé dans le 3<sup>ème</sup> Cycle. La « synthèse » et la « réflexion critique » sont aussi fréquemment utilisées et peuvent constituer des

instruments de supports pour l'élaboration d'un certain type d'article scientifique, si l'on part du principe qu'une étude de recherche est précédée d'une révision du corpus littéraire et/ou d'un cadre théorique.

Il est surprenant par ailleurs que, selon les professeurs interrogés, les textes les plus sollicités dans l'institution où ils travaillent sont ceux qui sont sollicités dans le cadre de l'évaluation et non pas ceux qu'ils utilisent dans des situations « normales » d'enseignement. Cette tendance semble donc suggérer que le travail d'uniformisation opéré par l'institution se fait de façon plus intense dans l'homogénéisation des écrits évaluatifs que dans les écrits relevant de l'enseignement. Ces derniers semblent donc être subjectivement subordonnés aux textes d'évaluation.

### 3.2.2

Le deuxième type de questions proposées par le questionnaire renvoyait, comme nous l'avons dit, à l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans l'Enseignement Supérieur. Dans ce domaine, trois tendances fortes se détachent.

Indépendamment du cycle d'études auquel ils se réfèrent, les professeurs admettent que l'écriture constitue « un objet d'étude important dans l'Enseignement Supérieur » (5.1). Ils reconnaissent aussi majoritairement que l'écriture dans l'Enseignement Supérieur est un objet de travail pédagogique notoire dans les 3 cycles. Comme nous le verrons par la suite et comme l'a montré une autre étude (Pereira & Loureiro, 2010), la compréhension des termes « objet de travail » attribué à l'écriture a pu être confondu avec le fait que l'écriture est très présente dans la structuration du travail des étudiants.

Le rejet de l'idée que les élèves puissent avoir des compétences écrites avant d'arriver dans l'Enseignement Supérieur est particulièrement accentué en ce qui concerne les élèves du 1<sup>er</sup> Cycle mais moins importante pour ceux de Doctorat.

Quant à la formation des élèves à l'écriture académique, elle a lieu fondamentalement lors de l'orientation de travaux, indépendamment des cycles d'étude à laquelle elle se rapporte. Cette perspective homogène qui montre, tout au moins dans certaines déclarations de professeurs, une préoccupation quant à l'articulation des contenus et de l'écriture, est confirmée par le fait que, dans tous les cycles, les professeurs admettent qu'ils ne se préoccupent que très rarement des questions pédagogiques et se dédient exclusivement aux contenus des disciplines.

Il faut souligner enfin, que la grande majorité des professeurs reconnaît disposer des instruments nécessaires permettant d'aider les élèves dans l'écriture académique. Cependant, le fait qu'une grande partie de ces professeurs manifeste un fort assentiment quant à l'importance de la mise en place de Centres d'Écriture dans les Institutions de l'Enseignement Supérieur peut signifier que, même s'ils se sentent capables d'assumer ce (double) rôle, ils aimeraient, dans une certaine mesure, échapper à la fonction de professeur d'écriture. Ceci est corroboré par le questionnaire où l'affirmation *le travail d'accompagnement devrait se faire sur le temps de tutorat* n'a obtenu qu'une adhésion limitée par rapport aux autres réponses possibles.

Cette perspective, même si elle semble consensuelle et cohérente, présente un ensemble d'ambiguïtés sur lequel il faut nous attarder.

Les professeurs de l'Enseignement Supérieur qui ont participé au questionnaire, quelque soit le cycle auquel appartiennent les élèves, adhèrent, de manière générale, au lieu commun qui consiste à dire qu'« une personne qui écrit bien dans l'Enseignement Secondaire, s'adapte mieux à l'écriture de l'Enseignement Supérieur ». Parallèlement,

les professeurs soulignent la pertinence d'un enseignement de l'écriture académique. Ils reconnaissent par ailleurs que cet apprentissage de l'écriture ne se fait pas à travers la lecture de textes et nient manifestement les potentialités de la lecture à développer l'écriture.

