

La lecture académique dans la perspective d'un écrit de transition

Academic reading with a view to transitional writing

Bernadeta Wojciechowska

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

bewoj@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-3484-7739>

Katarzyna Karpińska-Szaj

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

kataszaj@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

Abstract

Academic reading can have different epistemic objectives and be situated at different levels, such as the development of disciplinary knowledge, the observation and development of scientific reasoning, as well as the awareness and refinement of reading strategies. From the pedagogical perspective, given the cognitive complexity of academic reading, it is advisable to combine academic reading tasks with writing tasks, the so-called intermediate genres (reading report, reformulation, summary). The aim of this article is to examine how MA students in Romance languages evaluate their reading strategies both in paired discussions after reading an article and in written reformulation, with a view to using its content in approaching a new research problem.

Keywords: academic writing, reading strategies, scientific discourse, peer discussions, knowledge contextualisation

1. INTRODUCTION

L'activité de lecture académique peut poursuivre différents buts épistémiques et se situer à des niveaux différents : développement des savoirs disciplinaires, observation et apprentissage du raisonnement scientifique tel que déployé dans un article scientifique, prise de conscience et perfectionnement des stratégies de lecture académique, pour ne citer que les plus évidents. Par ailleurs, tous ces aspects de l'activité de lecture académique se croisent et/ou se superposent de sorte qu'il semble problématique de travailler sur l'un d'entre eux sans que les autres ne soient impliqués. Par exemple, il est difficile d'acquérir des savoirs disciplinaires de façon critique sans comprendre le processus de leur élaboration et de leur transmission et sans recourir aux stratégies de lecture adéquates afin de relever, suivre, mémoriser et mettre en rapport les éléments pertinents. C'est la raison pour laquelle une approche techniciste de la lecture, orientée uniquement vers la structure textuelle, et les marqueurs logiques, est jugée insuffisante (Delcambre & Reuter, 2002 ; Garnier, Rinck, Sitri & de Vogüé, 2015 ; Scheepers, 2025, *ici même*). Au contraire, dans les récentes publications consacrées à la lecture académique, on insiste d'une part, sur l'inscription de la lecture de textes scientifiques dans le travail intellectuel disciplinaire (Bazerman, 2009 ; Pollet & Girod, 2021 ; Wojciechowska & Karpińska Szaj, 2022, 2024) et, d'autre part, sur la valorisation de la métacognition permettant un contrôle de l'acte lui-même et de ses résultats cognitifs (Erler & Finkbeiner, 2007 ; Karpińska-Szaj & Sujecka-Zajac, 2019 ; Sujecka-Zajac, 2021). Dans la perspective didactique, ces deux facettes du traitement de la lecture académique sont tout à fait complémentaires, néanmoins, pour être mises en jeu, une correspondance entre la lecture et l'écriture est bien revendiquée (Bailey, 2003). En raison de la complexité cognitive de la lecture académique, on valorise son réinvestissement à l'écrit, dans les genres dits intermédiaires (compte rendu ou reformulation d'un article, analyse d'un problème, etc.) conçus pour favoriser l'apprentissage progressif du raisonnement scientifique dans le discours (*cf.* Gettliffe, 2015).

C'est sur cette relation entre la lecture et l'écriture effectuée dans son prolongement que se focalise la recherche présentée dans cet article. Son objectif est d'examiner comment les étudiants parlent de leurs stratégies de lecture dans les discussions avec leur pair après la lecture d'un article et le traitement par écrit de celui-ci en fonction d'un axe particulier proposé par le pair.

Avant de passer à la recherche, nous présenterons brièvement le cadre théorique qui est fondamentalement celui de l'analyse du discours scientifique pour rappeler les défis de lecture posés par le genre article scientifique. Les principaux constats relatifs aux enjeux discursifs et cognitifs de la lecture pour l'écriture serviront de référence pour l'analyse des stratégies de lecture en vue de l'écriture relevées dans les discussions entre pairs.

2. COMPRENDRE UN ARTICLE SCIENTIFIQUE ET S'EN SERVIR À L'ÉCRIT

De façon synthétique, on peut dire que l'article scientifique en tant que genre du discours fait partie des pratiques communicatives propres au domaine de la recherche et constitue un outil de construction et de diffusion de connaissances au sein d'une communauté disciplinaire donnée. Sa structure logique, rhétorique et formelle reflète celle du raisonnement scientifique fondé sur la problématisation (*cf.* Nonnon, 2002 ; Orange, 2005 ; Pollet & Glorieux, 2021). La compréhension d'un article scientifique implique de considérer la réflexion élaborée dans le texte comme ancrée dans des connaissances théoriques (paradigmes, courants, modèles, concepts) et empiriques (méthodologie, types de données) déjà là, ce qui se fait à travers des procédés de filiation, de positionnement et d'argumentation. Elle passe essentiellement par le discernement et la précision des relations entre les concepts clé et le cadre théorique, entre ces deux éléments et la méthodologie de la recherche, tous les trois déterminant la qualité des résultats et la pertinence des conclusions. Cette compréhension ne peut donc être ni linéaire ni exclusivement référentielle. Qui plus est, la saisie et l'appréciation de l'exploitation originale et critique des différents construits scientifiques (Grossmann, Tutin & Garcia Da Silva, 2009, pp. 193-194) par l'auteur de l'article constitue une condition pour l'utilisation de cet article par le lecteur comme ressource dans son propre écrit (que son but soit le développement des connaissances disciplinaires ou préparation des recherches propres).

