

## ARTICLES

### **Expertise en écriture académique – entre acculturation et conscience disciplinaire**

#### **Successful academic writing – between acculturation and disciplinary awareness**

Bernadeta Wojciechowska

Université Adam Mickiewicz, Poznań

bewoj@amu.edu.pl

ORCID : 0000-0003-3484-7739

Katarzyna Karpińska-Szaj

Université Adam Mickiewicz, Poznań

kataszaj@amu.edu.pl

ORCID : 0000-0001-8735-4466

#### **Abstract**

As an intellectual task, academic writing is not reducible solely to language skills or adequate writing techniques. The paper aims to compare the research results related to the cognitive and discursive aspects of expertise in academic writing to determine the key elements that contribute to its special character. These elements are intended to lay the foundation for the teaching of academic writing in tertiary education. The analysis focuses on the development of cognitive skills among novice researchers.

**Keywords:** academic writing, acculturation, disciplinary awareness, novice researchers

## INTRODUCTION

La rédaction des écrits académiques surtout de ceux qui constituent le couronnement d'une étape de formation universitaire : le mémoire de licence, le mémoire de master et la thèse de doctorat, fait l'objet de nombreuses recherches qui tentent de cerner la production de longs textes académiques et d'en déduire les capacités et les compétences des scripteurs garantissant la réussite de la tâche.

Ces études, considérées dans la perspective glottodidactique, sont d'autant plus importantes qu'elles répondent à une demande des enseignants et des étudiants universitaires. En effet, ces premiers signalent des difficultés liées à l'accompagnement des étudiants tout au long de la rédaction des mémoires et thèses ainsi que l'incertitude quant aux rôles et aux responsabilités de chaque partenaire de la coopération en question (*cf.* Bodergat, 2012 ; Macfadyen *et al.*, 2019) ; les seconds avouent une vision peu claire de l'écrit attendu en fin de parcours et réclament un guidage plus explicite (*cf.* Delcambre, Lahanier-Reuter, 2012, Wojciechowska, 2017). En appui à ces constats viennent des publications qui rapportent des chiffres croissants de l'abandon des études et du dépassement de la durée prévue de dépôt de mémoires et de thèses de doctorat (*cf.* Dupont, Meert, Galand, Nils, 2014 ; Denis, Colet, Lison, 2019).

Trois principaux courants de recherches sur les écrits académiques sont susceptibles d'apporter des éclairages intéressants sur la problématique du développement de l'expertise rédactionnelle : *academic literacy* – un courant d'études anglosaxon englobant toutes les formes de communication académiques et les envisageant en termes de rapport de pouvoir et d'autorité ; *littéracies universitaires* – surtout l'étude linguistique des formes écrites, mais tenant compte du contexte social, basée sur l'analyse de corpus, sensibles aux enjeux d'enseignement/apprentissage correspondants ; *français sur objectifs universitaires* (FOU) focalisé sur la problématique d'enseignement/apprentissage d'un groupe particulier, apprenant de français langue étrangère (FLE), sous domaine de la didactique du FLE et du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) affichant une forte visée applicative (pour l'historique de ces recherches et leur spécificité voir Lang, 2019). Par bien des aspects les investigations poursuivies dans ces champs peuvent être considérés comme complémentaires.

L'objectif de cet article qui ouvre le volume consacré au discours académique consiste à confronter des résultats de recherches portant sur les aspects cognitifs et discursifs de l'expertise en matière de la rédaction des travaux de diplôme afin d'identifier les éléments qui décident de la particularité de cette tâche et en tant que tels constituent des indices didactiques capitaux.

## ACCULTURATION À L'ÉCRIT UNIVERSITAIRE

La rédaction du mémoire et de la thèse est de plus en plus souvent envisagée dans un contexte plus large de leur préparation, contexte délimité par l'espace universitaire et ses normes sociales. Un tel élargissement de l'angle de l'observation conduit à appréhender le développement de l'étudiant et des compétences relatives à la rédaction des écrits de recherche en termes d'*acculturation* (p. ex. Piollat, 2004 ; Gremmo, Gérard, 2008 ; Meunier, 2020). Le recours à ce terme suggère que l'élaboration d'un texte académique n'engage pas seulement les ressources linguistiques mais qu'elle demande des adaptations et des évolutions identitaires du scripteur conformes aux normes socio-discursives propres aux pratiques universitaires. Loin de se réduire à un canal : à la langue et aux techniques d'écriture, il englobe tout un domaine social, des connaissances disciplinaires et des actions enchaînées les unes aux autres qui préparent et justifient l'acte de l'écriture telles que les lectures, les cours, les entretiens, etc. Influencée par les parcours universitaires spécifiques, connaissances partagées, rôles, normes, modalités et fonctions d'interaction, schémas de comportements, communautés de buts et de valeurs, l'écriture académique peut en plus prendre des formes différentes selon la discipline au sein de laquelle elle est mise en œuvre.