L'idée consistant à dire que les élèves ont du mal à construire un discours autonome est particulièrement notoire en ce qui concerne les élèves du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Cycle. Mais au niveau du 3<sup>ème</sup> Cycle, les professeurs admettent que les étudiants dominent d'ores et déjà le processus d'écriture académique et possèdent les capacités permettant une écriture autonome. Les professeurs admettent aussi qu'ils recourent fréquemment aux productions écrites et que leur utilisation a augmenté, modérément cependant, avec l'introduction du processus de Bologne. Cette utilisation est toutefois plus intense dans les situations d'évaluation, en particulier dans le 2<sup>ème</sup> Cycle. Cette tendance est corroborée par le fait que la plupart des participants (82%) admet que « l'écriture sert à l'évaluation de connaissances acquises ». Mais les professeurs sont moins nombreux à reconnaître que l'écriture peut avoir pour fonction la systématisation de la connaissance et/ou des apprentissages. Ils n'admettent que très rarement que l'écriture sert à apprendre à écrire.

Comme nous l'avons montré, de toute évidence le 3<sup>ème</sup> Cycle est, en différents points, en rupture avec les cycles antérieurs. C'est le cas en ce qui concerne l'usage des productions écrites, dans la mesure où celles-ci sont rarement le résultat d'un travail de groupe dans ce cycle, puisque, clairement, l'écrit n'y est pas considéré comme un acte collaboratif mais comme un acte individuel.

Il importe aussi d'analyser les procédés utilisés par les professeurs se rapportant aux sollicitations de travaux écrits. Les pratiques les plus fréquentes font référence à « l'explication orale des règles auxquelles le texte doit obéir », à la « remise d'un



document écrit explicatif sur le genre » et aussi à la « disponibilité pour accompagner l'élève individuellement ». Parmi les procédés les moins utilisés, se détachent la « correction collective des textes écrits », la remise d'un texte-type ou encore l'analyse de textes similaires aux textes devant être produits par les élèves.

En résumé, les professeurs ne réalisent des analyses de textes similaires aux textes que les élèves doivent produire que de façon irrégulière, ils ne tirent pas parti de l'écriture coopérative mais donnent plutôt des instructions générales en fournissant aux élèves des travaux réalisés antérieurement qu'ils expliquent oralement avec plus ou moins de rigueur. Enfin, le travail individuel proposé aux élèves s'apparente à un bricolage. Ainsi, le travail des professeurs se traduit essentiellement par un soutien individuel mais ce travail n'a aucune incidence sur le processus d'écriture et sur les paramètres du genre textuel sollicité.

### 3.2.3

Finalement, nous avons cherché à comprendre la position des professeurs devant les pratiques « disfonctionnelles » de l'écriture académique dont le plagiat est l'exemple le plus notoire.

Dans ce domaine, il faut souligner la profonde unanimité existant chez les professeurs en ce qui concerne les situations qui amènent à pratiquer le plagiat. En effet, les professeurs adhèrent dans une grande majorité à l'idée que « le plagiat est le résultat d'un manque d'éthique chez les élèves » ou qu'il est le fait de « la facilité d'accès aux textes sur Internet ».

Bien que cette tendance soit commune aux trois cycles, son intensité est néanmoins différente, dans la mesure où l'imputation du manque d'éthique des élèves

croît en fonction du cycle d'étude alors que l'imputation de plagiat décroît quand il est identifié comme le résultat de la facilité d'accès aux textes virtuels.

De manière générale, l'usage « disfonctionnel » de l'écriture a peu à voir avec le type de travail pédagogique mis en œuvre par le professeur, notamment avec l'« excès de travaux écrits demandés aux élèves » ou avec l'« excès de travaux d'évaluation ».

Le fait que le plagiat soit imputé aux qualités morales des élèves amène les professeurs à valoriser substantiellement des stratégies de combat contre le plagiat. Celles-ci reposent sur la pénalisation ou sur de vagues formes de persuasion morale.

Même si les pratiques de plagiat occupent une grande importance dans l'espace symbolique de l'Enseignement Supérieur, les professeurs reconnaissent que, en réalité, ils ont peu affaire à de telles pratiques.

La fréquence de contact avec le plagiat diminue avec l'augmentation du degré d'étude : elle est pratiquement inexistante chez les étudiants du 3<sup>ème</sup> Cycle et plutôt modérée chez les étudiants du 1<sup>er</sup> Cycle de l'après Bologne.

La pratique la plus fréquente que les professeurs utilisent quand ils détectent le plagiat consiste à annuler le travail. Ils n'envisagent que très rarement la reformulation du travail. Cette dernière stratégie est cependant plus utilisée dans le 1<sup>er</sup> Cycle que dans les autres.

L'adoption de stratégies plus préventives occupe une place importante dans l'éventail des possibilités d'action dont dispose le professeur, au détriment de celles qui permettent, par exemple, d'apprendre les manières d'incorporer le discours des autres dans le discours de celui qui écrit.