Sur le plan cognitif, la lecture scientifique engage le même type de processus que toute autre lecture et peut être envisagée à travers le modèle interactif de la lecture de construction/intégration de Kintsch (*cf.* Kintsch, 1998)¹. Il s'agit, en l'occurrence, des processus du haut vers le bas et du bas vers le haut. La particularité de la lecture scientifique réside toutefois dans le fait que le niveau bas n'est pas fait que des éléments lexicaux, syntaxiques et sémantiques de la langue standard mais aussi des termes et des concepts spécifiques du domaine scientifique donné. Cela revient à dire que les éléments conceptuels de base dans un article scientifique ne peuvent pas être considérés comme émanant du discours commun². Il en est de même pour les éléments de haut niveau qui sont constitués essentiellement des connaissances disciplinaires et scientifiques et pas des connaissances courantes ou expérientielles. La prise en compte des caractéristiques scientifiques des unités de sens, de bas ou de haut niveaux, dans un jeu d'interaction entre eux, est nécessaire afin d'élaborer une représentation adéquate

¹ Pour la revue de recherches sur ce sujet, voir Erler & Finkbeiner (2007). Voir aussi la synthèse et la critique des modèles de lecture dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans Karpińska-Szaj (2005).

² Cette particularité se donne souvent à voir dans les définitions explicites des termes employés (ce qui n'est pas le cas des mots courants) et dans le signalement des écarts des conceptualisations classiques.

de l'ensemble du texte, conforme à l'intention de l'auteur-chercheur, membre d'une communauté scientifique et disciplinaire.

L'écriture scientifique académique modifie la lecture d'articles scientifiques qui y seront élaborés en y ajoutant des plans supplémentaires. En effet, la rédaction d'un texte de recherche sous-entend la gestion d'au moins trois contextes différents. D'abord, celui relatif à la problématique originale développée par le scripteur et le cadre théorique (modèle, courant, paradigme) choisi afin de l'investiguer. Une compréhension contextualisée est censée orienter l'attention du lecteur sur les éléments d'articles lus qui éclairent la problématique investiguée dans son propre travail. Le deuxième type de contexte est celui convoqué dans les articles lus, signalé par la filiation à un courant de recherche, à des chercheurs qui y font autorité ainsi que par l'usage d'une terminologie particulière et la définition des concepts clés. Or, il n'est pas rare que les articles lus s'écartent de la problématique du lecteur-scripteur, soit par la référence à un autre cadre théorique et la définition des concepts clé qui en résulte, soit par la méthode de recherche. Enfin, le troisième contexte est celui de l'expérience et des connaissances non scientifiques du scripteur. Ce type de contexte est particulièrement présent chez les étudiants en glottodidactique qui sont aussi des étudiants en langues. L'expérience subjective peut être utile pour vérifier à une échelle personnelle (bien réduite) l'opérationnalité d'une théorie, mais activée spontanément et implicitement, elle risque de s'imposer comme cadre dominant de la lecture au détriment du cadre disciplinaire et scientifique adéquat.

Est-ce que les étudiants sont conscients de ces contextualisations ? Comment construisent-ils la relation entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils projettent d'écrire ? Y a-t-il un écart entre les stratégies de lecture planifiées et celles réellement mises en œuvre ? Quelles sont les représentations des étudiants et leurs habitudes de lecture ? Voilà les questions qui ont motivé notre recherche pilote.

3. DÉROULEMENT ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre étude menée auprès de 8 étudiants de master de français langue étrangère est conduite selon la méthodologie de recherche action, de type qualitatif, dans le cadre d'un séminaire de spécialisation en glottodidactique et linguistique. La tâche qui se trouve à la base de notre recherche est réalisée par les étudiants en tandem. Elle se compose des étapes suivantes :

- 1) choix d'un article et formulation d'une question en lien avec l'article par l'étudiant A,
- 2) lecture de l'article par l'étudiant B,
- 3) rédaction par l'étudiant B d'une reformulation de l'article en fonction de la question proposée par l'étudiant A,
- 4) enregistrement d'une conversation concernant l'exécution de la tâche où l'étudiant A est intervieweur et l'étudiant B est interviewé.

Sur le plan pédagogique, la situation de lecture faisant objet de notre étude, présente des affinités avec celle de la lecture d'articles en vue de l'écriture du mémoire de diplôme. Son caractère intermédiaire est dû surtout au fait que l'activité de l'étudiant se réduit à la lecture d'un seul article et à l'écriture d'un texte court qui reprend juste un axe de la problématique abordée dans l'article lu. La tâche en question est donc plus simple car lors de la rédaction d'un mémoire plusieurs articles doivent être lus et investis dans l'écrit en fonction d'une problématique originale du scripteur, souvent dans une logique d'élaboration d'un cadre de recherche empirique propre. La discussion entre pairs enregistrée après la lecture et l'écriture, outre son côté formateur de partage d'expérience et de prise de conscience, donne accès aux modes de lecture des étudiants (tels qu'ils les décrivent) et aux modes d'adaptation de ceux-ci à la tâche d'écriture. À cette occasion, il est aussi possible de cerner la valeur de la discussion entre pairs sur leurs manières de lire dans la perspective du développement de la conscience métacognitive relativement à la lecture pour l'écriture académique.

4. DESCRIPTION DES RÉSULTATS

La présentation des données qualitatives, surtout si elles ont des dimensions importantes, est souvent problématique en raison des choix qui doivent être effectués à l'intérieur du corpus. L'une des solutions à cette difficulté consiste à dégager des types de phénomènes étudiés et à en montrer un ou quelques exemples. Nous avons décidé de recourir à cette modalité et d'envisager les déclarations des étudiants comme relevant des postures types relativement au sujet de l'écrit proposée par l'étudiant A et à sa prise en compte lors de la lecture de l'article par l'étudiant B. Ce faisant, nous focalisons notre attention sur les trois types de contextualisation mentionnés ci-dessus (le cadre théorique sous-tendu par la problématique de l'écrit, celui de l'article lu, celui plus général de l'expérience et des connaissances non scientifiques du scripteur) et sur leur présence dans les stratégies évoquées par les étudiants. Conformément à ce choix, nous ne reproduisons ici que les séquences d'enregistrements qui portent explicitement sur les stratégies de lecture en vue de l'écriture. Il convient de préciser qu'en comparaison avec les séquences consacrées à l'explication collaborative du contenu de l'article lu ou à des aspects du texte rédigé par l'étudiant B, elles occupent relativement peu de place. Elles apparaissent le plus souvent au début de la conversation entre pairs si bien qu'elles constituent des blocs quasi autonomes. Nous tenterons d'analyser aussi bien les questions posées par l'étudiant intervieweur (A) que les réponses de l'étudiant interviewé (B)³.