Si l'on retient le fait que l'écrit est formaté par les différents facteurs constitutifs des pratiques sociales qui dictent sa structure, son style, son contenu et ses modes de raisonnement<sup>1</sup>, alors on doit accepter le fait que c'est au sein de ces pratiques que les textes produits par les étudiants font vraiment sens (*cf.* Swales, 1990, 2005 ; Reuter, 2006). On pourrait aller encore plus loin et avancer que le texte académique ne veut pas dire grand-chose en soi mais qu'il signifie quelque chose par le fait même d'être mis en rapport, plus ou moins explicitement d'ailleurs, avec d'autres discours académiques circulant à l'intérieur du domaine sociocognitif donné. La rédaction des mémoires de master et des thèses implique ainsi l'entrée de l'apprenti chercheur dans la communauté des chercheurs à travers l'interdiscours qui constitue une ressource partagée. Cette entrée est jugée réussie dès lors que l'étudiant contribue à construire de nouvelles connaissances et arrive à les communiquer au sein de la communauté discursive concernée.

Tout en étant orientée par les objectifs de recherche, la position de l'apprenti chercheur est aussi marquée par les objectifs institutionnels assignés aux écrits académiques vus comme moyens d'évaluer les connaissances disciplinaires et de valider une étape de formation à la recherche : la maîtrise de l'appareil méthodologique, les connaissances disciplinaires, la conscience épistémologique et les capacités de communication scientifique. De sorte, le statut de l'étudiant scripteur reste par définition incertain bien que largement préconstruit. Il se profile à mi-chemin entre les deux

---

<sup>1</sup> A ce sujet, on peut citer les travaux en analyse des genres académiques Swales (1990, 2004) et la description des liens entre différents genres utilisés par les universitaires dans le cadre de leur promotion professionnelle (Chen, Hyon, 2005).

champs ici évoqués : celui de la recherche (nécessitant une posture de chercheur) et celui de la formation (position d'apprenti-chercheur et d'apprenant d'une langue) (cf. Reuter, 2004, p. 23 ; voir aussi Orchowska, 2020).

Dans le cas des étudiants et doctorants de FLE, à la double identité du scripteur, apprenant et chercheur, s'ajoute encore le fait que celui-ci est en plus l'apprenant d'une langue étrangère. Ce dernier trait apparaît souvent tellement saillant (cf. Wojciechowska, 2017) qu'il occulte l'importance des connaissances disciplinaires et discursives dans la finalisation réussie de la tâche rédactionnelle. Loin de sous-estimer les difficultés linguistiques des apprenants de FLE face à la rédaction d'un mémoire de fin d'études, nous les mettons de côté en les considérant comme non spécifiques pour ce type de tâche. En effet, il semble que la lecture et la rédaction du discours académique est un de rares domaines où l'expérience des natifs et des non natifs restent à bien des égards similaires.

## EXPERTS ET NOVICES

La plupart des recherches portant sur les compétences rédactionnelles mettent sur le devant de la scène les capacités qui font la différence entre les scripteurs expérimentés et les apprentis. Dans notre analyse, nous reprenons cette distinction car en désignant l'horizon à atteindre et en montrant l'écart entre les deux pôles, elle éclaire les principaux problèmes de la formation en écriture académique.

En essayant de circonscrire la particularité cognitive de l'écriture académique, on dirait qu'elle est fonction de son caractère évaluatif et argumentatif des conceptions élaborées par d'autres auteurs sur le même sujet d'une part, et de son caractère processuel impliquant des moments récurrents de (re)planification, génération du texte et révision du texte, d'autre part.