## **Conclusion**

Les résultats de cette étude exploratoire permettent de mettre en évidence un ensemble de tendances qu'il est important de rappeler :

- L'introduction du processus de Bologne contribuant à ce que les écrits d'évaluation acquièrent une grande importance quantitative et qualitative.

- L'existence d'une forte préoccupation chez les professeurs des questions liées à l'écriture des étudiants. Mais l'écriture n'est pas l'objet d'un travail structuré et systématisé et l'on continue à privilégier avant tout le travail intermittent et individualisé.

- La relative stabilisation d'une conception de l'écriture académique en un champ peu à même d'être « enseignable » et qui s'articule avec la conception d'un principe selon lequel l'écriture ne produit pas de travail cognitif mais rend seulement compte du travail cognitif réalisé dans le cadre des contenus liés aux disciplines.

- L'existence d'une tendance, dans les travaux d'écriture des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Cycles, à présenter des aspects structuraux similaires à l'origine de la rupture avec le 3<sup>ème</sup> Cycle.

Même si cette étude permet d'identifier des tendances pertinentes dans une perspective panoramique, elle laisse cependant en suspend un autre type d'approches. Nous pensons notamment aux travaux qui permettraient de comprendre les relations entre l'écriture, les écrits et les domaines scientifiques, en tenant compte, notamment, des « styles épistémologiques » privilégiés dans chacune des disciplines.

Il importe aussi qu'à l'avenir, on comprenne les relations que les étudiants établissent avec l'écriture académique. Mais il faut aussi analyser plus en profondeur le « travail réel » de soutien à l'écriture que les professeurs mettent en œuvre même lorsque celui-ci n'est pas reconnu comme tel par les professeurs eux-mêmes.

### **Bibliographie:**

- Boch, F. (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université: la prise de notes, entre texte source et texte cible*. Grenoble III: Universidade Stendhal. Tese de Doutorado.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte, *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- Cabral, A. P. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutorado.
- Carvalho, J. B. (2008). Acquiring, elaborating and expressing knowledge: a study with Portuguese university students, *Zeitschrift Schreiben*, 2-6.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, *Diptyque*, 18, 11-42.
- Donahue, T. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Donahue, T. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes, *Diptyque*, 18, 43-60.
- Haswell, R. H. (2008). Teaching of writing in Higher Education. In C. Bazerman (Ed.). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 331-347). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kruse, O. (2003). *Getting started: Academic writing in the first year of a university education*, In L. A. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, P. S. Jorgensen (Ed.). *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 19-28). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Motha-Roth, D. (2006). O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais, *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 6 (3), 495-517.

Loureiro, M. J. (2007). *Construção do discurso argumentativo num contexto de e-learning no ensino superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

Pereira, L. A. & Loureiro, M. J. (2010). Apprendre L'Écriture Académique au Portugal: une étude de cas dans l'enseignement supérieure. In I. Delcambre, F. Boch & D. Lahanier-Reuter (Org.). *Littéracies universitaires: savoirs, L'écrits, disciplines/ University Literacies: knowledge, writing, disciplines* (s/p). França, Villeneuve d'Ascq (CD-Rom).

Pereira, L. A., Pinho, A., & Loureiro, M. J. (2005). Relação com a escrita de futuros professores de línguas. In *Actas do IV Congresso Internacional de Educação: A educação nas fronteiras do humano* (s/ p.). Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Pinho, A. (2008), *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-Learning – Um estudo com alunos da Universidade de Aveiro*, Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

Rodrigues, L. C., & Pereira, L. A. (2008). Dificuldades de Síntese da Informação Escrita: a pertinência de uma didáctica do escrito no Ensino Superior. *Palavras*, 33, 27-35.

Rogers, P. M. (2009). The contributions of North American longitudinal studies of writing in higher education to our understanding of writing development. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 265-377). Oxford: Routledge.

Rodrigues, L. (2009) *Processos de síntese da Informação escrita – um estudo com alunos do Ensino Superior Politécnico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

Russell, D. R. & Yañez, A. (2003). 'Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education. In C. Bazerman & D. Russell (Ed.). *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives. Perspectives on Writing* (pp. 331-362). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.

Sousa, M. Cabral de (2005). Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior. In J. A. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta. *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios* (pp. 93-115). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. In M Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-45). Barcelona: GRAO.

Vieira, F. (Org.) (2009). *Transformar a Pedagogia na Universidade – narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Vieira, F., et al (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade – experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Braga, Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.

Vieira, I. M. (2004). Síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 36, 96-108.