³ Dans la présentation des extraits du corpus nous utilisons les initiales des étudiants. Les fragments cités sont traduits en français, leur version originale (en polonais) se trouve dans l'annexe.

La première posture que nous souhaitons décrire a été adoptée seulement par une étudiante, elle est donc peu représentative. Toutefois, étant donnée son profil linguistique (le niveau de langue le plus faible en groupe), il nous a paru intéressant de partager quelques observations à son sujet. L'extrait transcrit⁴ ci-dessous est aussi le cas unique où les étudiants parlent de la manière de réaliser la tâche à la fin de leur échange et non au début.

Exemple 1. Manque de contextualisation. Effet positif d'un échec.

109 AK : Et comment tu te débrouillais avec tout ce chaos dont tu as parlé ?

110 PP : Je ne m'en sortais pas vraiment. Ça veut dire, c'était difficile.

111 AK : Mais tu essayais de le faire ?

112 PP : Ouais, je divisais le texte en fragments et je traduisais ces mots quand je ne comprenais

113 pas quelque chose et je regardais à quoi ces fragments se rapportent en général et je

114 choisissais ceux qui étaient pertinents pour la reformulation et je sautais ceux qui n'étaient

115 pas pertinents.

116 AK : Et sur quelle base tu décidais quels fragments sont pertinents ?

117 PP : J'ai dû les lire bien sûr, et quand je constatais qu'ils ne concernaient pas le sujet je les

118 omettais.

119 AK : Et comment tu le vérifiais ?

120 PP : Surtout les mots clés bien sûr, quand ils n'y étaient pas j'omettais ce fragment, et il y

121 avait probablement des choses importantes et le fait de les omettre me bloquait pour la

122 compréhension de l'ensemble du texte.

123 AK : Pourquoi tu penses que cela te bloquait ?

124 PP : Parce qu'il y avait des exemples que je sautais et ça me bloquait. Et après, je ne

125 revenais plus à cela, je me concentrerais uniquement sur les fragments que j'avais choisis. Et

126 cette compréhension n'était pas complète.

127 AK : Et comment tu sais qu'il y avait des informations pertinentes ?

128 PP : Je l'ai encore lu avant notre discussion et après quelques lectures je comprenais mieux.

129 AK : Tu changerais quelque chose si tu devais faire encore une fois cette tâche ?

130 PP : Je crois qu'en général j'ai bien commencé, mais après je me suis perdue. Peut-être si j'y

131 avais consacré plus de temps j'aurais réussi à me concentrer sur un plus grand nombre

132 d'éléments et je les analyserais mieux parce que cet article était difficile et seulement quand

⁴ Etant donné la nature de notre objet de recherche et dans le souci d'économie et d'intelligibilité, nous avons décidé d'adopter une transcription approximative, imitant les conventions propres à la langue écrite.

133 j'en parle j'ai l'impression de commencer à le comprendre mieux. Je le lirais plus de
134 fois....et je changerais les exemples parce que celui avec le livre ne correspond pas à la
135 consigne.

Ce morceau de conversation montre un double désarroi de l'interviewée PP devant la tâche de lecture et devant celle d'écriture. AK relève ce sentiment de chaos dans les propos précédents de PP et lui propose une réflexion sur la manière choisie par PP pour y faire face (lignes 109, 111). PP communique son insatisfaction de la réalisation de la tâche qu'elle juge très difficile (ligne 110). En effet, il devient manifeste que l'étudiante a des compétences langagières défaillantes ce qui l'oriente vers des stratégies de lecture sélective, fondée essentiellement sur les éléments du bas niveau. Face à la longueur de l'article, elle décide de choisir, pourrait-on dire « à tâtons », seulement les fragments qui semblent correspondre au sujet de la rédaction proposé par le pair (lignes 112-114) et de les traduire en abandonnant le reste. Sa collègue demande des explications quant à la manière de trier les fragments puisqu'elle ne les traduisait qu'après la sélection (lignes 116, 119). C'est alors que PP reconnaît son échec d'élaboration d'une représentation du texte de l'article plus adéquate et la met en lien avec sa stratégie d'omission des exemples donnés par l'auteur (lignes 120-122). Elle réalise aussi la nécessité de revenir à certains passages du texte lu pour mieux les réinvestir dans la suite de la lecture (lignes 124-126). Cette évaluation négative de la stratégie employée par PP a été possible grâce aux relectures répétées et complètes effectuées avant l'enregistrement de la discussion avec AK (ligne 129). Le constat d'un progrès significatif de compréhension a permis à PP de prendre conscience de l'importance de l'ensemble du texte pour construire le sens de ces parties.

L'exemple de PP montre de façon poignante la surcharge cognitive chez le lecteur à la fois inexpérimenté et faible linguistiquement ainsi que le risque d'abandon qui s'en suit. En même temps, la discussion avec le pair présente un facteur de motivation pour reprendre la lecture après avoir écrit le texte demandé. Elle offre ainsi un espace d'évaluation des stratégies mises en œuvre à différents moments de la tâche. Le rôle de l'intervieweur AK n'est pas sans importance puisque c'est AK qui pousse PP en quelque sorte à aller au-delà de l'évaluation et à envisager une modification des stratégies de lecture (ligne 129). Il est à noter que la prise de conscience dont fait preuve PP est partielle. La réflexion générée par l'échec de compréhension amène PP à réaliser l'importance du contexte construit dans l'article pour la saisie des éléments de reformulation. Néanmoins, PP n'arrive à interroger ni la particularité du contexte sous-tendu par la tâche d'écriture ni le contexte disciplinaire. Il faut dire que ces aspects ne sont pas thématisés par AK non plus.