Ces trois étapes de l'écriture – planification, génération du texte, révision – font partie des modèles de l'expertise rédactionnelle élaborés en psychologie développementale. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987, 1998), qui constitue une référence en la matière, décrit les processus cognitifs impliqués dans la progression des compétences rédactionnelles comme se déroulant entre deux pôles celui des *connaissances relatives* (ang. *knowledge telling*) et celui des *connaissances transformées* (ang. *knowledge transforming*). En simplifiant les choses, on pourrait dire que les novices utilisent l'écrit pour dire ce qu'ils savent, ils notent les idées comme elles viennent sous contraintes plus ou moins conscientes des genres du discours et ne se préoccupent pas de ce que le discours généré par eux signifie en soi. Ils se distancient peu par rapport à leur pensée et n'envisagent pas le texte produit « objectivement », indépendamment de leur intention. Contrairement à eux, les experts transforment ce qu'ils savent pour résoudre un problème, qu'ils avaient par ailleurs préalablement formulé et qu'ils gardent en mémoire tout au long de la planification, de la rédaction et la révision de

leur texte. Ils sélectionnent et traitent en profondeur les données et les idées. Les experts négocient intérieurement le contenu à transmettre ainsi que la forme langagière et rhétorique de l'énoncé afin que les deux soient conformes aux objectifs et au contexte de la communication. La capacité d'envisager le texte comme autonome, permet au scripteur de le réviser et de le corriger dans un mouvement de rapprochement entre le contenu réel du texte et l'intention de communication de son auteur. Elle semble indispensable pour imaginer la réception du texte par une communauté de lecteurs.

En effet, en s'appuyant sur ce modèle ainsi que sur les recherches qu'il a motivées, Kellogg (2008) propose de distinguer dans le second pôle défini par Bereiter et Scardamalia (1987) une macroétape supplémentaire celle des *connaissances élaborées* (ang. *knowledge crafting*). À en croire Kellogg, l'élaboration des connaissances nouvelles moyennant l'écriture est possible quand le scripteur est capable de gérer conjointement et systématiquement :

- (1) son intention de communication,
- (2) la réelle signification du texte généré et
- (3) les interprétations possibles de ses lecteurs présumés.

Vu ainsi, le résultat des opérations aux étapes antérieures conditionne la qualité des étapes ultérieures car le scripteur doit être d'abord capable de juger si ce que le texte dit réellement à un moment donné de la rédaction correspond à son intention d'auteur afin de pouvoir imaginer comment ce texte sera compris par le lecteur. Autrement dit, les experts produisent et accordent les représentations adéquates – de l'intention, du texte et de la communauté des lecteurs – et s'en servent avec succès lors de la planification, de la génération du texte et de sa révision (*cf.* Tassin et Spanghero-Gaillard, 2015).

Il convient de souligner à l'instar de Kellogg (*ibidem*) que les trois représentations mentales relatives à l'intention, au texte et à l'interprétation de lecteur apparaissent sélectivement à des étapes précédant l'expertise. Néanmoins, pour être exploitées correctement, elles doivent être activées et maintenues en mémoire de travail de manière stable (c'est-à-dire constamment, sans fluctuation) et complète (elles doivent être suffisamment élaborées pour pouvoir orienter l'ensemble des traitements opérés par les processus centraux).

La valeur du modèle de Kellogg réside dans le fait d'intégrer les aspects cognitifs et les aspects sociaux de la pratique de l'écrit en insistant sur le caractère adressé/situé de celle-ci. Cette précision nous semble capitale dans l'examen de l'expertise rédactionnelle en langue étrangère. Autant la conception d'acculturation évoquée plus haut sensibilise à l'environnement universitaire institutionnel et les normes sociales d'action intrinsèques, autant les constats de Kellogg attirent l'attention plutôt sur l'importance des contextes académiques disciplinaires pour l'élaboration de nouvelles connaissances dans et par l'écrit. Ces deux plans, universitaire et disciplinaire, ne s'excluent pas, mais il semble que le deuxième soit plus directement impliqué à l'étape de la rédaction du mémoire de fin d'étude comme à l'étape de son évaluation.

## CONDITIONS DE L'EXPERTISE EN ÉCRITURE ACADÉMIQUE

Plus concrètement, comment peut-on détailler les dispositions intellectuelles de l'étudiant lui permettant une prise en compte effective de la communauté discursive de lecteurs lors de la rédaction des écrits de fin de parcours universitaire ? Quel rôle la conscience disciplinaire y joue-t-elle ?

### CONSCIENCE DISCIPLINAIRE

Les disciplines académiques peuvent être définies à travers différents objets qui en sont constitutifs ainsi qu'à travers les relations qui unissent ces objets entre eux de manière à créer une sorte de hiérarchie et à en établir une cohérence interne. Une telle définition a été proposée par Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva (2009, pp. 193-194) sous forme d'une typologie que nous reprenons ci-dessous :

- (1) Objets scientifiques construits complexes (*méthode, modèle, théorie, approche*), des construits abstraits, ayant une nature paradigmatique et une fonction explicative se décomposant en plusieurs objets simples restant en rapport les uns avec les autres.
- (2) Objets scientifiques construits simples (*concept, notion, idée, définition*) sont des conceptualisations singulières d'un phénomène proposé par un chercheur<sup>2</sup>, ponctuels, ils relèvent en principe des objets scientifiques construits complexes. Dans cette catégorie, on peut compter aussi des *termes, terminologies, dénominations* en ce qu'ils véhiculent un contenu conceptuel précis, mais l'emprunt de ces éléments métalinguistiques s'accompagnant généralement du concept qui y est lié.
- (3) Objets scientifiques observés (les « observables ») : *corpus, exemples, résultats, données*. Leur particularité consiste à être recueillis et sélectionnés selon une méthodologie explicite pour être soumis à un traitement systématique et rigoureux, propre à l'activité scientifique.

La distinction de Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva (2009) tout en proposant une architecture des disciplines académiques peut être vue comme un modèle de la conscience épistémologique des scripteurs. Celle-ci se fonderait donc d'une part, sur la capacité de discriminer les différents construits scientifiques et d'autre part, sur la capacité d'établir les interdépendances entre ces construits. Ce modèle présente à nos yeux un grand intérêt didactique car il permet d'identifier les endroits et les types de défaillances sur le plan disciplinaire et de saisir les conséquences négatives que celles-ci entraînent sur la clarté rédactionnelle tout aussi que sur la valeur scientifique du raisonnement déployé<sup>3</sup> par les scripteurs.

<sup>2</sup> Par exemple la notion de *discours* défini et spécifié par Dominique Maingueneau (2014).

<sup>3</sup> Un exemple négatif et pourtant assez fréquent d'une telle posture se révèle dans les écrits qui recourent à des données issues d'un questionnaire construit avec des items qui ne relèvent d'aucun cadre théorique précis.

## CONTEXTUALISATION – DÉCONTEXTUALISATION – RECONTEXTUALISATION

Il nous semble intéressant de conjuguer le modèle de Grossmann, Tutin et Garcia da Silva avec le modèle de Kellogg et les trois représentations décrites dans la première partie de notre analyse : de l'auteur, du texte et du lecteur. Le point commun entre les deux propositions réside dans la définition du travail du scripteur en termes de contextualisation – décontextualisation (abstraction) – recontextualisation, comme gage de la production de nouvelles connaissances. Situer ces procédés cognitifs dans la perspective qui est la nôtre revient à donner aux processus en question des traits résolument disciplinaires. Ainsi, l'expertise rédactionnelle se traduirait aussi bien à l'étape qui précède l'écriture – lectures, cours, entretiens, échanges avec d'autres étudiants qu'à l'étape de la génération de l'écrit et de sa révision par la capacité de :

- (1) contextualiser les savoirs au sein des courants, des paradigmes et des acquis de la discipline,
- (2) sélectionner certains savoirs et les recontextualiser eu égard à la problématique originale proposée par le chercheur,
- (3) adapter le raisonnement aux lecteurs vus comme membres de la communauté discursive à laquelle le scripteur aspire.

Il est utile de regarder de plus près ces phénomènes et d'y déceler les différences entre les novices et les experts.