L'extrait suivant concerne les stratégies de planification de la lecture par rapport à la compréhension de la consigne donnée par le pair. Il touche donc la relation entre deux contextes, celui convoqué à l'intérieur de l'article et celui sous-tendu par la tâche.

Exemple 2. Gestion parallèle du sens de l'article et du sens de la consigne

- 1 GB : Est-ce que tu as planifié ton travail sur le texte que tu as reçu ? Comment tu prenais en
- 2 compte la question posée ?
- 3 PW : Et bien oui, au début, j'essayais de vérifier dans cette question ce que je devais chercher
- 4 au juste et quand je le savais, j'ai relu plusieurs fois l'article. Après, j'ai souligné les mots clé
- 5 et les fragments qui contenaient ces mots-là.... Et je suis passé à l'analyse du texte en quelque
- 6 sorte sous l'angle de ta question.
- 7 GB. : Est-que tu lisais l'article entier en détails ?
- 8 PW : Oui, mais je cherchais plutôt ces mots clé, au début je regardais juste les pages en général,
- 9 et puis je lisais en détails, pour trouver des informations entières.
- 10 GB : Ça veut dire qu'au début, tu ne lisais pas tout ?
- 11 PW : Non, non, au début je scannais en quelque sorte le texte et après je lisais l'ensemble du
- 12 texte, mais je savais déjà sur quoi me concentrer.
- 13 GB : Et comment tu vérifiais ce que tu devais chercher ?
- 14 PW : J'ai analysé la question, celle que tu m'as posée et j'ai regardé ce que je devrais 15 chercher.
- 16 GB : Et comment tu l'as analysé et quand tu as su que tu savais ce que tu devais chercher ?
- 17 PW : J'ai lu la question et après j'en ai déduit que ces éléments de culturalité seront
- 18 plusieurs et que je devais les chercher, ces différents types de compétences culturelles.
- 19 GB : Ok, il s'agit donc dans la question de chercher ces différents éléments, quelque chose
- 20 d'autre ?
- 21 PW : Ouais, j'en ai conclu que je devais me concentrer à trouver pourquoi cette culturalité
- 22 aura une dimension plus large que l'interculturalité, et qu'il y aura différents éléments.
- 23 GB : Comment tu l'as déduit ?
- 24 PW : C'était une interprétation libre, c'était mon hypothèse tout simplement.

La première question de GB est générale mais elle sous-entend la nécessité de planification, la deuxième question qui la complète suggère que la question posée dans la tâche de reformulation joue un rôle d'orientation de la démarche de lecture (lignes 1-2). Cette orientation est validée par PW qui dit précéder sa lecture par l'analyse de la question posée par sa collègue (lignes 3-6, 11-12 et 14-15, 17-18). Selon les déclarations de PW, sa lecture suit deux axes parallèles, l'un de type global visant le sens de l'article et l'autre, de type sélectif, guidé par les mots clés contenus dans la consigne. Ainsi, PW choisit de focaliser son attention sur les fragments où ces mots apparaissent en essayant de saisir leur contenu conceptuel et les relations internes au sein de la

catégorie principale. Les questions à la ligne 7, 10, 13, 16 montrent l'intérêt de GB pour la manière dont la consigne a été analysée et l'influence que cet acte a eu sur la manière de lire. Par le retour récurrent à ce sujet, GB souligne l'importance de la gestion de l'attention entre l'ensemble de l'article et les éléments de la problématique propre à la tâche de reformulation. En même temps, ce retour répété témoigne d'une évaluation implicite des réponses qui apparaissent probablement insatisfaisantes et appelant des précisions. Le rôle de la personne interviewant apparaît ici capital, en ce qu'elle valide ou invalide les réponses de l'autre et, au final, influence la profondeur de la réflexion.

Du point de vue du cadre théorique, les stratégies rapportées par PW présentent des points positifs et négatifs. Parmi les points positifs, on peut compter les efforts, déjà mentionnés, de jongler entre le texte entier et les éléments jugés utiles pour réaliser la tâche de reformulation. Toutefois, cette approche peut sembler peu contextualisée, elle sous-entend l'identité entre les concepts évoqués dans la question de reformulation et les concepts présentés par l'auteur de l'article. En effet, dans les réponses de PW, aucune mention n'est faite ni des contextes (méthodologiques) ni des problématisations relatifs à l'article et à la consigne. Sans préjuger de la valeur de l'élaboration réelle du sens du texte pour le besoin de l'écrit, le risque sous-jacent à une telle posture est celui de rapporter ce qu'on a lu plutôt que de le traiter de manière critique.

Dans le fragment suivant, on peut observer une autre manière d'envisager le rapport entre le contenu de l'article lu et la problématique de la partie écrite.

Exemple 3. Le doute et le contrôle des trois types de contextualisation

1 JB : Ma question dépasse largement le contenu de l'article. Quel plan est-ce que tu as
2 adopté en commençant la tâche d'écriture ? Comment as-tu décidé de se référer à l'article ?