### RECONTEXTUALISATION AU SEIN DE LA DISCIPLINE DE RÉFÉRENCE

Le propre de la réflexion scientifique est de se dérouler à l'intérieur des cadres disciplinaires précis et jugés adéquats pour résoudre le problème posé par l'auteur. On attend donc que l'étudiant scripteur loin de se limiter à activer et à restituer des savoirs emmagasinés, s'engage dans des traitements approfondis des savoirs et présente leur évaluation critique. Le choix du cadre disciplinaire se fait en réponse aux questions du type : « Dans quel champs disciplinaire, je peux/dois situer ma réflexion ? », « Dans la discipline choisie, quel courant/quelle perspective décrit le mieux le problème que je veux aborder ? », « Comment je peux transposer les idées des champs connexes dans le champ disciplinaire choisi ? », « Quelles sont les conséquences de cette transposition ? », etc.

Les recherches montrent que les experts développent une représentation claire et opérationnelle du domaine et des sous-domaines, voire des courants. Comparés aux experts, les novices circonscrivent moins souvent leurs analyses dans les courants particuliers et des approches mis en place dans leur domaine de référence (*cf.* Rinck,

Boch, Grossmann, 2007 ; Grossmann, Tutin, Garcia Da Silva, 2009). La complexité interne des disciplines reste souvent opaque aux novices qui ont du mal à saisir la nature variée des objets et des champs de recherche recouverts par une discipline mais parfois très éloignés les uns des autres, comme la phraséologie vs l'analyse du discours en linguistique. Relativement à ce premier type de (re)contextualisation, on peut noter des difficultés des apprentis scripteurs à rester fidèles à leur choix disciplinaire, à produire un raisonnement cohérent, à tenir compte des règles méthodologiques d'interdisciplinarité (Reuter, 2004). Contrairement à eux, les experts non seulement restent plus conscients des paradigmes au sein desquels ils élaborent leurs solutions, mais ils se construisent beaucoup plus souvent en énonciateur, membre d'une communauté disciplinaire dans laquelle ils avancent et ils argumentent leurs choix (Wingate, 2012 ; Clerc-Georgy, 2015).

L'abstraction des savoirs de leur contexte initial et leur remplacement dans le nouveau contexte du mémoire de diplôme est censée s'accomplir sur le mode dialogique. Comme nous l'avons déjà dit, le propre du discours scientifique n'est pas de fonder son raisonnement sur les pensées personnelles du scripteur mais de faire dialoguer différents points de vue (Wingate, 2012) et, de cette façon, montrer la pertinence ou l'insuffisance de tels ou autres positionnements ou proposer une solution inédite. L'expression de sa propre opinion du scripteur se fait donc souvent de manière implicite par le marquage de la filiation à une école ou un courant jugés pertinents, par l'évaluation de ses points forts ou faibles qui conduisent à délimiter le terrain propre de l'auteur.

Même s'il existe une importante variation disciplinaire quant à la reprise et l'évaluation des apports d'autres chercheurs (*cf.* Hyland, 2005 ; Tutin, 2010) les études comparant les chercheurs expérimentés et les novices (Boch, Grossman, 2002 ; Reuter, 2004 ; Rinck *et al.*, 2007) montrent que ces derniers se réfèrent moins à différents points de vue, qu'ils les confrontent et analysent moins souvent. Les proportions de différentes catégories de citation analysées par Boch et Grossman (2002) chez les experts et les néophytes permettent d'y voir plus clair et d'imaginer les raisons possibles des différences observées. Les catégories observées sont les suivantes : la reformulation, les citations littérales, et les évocations. Les résultats de la comparaison entre les novices et les experts se présentent comme suit :

- (1) Les experts évoquent plus de noms d'auteurs que les novices, ce qui traduit textuellement leur bonne connaissance de l'état de recherches et les capacités de synthèse.
- (2) Les experts préfèrent la reformulation à la citation littérale. L'avantage de cette stratégie consiste en économie et facilité de son intégration dans le discours propre de l'auteur sans rupture d'homogénéité énonciative.
- (3) Les experts réservent les citations à des emplois stratégiques quand la forme littérale est importante pour les analyses ultérieures, ou particulièrement attrayante sur le plan de la formulation.



- (4) Les scripteurs doctorants comparés aux scripteurs confirmés se réfèrent moins à différents points de vue, les confrontent et analysent moins, ils leur assignent une valeur d'autorité.
- (5) Des dysfonctionnements de gestion de la typographie, de la ponctuation, du discours rapporté sont plus fréquents chez les novices.

## RECONTEXTUALISATION PAR RAPPORT À LA PROBLÉMATIQUE CHOISIE

Les stratégies décrites prennent des tournures encore plus argumentatives quand les savoirs et les raisonnements servent à délimiter un nouvel objet d'investigation : la problématique du mémoire de diplôme ou de la thèse de doctorat. Elles répondent aux questions « Qu'est-ce qui dans l'interdiscours de la discipline choisie éclaire mon problème de recherche ? », « Comment je peux m'en servir afin de résoudre le problème ? » et appellent des justifications.

Par rapport à ce type de recontextualisation, on apprend que les scripteurs avertis élaborent une représentation plus précise du problème à résoudre que les scripteurs inexpérimentés (Bereiter, Scardamalia, 1987 ; Kellogg, 2008). Cela ne reste pas sans conséquences pour le caractère critique de l'ensemble du raisonnement car la formulation précise du problème à résoudre incite le scripteur à utiliser les ressources rassemblées comme des arguments. A ce sujet, il convient d'expliquer à l'instar de Wingate (2012) que l'argumentation académique diffère considérablement de celle apprise au lycée et pratiquée dans les dissertations qui se satisfait d'un raisonnement simple, déployé habituellement en 5 paragraphes (thèses, trois arguments, conclusion) et sollicitant les opinions personnelles de l'apprenant. Contrairement à cet exercice, le raisonnement académique apparaît comme beaucoup plus complexe, construit sur plusieurs plans, à travers de très nombreux paragraphes, sans oublier le fait que la nature même de l'argument a trait à l'évaluation des propositions d'autres auteurs et à la formulation des positionnements par rapport à des savoirs complexes. Sur le plan rédactionnel, le maintien du problème à résoudre en mémoire apparaît comme déterminant pour :

- (1) le choix d'informations nouvelles qui éclairent toujours à nouveau le projet d'écriture et permettent de le réviser,
- (2) la fonctionnalisation des parties du texte de sorte qu'elles deviennent des éléments et des étapes de l'argumentaire,
- (3) l'articulation des parties entre elles.

Le manque de cette boussole rend pratiquement impossible l'élaboration de nouvelles connaissances. L'échec de cette recontextualisation traduit bien la métaphore de patchwork observé dans certaines copies des étudiants – juxtaposition des idées empruntées à différents auteurs, dénoncée par plusieurs chercheurs (*cf.* Reuter, 2004 ; Wingate, 2012 ; Clerc-Georgy, 2015 ; Scheepers, 2015).

## (RE)CONTEXTUALISATION ORIENTÉE VERS LES LECTEURS

Les questions qui guident cet aspect de la recontextualisation pourraient ressembler à : « Comment rendre le texte agréable à lire ? », « Comment souligner sa cohérence et sa complétude ? », « Comment convaincre les lecteurs de mes compétences de chercheur (épistémologiques, méthodologiques, scripturales, langagières, etc.) ? », « Comment communiquer de manière efficace ? ».

Les processus sous-jacents à la présence du lecteur dans le discours du scripteur se manifestent à la surface du texte sous forme du métadiscours. Les stratégies métadiscursives ont été explorées essentiellement dans les travaux de Hyland (2005, 2009) et définies par lui en lien avec les dimensions interactive et interactionnelle du discours. La dimension interactive comporte l'anticipation des connaissances, des positions, des attentes du lecteur et le guidage explicite du lecteur par le scripteur à travers le raisonnement produit dans le texte. La dimension interactionnelle se réalise par les commentaires du scripteur sur son propre discours, l'explicitation de ses intentions, la sollicitation de l'attention et de l'engagement du lecteur. Bien que les recherches de Hyland portant sur les traces du marquage métadiscursif dans les écrits des étudiants de master et des doctorants révèlent une production plus forte de 35% métadiscours sur 10.000 mots et presque deux fois plus de formes interactives dans les écrits de doctorants que dans ceux des étudiants de master, on le rejoint aussi dans sa mise en garde contre une identification trop hâtive de l'usage du métadiscours avec un niveau élevé de l'expertise. Il n'en reste pas moins que le métadiscours est une trace linguistique de la posture réflexive et peut renseigner sur « la conscience de l'auteur de sa place, de son statut au sein de la communauté, du texte et du lecteur et leur usage adéquat » (Hyland, 2009, p. 134). En définitive, le caractère profond ou superficiel des procédés métadiscursifs se discernerait en lien avec l'évaluation des contenus disciplinaires et la qualité de l'argumentation.