3 KK : Au début, j'ai lu l'article en entier afin d'y trouver un point d'ancre. J'espérais y
4 trouver quelques chose que je pourrais effectivement mettre en lien avec la question de la
5 consigne. Je reconnaissais avoir lu l'ensemble de l'article deux ou trois fois, et après je me
6 suis concentrée juste sur des fragments. Lors de la première fois, j'ai souligné les choses
7 qui sont liées en général avec l'intelligence artificielle et avec le processus
8 d'individualisation, mais quand j'ai lu la deuxième fois sous l'angle de la question que tu
9 avais posée j'avais l'impression que je m'étais laisser allée, que ce n'était pas vraiment la
10 réponse à la question posée. C'est pourquoi, je m'efforçais de trouver quelque chose
12 qui pourrait répondre d'une quelconque façon à cette question, et pas forcément conte-
nir ces

13 éléments. J'avais beaucoup de doute que ce que je faisais ait du sens et que cette dé-
marche
14 corresponde à mon objectif. J'avais l'impression que cet article n'est pas vraiment lié à ta
15 question, je ne savais pas dans quelle mesure je devais l'utiliser, et à quel point je pou-
vais

16 me permettre de recourir à mes connaissances possédées déjà.

La relation entre l'article et la question posée par le pair est aussi au cœur de cette séquence entamée par JB (lignes 1-2). Sur le plan interactif, elle diffère considérablement de la séquence précédente, notamment en ce qui concerne le rythme de l'échange et la longueur des tours. En effet, cette séquence est faite d'une seule question et d'une seule réponse, mais très développée. D'entrée de jeu, JB interroge KK sur la manière de faire référence à l'article lors de la reformulation, ce faisant, elle met en relief le fait que la lecture est fonction de la tâche écrite, et que l'écriture commence bien avant l'acte même de lire l'article. Cette vision semble validée par KK à travers la description de sa démarche. La stratégie de planification de KK présente des similitudes avec celle décrite par l'étudiante précédente (exemple 2) : la priorité donnée à la compréhension de l'ensemble de l'article en soi (5-7), l'attention portée aux éléments de réponse à la question posée par le pair. Cependant, il y a des éléments nouveaux dans les déclarations de KK. Dans les lignes 8-10, on peut relever des propos relatifs au contrôle, que KK dit effectuer sur son travail. En effet, elle se rend compte que les notions clés de l'article ne sont pas celles utilisées dans la consigne de la reformulation ce qui la conduit à reprendre la lecture du texte en essayant de comprendre le rapport entre son contenu et la problématique signalée dans la consigne. D'après ce qu'elle dit, ce rapport reste toujours flou dans son esprit au point qu'elle se demande si la stratégie adoptée afin d'extraire les données est pertinente et comment se servir de ces données dans son propre écrit. Par ce dernier aspect, KK s'interroge aussi sur le statut de ses connaissances préalables ainsi que sur celui du savoir déduit de l'article sans pour autant fournir une réponse. On retrouve donc, même si parfois de façon embryonnaire, les trois types de contextualisation que nous avons signalés plus haut. Il est intéressant de remarquer que le doute ne bloque pas l'étudiante. On peut, au contraire, déduire de sa parole les bienfaits cognitifs de cette instabilité ressentie lors de la lecture. En effet, il est fort probable que le doute mobilise chez l'étudiante un contrôle accru de sa lecture eu égard à l'objectif de celui-ci et l'amène ainsi à changer de stratégie (abandon des mots clés). Ses actions sont accompagnées d'une réflexion sur son statut de scripteur, et sur la possibilité de recourir à la subjectivité dans son écrit (lignes 13-16). Le fait d'exprimer le doute relève probablement en partie du besoin de justifier et, parfois même de défendre, ses choix, mais il contribue sans doute aussi à construire l'ethos d'apprenant rationnel (*cf. Wojciechowska, 2017*). On peut le lire aussi comme une forme d'appel à l'aide. Quoi qu'il en soit, l'expression du doute ouvre un espace de réflexion commune (le dilemme relatif au statut de l'auteur et à la gestion de toutes sortes de connaissances : expérientialles, académiques et scientifiques dans le texte écrit par l'étudiante). Ce questionnement a été repris par la suite par JB :

22 JB : dans ta production j'ai remarqué beaucoup de formulations *je pense, à mon avis*, cela
23 veut dire que tu as décidé de présenter dans ta reformulation ton propre avis. C'était ton
but de

24 faire ta reformulation de la manière plus subjective ?
 25 KK: Il me semble que le recours à ces expressions était dû au fait que je ne savais pas au juste 26 si je fais bien ma reformulation. Je me suis dit que si je signale que c'est mon avis, c'est plus
 27 subjectif et cela veut dire que c'est ma réflexion, et non des auteurs beaucoup plus compétents
 28 que moi.

Pour terminer notre analyse, nous souhaitons aborder une séquence d'échange qui, tout en mettant en lumière une référence au contexte disciplinaire, dévoile la divergence des deux visions de lecture des étudiants du tandem.