## EN GUISE DE CONCLUSION : VERS LES DÉFIS DE FORMATION

La rédaction d'un mémoire de diplôme est surtout une entreprise intellectuelle et ne peut pas être ramenée exclusivement à la maîtrise linguistique ni même à la maîtrise des techniques d'écriture. Bien que non exhaustif, l'apport des recherches citées dans le présent article confirme ce constat et justifie la valorisation du pendant épistémologique de l'entreprise de la rédaction d'un mémoire de fin d'étude.

Sur le plan pédagogique, notre raisonnement conduit à valoriser les étapes précédant la rédaction des textes de fin de parcours et orientées vers le développement de la conscience épistémologique. Plus concrètement, il s'agirait d'accompagner l'acquisition de nouveaux savoirs de l'apprentissage sur la manière dont ces savoirs ont été/sont élaborés, à l'intérieur de quels paradigmes et avec quelle méthodologie. Il résulte

de notre analyse que les études en question devraient être mises en synergie avec l'observation des modalités argumentatives dont le raisonnement disciplinaire se revêt et grâce auquel il devient possible.

Ajoutons que la réflexion sur les prérequis conceptuels relatifs à la discipline de recherche bien qu'elle précède l'étape de la rédaction finale n'exclut pas les activités d'écriture. C'est en rédigeant que l'étudiant peut prendre conscience des manières de construction du savoir, c'est en révisant ses écrits et les textes de ses pairs qu'il a l'occasion de repenser différentes manières de construire et reconstruire des connaissances relatives pour les transformer et les élaborer conformément au problème spécifique au domaine de recherche. Ainsi, la réflexion menée dans le présent article soulève également la question de la pertinence des informations de retour données par les enseignants à toutes les étapes de la rédaction et l'adaptation du feedback au niveau de la conscience épistémologique des étudiants.

La mise en relief de la conscience épistémologique et de son pendant discursif comme cruciaux pour la mise en place de l'expertise rédactionnelle en écriture académique ouvre de nouvelles perspectives de recherche. Sans minimiser l'importance de l'investigation portant sur le résultat (le texte produit) du parcours académique, elle semble valoriser surtout le processus du développement des outils conceptuels et discursifs du scripteur novice. En effet, les distinctions opérées dans cet article pourraient s'avérer utiles pour explorer les aides et les obstacles dans le cheminement vers l'expertise, elles peuvent également concourir à élaborer des propositions didactiques plus explicites. Différentes approches peuvent être proposées à cet égard. Il est notamment question de parcours de formation et/ou d'accompagnement à la conceptualisation et à la rédaction des écrits académiques<sup>4</sup>. Le présent volume ajoute à ces données une réflexion spécifiée par différents regards conceptuels et suit le parcours formatif tout en proposant des solutions applicatives.

---

<sup>4</sup> Nous pouvons citer une proposition qui va dans ce sens et qui concerne les étudiants de master en philologie romane à l'Université Adam Mickiewicz qui s'entraînaient à la rédaction de leurs travaux de diplôme par le biais des techniques de reformulation des articles scientifiques afin d'exercer et d'autocontrôler parallèlement les données linguistiques, textuelles et discursives de ces écrits (voir Karpińska-Szaj, Wojciechowska, Lewandowska, Sopata, 2019, pp. 89-124).