Exemple 4. Positionnement de la lecture dans le cadre disciplinaire

1 DA : Est-ce qu'avant de passer à la lecture de l'article, tu avais une idée du sujet
 2 d'autonarration dans les sciences humaines, et en particulier en glottodidactique ?
 3 C'est-à-dire de la méthode de l'histoire de la vie (life story) – narrations autobiographiques ?
 4 EZ : Je n'en avais aucune idée si bien que c'était complètement nouveau pour moi.
 5 DA : Est-ce que la division du texte en deux parties principales à savoir première partie,
 6 contenant les fondements rhétoriques de la recherche autobiographique narrative et la
 7 deuxième partie parlant de la recherche autonarrative propre de l'auteur menée parmi les
 8 étudiants des facultés de langues modernes était utile lors du passage à la lecture ?
 9 EZ : Cela m'a donné une bonne introduction, et m'a aussi montré toutes les fonctions dont
 10 parle le texte et que j'ai pu mettre en rapport avec l'apprentissage de la langue. Et plus
 11 généralement l'introduction au sujet. Je pense que l'article n'est pas écrit de manière
 difficile,
 12 dans une langue incompréhensible, il n'était pas chaotique, je n'avais pas besoin de
 chercher
 13 entre les lignes dans cet article, comme c'était dans le précédent. Ici, tout a été écrit de
 manière
 14 logique et c'était comme un sujet se rapportant à la problématique d'autonarration.
 J'avais un
 15 peu de mal à trouver quelque chose du point de vue littéraire sur le genre parce l'auteure du
 16 texte se réfère plus à la glottodidactique.
 17 DA : Est-ce que la division de l'article en paragraphes aidait la lisibilité du texte ?
 18 EZ : En général, elle aidait, mais j'avais l'impression que l'auteure n'écrivait pas tou-
 jours du
 19 même sujet mais cela se rejoignait. C'est-à-dire que certaines choses étaient dans divers
 20 paragraphes, apparaissait plusieurs fois dans l'article, et étaient répétées plusieurs fois. Dans
 21 ma reformulation, je les ai synthétisées. En parlant de certaines fonctions, l'auteur re-
 venait à
 22 d'autres fonctions, et cela se recouvrait. Moi, pour ma part, je revenais alors à ce qui
 était écrit

23 antérieurement. On peut dire que l'auteur aurait pu élargir certains aspects et expliquer

plus

24 amplement certaines choses, certaines fonctions.

Cet échange est différent des précédents à bien des égards. La différence qui nous intéresse particulièrement est celle qui apparaît entre les questions de l'étudiant intervieweur et les réponses de l'interviewée pour ce qui est des visions de la lecture. Dans les questions de DA, la lecture n'est pas mise en relation avec la consigne de la partie écrite. On y trouve, en revanche, dans les premières lignes (1-3), la référence au contexte disciplinaire, qui, en plus, est hiérarchisé : sciences humaines, glottodidactique, méthode life story. Aussi prometteuse cette contextualisation soit-elle, aucune conséquence n'en est tirée par l'étudiant intervieweur dans la suite de la conversation. Cette référence n'est pas exploitée même quand EZ signale sa difficulté à trouver des éléments du genre dans la perspective littéraire (lignes 14-16), envisagé par l'auteur de l'article essentiellement du point de vue glottodidactique. Il semble donc que le cadre disciplinaire est plus fonctionnel pour EZ (mais pas au point d'entreprendre des démarches de recherche d'autres sources/articles susceptibles de compléter ce manque de connaissances, signalé aussi dans la ligne 4) que pour DA. En effet, l'essentiel de l'interrogation de DA porte plus sur la structure formelle du texte : la distinction entre la partie théorique et la partie empirique (lignes 5-8), la division en paragraphes (ligne 17), que sur la structure du raisonnement scientifique. La prise en compte de ces éléments tangibles est probablement vue par DA comme une aide à la construction de la représentation mentale du texte et de son sens général. En écartant la consigne de l'écrit, qui a pour fonction de problématiser la démarche de l'auteur, les questions de DA donnent la priorité à la logique de restitution du contenu de l'article. La stratégie de lecture de l'étudiante EZ semble échapper à cette linéarité proposée par DA. Les lignes 18-24 apportent la preuve d'une lecture plus élaborée, durant laquelle l'étudiante recueille et vérifie les données à différents endroits du texte, dans les mouvements de va-et-vient et de comparaison successive. L'observation d'une certaine redondance dans l'article lu l'amène EZ à envisager des formulations plus synthétiques dans son écrit. On peut donc observer ici une lecture plus problématisante, plus distanciée et donc permettant une approche plus critique, et qui, de plus, est pensée en quelque sorte contre le pair.

5. CONCLUSION

L'étude que nous avons menée malgré ses dimensions réduites apporte des données très riches relativement à la gestion cognitive et épistémique du sens et des contextes de recherche sous-tendus par la tâche de lecture d'un article en vue de l'écriture. Elle permet de voir les pistes de lecture laissées en jachère par les étudiants, notamment l'observation systématique de la problématisation, des routines génériques (relatives

par exemple aux modalités de filiation, de positionnement ou de manières de l'argumentation) et rhétoriques qui facilitent la navigation dans le texte.

Pour ce qui des savoirs réellement convoqués durant la lecture, notre recherche montre que les étudiants recourent à toutes sortes de connaissances. Ainsi, à côté des savoirs convoqués en tant que cadre théorique de l'article, les étudiants font souvent appel à leurs connaissances expérientielles au détriment des connaissances construites à partir d'autres publications scientifiques sur la même problématique. En même temps, dans les échanges analysés, on peut constater l'émergence d'une prise de conscience relativement aux différents contextes qui peuvent servir de fond pour la compréhension de l'article et pour son réinvestissement adéquat. Certes, cette prise de conscience est encore sélective et superficielle mais sa valeur métacognitive de contrôle de compréhension en lien avec les stratégies utilisées est fort prometteuse. En effet, l'un des avantages les plus prégnants des échanges entre pairs consiste à instituer les étudiants en sujet lecteur-scripteur. En offrant aux étudiants l'opportunité d'expliquer leurs émotions et de thématiser leurs difficultés, de les expliquer grâce aux questions du pair (et même parfois malgré elles), la discussion après la tâche peut favoriser une régulation plus consciente et plus consécutives de la lecture académique. Dans la perspective de la didactique universitaire, il semble donc légitime d'émettre l'hypothèse que les discussions régulières avec le pair autour de la tâche de lecture-écriture peuvent aider les étudiants à mieux s'approprier les critères d'observation de leurs démarches et de confronter les résultats épistémiques de la lecture avec les procédés mis en place en vue de les produire.

BIBLIOGRAPHIE

Bailey, S. (2003). *Academic writing. A Handbook for International Students*. 3^e éd. London-New York : Routledge.

Bazerman, Ch. (2009). Genre and cognitive development. Beyond writing to learn. *Pratiques*, 143/144, 127-138. <https://journals.openedition.org/pratiques/1419>.

Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale, Lire-écrire dans le supérieur*, 29, 7-27. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1437>.

Erler, L. & Finkbeiner, C. (2007). Review of Research on Reading Strategies. In A.D. Cohen & E. Macaro (éds.). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice*. Oxford : OUP.

Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. & de Vogüé, S. (dir.) (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? *Linx*, 72. <http://journals.openedition.org/linx/1588>.

Gettliffe, N. (2015). Écrits de transition : rapporter et évaluer les propos d'un auteur dans des fiches de lecture, *Linx* 72. <http://journals.openedition.org/linx/1669>.

Grossmann, F., Tutin, A. & Garcia Da Silva, P. (2009). Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche. *Pratiques*, 143/144, 187–202. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.1.6>.

Karpinska-Szaj, K. & Sujecka-Zajac, J. (2019). Dialog dydaktyczny w uczeniu się języka obcego. *Neofilolog* 52 (1), 61-73. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.1.6>.

Karpinska-Szaj, K. (2005). *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nonnon, É. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? *Spirale*, 29, 29-74. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1438>.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 38, 69-94. <https://doi.org/10.3917/lse.383.0069>.

Pollet, M.-Ch. & Glorieux, C. (2021). Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la « problématisation » dans l'écriture de recherche. *Pratiques*, 189-190. <http://journals.openedition.org/pratiques/9909>.

Scheepers, C. (2025). Former à et par la lecture de l'écrit scientifique : revue de la littérature. *Studia Romanica Posnaniensia*, 52 (1), 7-21. <https://doi.org/10.14746/strop.2025.52.1.1>.

Sujecka-Zajac, J. (2021). Pédagogie universitaire rénovée à l'époque de la pandémie : comment passer de l'autre côté de l'écran ? *Neofilolog*, 57 (2), 249-264. <https://doi.org/10.14746/n.2021.57.2.6>.

Wojciechowska, B. (2017). *Enseigner les compétences interprétatives à l'oral : cadre rhétorique et générique du débat*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wojciechowska, B. & Karpinska-Szaj, K. (2022). Expertise en écriture académique – entre acculturation et conscience disciplinaire. *Studia Romanica Posnaniensia* 49 (2), 7-19. <http://doi.org/10.14746/strop.2022.492.001>.

Wojciechowska, B. & Karpinska Szaj, K. (2024). Reconstruction de la logique de l'article scientifique lu en langue étrangère dans les discussions d'étudiants : perception des concepts. In C. Scheepers (éd.), *Former à la lecture former par la lecture dans le supérieur* (pp. 149-163). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

ANNEXE

Les échanges des étudiants en polonais (version originale).

Exemple 1. Manque de contextualisation. Effet positif d'un échec.

AK: A jak sobie radziłaś z tym całym chaosem, o którym mówiąłeś?

PP: Nie radziłam sobie do końca. W sensie no to było trudne.

AK: Ale jakoś próbowałaś?

PP: No dzieliłam sobie tekst na fragmenty i tłumaczyłam te słowa w nich, jak czegoś nie rozumiałam. No i patrzyłam do czego się odnoszą te fragmenty tak ogólnie. I wybierałam te, które są istotne dla reformulacji a te nieistotne pomijałam.

AK: A na jakiej podstawie decydowałaś, które fragmenty są nieistotne?

PP: No musiałam je przeczytać, a jak uznałam, że się nie odnosiły do tematu to je pomijałam.

AK: A jak to sprawdzałaś?

PP: No głównie słowa klucze, jak się nie pojawiały to omijałam ten fragment, a tam chyba były ważne rzeczy. I to, że je pomijałam blokowało mnie przed zrozumieniem całości tekstu.

AK: Dlaczego tak uważasz, że cię to blokowało?

PP: Bo tam były jakieś przykłady, które pominęłam i to mnie blokowało i potem do tego nie wracałam i się skupiałam tylko na tych fragmentach, które wybrałam. I to było takie niepełne zrozumienie.

AK: A skąd teraz wiesz, że tam były te istotne informacje?

PP: No przeczytałam to jeszcze raz przed wywiadem i już mi po paru razach łatwiej było zrozumieć.

AK: Czy zmieniłabyś coś jakbyś miała raz jeszcze podchodzić do tego zadania?

PP: No ogólnie to uważam, że zaczęłam dobrze, ale potem się trochę pogubiłam. Jakbym może poświęciła na to więcej czasu to może by mi się udało skupić na większej ilości elementów i lepiej bym to przeanalizowała. Bo jednak ten artykuł był trudny i dopiero jak o tym mówię to wydaje mi się, że zaczynam bardziej rozumieć o co tam chodziło. No i bym przeczytała to więcej razy. I chyba zmieniłabym przykłady, bo na przykład to z tą książką to nie ma wpływu na odpowiedź.

Exemple 2. Gestion parallèle du sens de l'article et du sens de la consigne

GB: Czy w jakiś sposób zaplanowałaś swoją pracę nad tekstem, który otrzymałaś? Jak podeślałaś do postawionego pytania?

PW: No tak, na początku starałam się sprawdzić w tym pytaniu czego ja tak właściwie mam szukać. I jak już wiedziałam, to przeczytałam kilkukrotnie artykuł. Potem sobie zaznaczyłam słowa klucze i zaznaczyłam fragmenty, w których te słowa były... No i przeszłam do analizy tekstu jakby pod kątem twojego pytania.

GB: Czy czytałaś cały artykuł dokładnie?

PW: Tak, ale no raczej szukałam tych słów kluczy, na początku tylko tak ogólnie patrzyłam na kartki, a potem czytałam dokładniej, żeby już szukać całych informacji.

GB: Czyli na początku nie czytałaś wszystkiego?