## BIBLIOGRAPHIE

- Beaudet, C. (2015). Littéracie universitaire, *patchwriting* et impéritie. *Le français aujourd'hui*, 190, 99-114.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1998). Beyond Bloom's *Taxonomy*: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (dir.), *International Handbook of Educational Change. Kluwer International Handbooks of Education*, vol 5. Dordrecht : Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0\\_33](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_33) [accès : le 00.00.0000].
- Boch, F. (2013). Former des doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13/3, 543-548.
- Bodergat, J.Y. (2012). Quels dispositifs pour passer du guidage à l'accompagnement dans la direction de mémoires à distance?. In T. Karsenti, R-Ph. Garry, A. Benziane, B. N'Goy Fiama, F. Baudot (dir.), *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique: stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* (pp. 51-63). Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF).
- Clerc-Georgy, A. (2015). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation ?. In M. Morisse, L. Lafortune (dir.), *L'Écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (pp. 83-104). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, [En ligne], 153-154, <http://journals.openedition.org/pratiques/1905> [accès : le 22.09.2021] ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>.
- Delcambre, I., Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale*, 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, 7-27.
- Denis, C., Colet, N.R., Lison, Ch. (2019). Doctoral Supervision in North America: Perception and Challenges of Supervisor and Supervisee. *Higher Education Studies*, 9 (1), 30-39.
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B., Nils, F. (2014). Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études. *Recherche du Girsef*. [En ligne], <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00976884> [accès : le 22.02.2022] ; DOI : hal-00976884.
- Fløttum, K. (2004). La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms je, nous et on. In A. Auchlin, E. Roulet, J.-M. Adam (dir.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet* (pp. 404-414), Québec : Nota bene.
- Fløttum, K., Vold, E.T. (2010). L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique. *LIDILI*, 41, 41-58.
- Gremmo, M.-J., Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs : jeux et enjeux de direction de mémoire. *Recherche et Formation*, 59, 43-58.
- Grossmann, F., Tutin, A., Garcia Da Silva, P. (2009). Filiation et Transfert D'objets Scientifiques Dans Les Écrits de Recherche. *Pratiques* 143/144 (Écrits de savoirs), 187-202.
- Hyland, K. (2001). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18, 549-574. DOI : 10.1177/0741088301018004005.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. Londres : Bloomsbury Publishing.
- Hyland, K. (2009). Metadiscourse : mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9 (2), 125-143.
- Karpińska-Szaj, K., Wojciechowska, B., Lewandowska, A., Sopata, A. (2019). *Reformulation in foreign language learning*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1-26.
- Lang, E. (2019). *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Linguistique. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Strasbourg. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03018108/document> [accès : le 23.01.2022].
- Macfadyen, A., English, C., Kelleher, M., Coates, M., Cameron, C., Gibson, V. (2019). 'Am I doing it right?': Conceptualising the practice of supervising master's dissertation students. *Higher Education Research and Development*, 38 (5), 985-1000. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1597024>.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris, Armand Colin.
- Meunier, D. (2020). Des effets de l'expérience altéritaire sur les compétences métadiscursives des étudiant-es-scripteur-es allophones. *Revue TDFLE*, 76. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1290](https://doi.org/10.34745/numerev_1290).
- Orchowska, I. (2020). Favoriser le développement de la conscience épistémologique des étudiants lors de l'appropriation de l'écrit glottodidactique en français et en polonais. Le cas des étudiants polonais d'ethnolinguistique. *Glottodidactica*, XLVII/1, 91-111. DOI : 10.14746/gl.2020.47.1.06.
- Piollat, A. (2004). *Ecriture : approches en sciences cognitives*. Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Pollet, M.-Ch. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121-122, 81-92.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121/122, 9-27.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.
- Rinck, F., Boch, F., Grossmann, F. (2007). Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. In A. Millet, M. Rispaïl, P. Lambert, Trimaille C. (dir.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique – Hommages à Jacqueline Billiez* (pp. 285-296). Paris : L'Harmattan.
- Scheepers, C. (2015). De la note de lecture à la formulation d'une problématique, *Linx* [En ligne], 72, <http://journals.openedition.org/linx/1663> [accès : le 12.11.2021]; DOI : 10.4000/linx.1663.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: CUP.
- Swales, J.M. (2005). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tassin, A., Spanghero-Gaillard, N. (2015). Le développement des habiletés rédactionnelles à l'université : expertise discursive et acculturation aux discours universitaires, *Linx* [En ligne], 72, <http://journals.openedition.org/linx/1648> [accès : le 23.01.2022] ; DOI : 10.4000/linx.1648.
- Tutin, A. (2010). Dans cet article, nous souhaitons montrer que... Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines. *Lidil* [En ligne], 41, <http://journals.openedition.org/lidil/3040> [accès : le 23.01.2022] ; DOI : 10.4000/lidil.3040.
- Wingate, U. (2012). Argument! helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes* 11, 145–154.
- Wojciechowska, B. (2017). Le mémoire de licence dans la formation intellectuelle et professionnelle des enseignants de langues. In E. Andrzejewska, M. Wawrzyniak-Śliwska (dir.), *Nauczyciele języków obcych. Kontekst pracy – kształcenie – doskonalenie* (pp. 153-167). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