PW: No, nie, najpierw tylko tak jakby przeskanowałam i już potem dopiero całość czytałam, ale już wiedziałam na czym się mam skupić.

GB: A jak sprawdziłaś to, czego masz szukać?

PW: No przeanalizowałam pytanie, to co mi zadałaś i sprawdziłam co tam jest, czego mam szukać.

GB: A jak to przeanalizowałaś i kiedy stwierdziłaś, że wiesz już, czego szukać?

PW: Przeczytałam pytanie i po przeczytaniu stwierdziłam, że tych elementów kulturowości będzie więcej niż jeden więc tego mam szukać – tych różnych rodzajów kompetencji kulturowych.

GB: Okej, czyli w pytaniu chodzi o to, że masz szukać tych różnych elementów, czy coś jeszcze?

PW: No uznałam że muszę się skupić na szukaniu tego, dlaczego ta kulturowość będzie miała szerszy wydźwięk niż interkulturowość i że będą różne te elementy.

GB: Jak to stwierdziłaś?

PW: To była moja interpretacja luźna, tak założyłam po prostu.

Exemple 3. Le doute et le contrôle des trois types de contextualisation

JB: Moje pytanie znacznie wykracza poza samą treść artykułu. Jaki przyjęłaś plan rozpoczynając to zadanie (pisanie przeformułowania)? W jaki sposób postanowiłaś nawiązać do samego artykułu?

KK: Na początku uważnie przeczytałam cały artykuł, żeby znaleźć jakiś punkt zaczepienia. Miałam nadzieję że znajdę w nim coś, co faktycznie będę mogła powiązać z postawionym pytaniem. Przyznam, że chyba przeczytałam ten artykuł dwa albo trzy razy w całości, a potem już skupiałam się tylko na fragmentach. Za pierwszym razem pozaznaczałam sobie rzeczy które ogólnie wiążą się jakoś ze sztuczną inteligencją i z całym procesem indywidualizacji, ale jak potem czytałam po raz drugi, bardziej pod kątem postawionego przez Ciebie pytania to miałam wrażenie, że trochę mnie poniosło, że nie do końca jest to odpowiedź na zadane pytanie. Dlatego później już starałam znaleźć coś co może w jakiś sposób na to pytanie odpowiadać, a niekoniecznie zawierać te elementy. Miałam duże wątpliwości czy właśnie to co robię ma sens i czy to w ogóle jest adekwatna czynność do tego co jest moim celem. Miałam wrażenie, że przez to iż artykuł nie do końca powiązany jest z Twoim pytaniem nie wiedziałam jak bardzo muszę z niego korzystać, a jak bardzo mogę sobie pozwolić na odwołania do wiedzy, którą posiadam.

JB: W twojej wypowiedzi dostrzegłam sporo sformułowań „*je pense*”, „*à mon avis*”, czyli postanowiłaś uwzględnić w przeformułowaniu swoje osobiste zdanie. Czy taki był twój cel, aby to przeformułowanie było nieco bardziej subiektywne?

KK: Wydaje mi się, że użycie takich zwrotów wynikało właśnie z faktu, że nie do końca wiedziałam czy dobrze robię to przeformułowanie. Uznałam, że jeśli powiem że to jest moje zdanie to będzie ono bardziej subiektywne co będzie wskazywało na to, że to są jakieś tam moje przemyślenia, a nie że mówią o tym autorzy, czyli osoby znacznie bardziej kompetentne ode mnie. Wydaje mi się, że wplatanie tam tych sformułowań wynikało z tego, że nie byłam pewna do końca czy dobrze to robię.

Exemple 4. Positionnement de la lecture dans le cadre disciplinaire

DA: Czy przed przystąpieniem do lektury artykułu, miałaś pojęcie na temat działu autonarracji w naukach humanistycznych w szczególności w glottodydaktyce, a więc metody powiedzianej historii życia (life story) narracji autobiograficzne?

EZ: Nie miałam żadnego pojęcia, także to była dla mnie zupełna nowość.

DA: Czy podział tekstu na dwie zasadnicze części tj. pierwsza część, obejmująca retoryczne podstawy autobiograficznego badania narracyjnego oraz druga część odwołująca się do autorskiego badania autonarracyjnego przeprowadzonego wśród studentów kierunków filologicznych była pomocna przy przystępowaniu do lektury tekstu?

DA: Dało mi to duże wprowadzenie, również pokazało mi te wszystkie funkcje o których mowa w tekście, dzięki który mogłam się odnieść w nauce do języka. No i generalnie wprowadzić do tematu. Sądzę, że artykuł nie był jakoś trudno napisany jakimś niezrozumiałym językiem, nie był chaotyczny, nie miałam potrzeby szukać niczego między linijkami w tym artykule, tak jak przy poprzednim. Tutaj wszystko było napisane ciągiem logicznym i był jakby jeden temat odnoszący się do zagadnienia autonarracji. Trochę czężej mi było znaleźć coś z punktu literackiego jako gatunek, ponieważ autorka tekstu bardziej odnosi się do glottodydaktyki.

DA: Czy podział artykułu na akapity był pomocny w celu zwiększenia czytelności tekstu?

EZ: Generalnie był pomocny, ale wydawało mi się ze niektóre rzeczy autorka pisała, niekonicznie o tym samym, ale to się pokrywało, że niektóre rzeczy które były w różnych akapitach, przewijały się w całym artykule kilkukrotnie, i były powtarzane po parę razy. Ja w swoim przeformułowaniu skleiałam je w całość. Albo w innych funkcjach wracała do poprzednich funkcji, i to się zazębiało, z kolei ja wracałam do czegoś innego i musiałam wrócić do tego co było napisane już wcześniej. Można powiedzieć, że autorka mogła niektóre kwestie bardziej poszerzyć i wytlumaczyć obszerniej niektóre rzeczy, niektóre funkcje.

