

Écrire un article de recherche dans un contexte de licence en FLE



Christelle Annick Ferraris

Universidad Autónoma del Estado de México, Mexique
christellelenguas@hotmail.com

Clara Cecilia Uribe Hernández

Universidad Autónoma del Estado de México, Mexique
clarauribeh@gmail.com

Reçu le 13-03-2015/ Évalué le 25-04-2015/ Accepté le 13-08- 2015

Résumé

Afin de commencer à conscientiser nos étudiants de licence à l'importance des écrits académiques, nous avons réalisé une recherche avec des apprenantes en dernier semestre de la Licence en Langues, option FLE, dans un cours de français de niveau C1 du DALF ; il s'agissait d'écrire le premier jet d'un article de recherche sur le thème de leur mémoire de fin d'études, publiable dans une revue spécialisée. Nous donnons d'abord le panorama général de l'écriture académique au sein de notre faculté puis les principes pédagogiques de la lecture/écriture de l'article de recherche en contexte universitaire et plus particulièrement en FLE. Nous rapportons ensuite le mode d'intervention suivi dans la classe et nous exposons les réactions des étudiantes sur l'expérience vécue et sur les difficultés rencontrées lors du processus d'écriture. Nous apportons finalement des réflexions qui pourront améliorer de futures interventions pédagogiques sur le sujet.

Mots-clés : article de recherche, littéracie, production écrite, français langue étrangère, université

Escribir un artículo de investigación en un contexto de licenciatura en Francés como Lengua Extranjera

Resumen

Con el fin de empezar a concientizar a nuestros alumnos sobre la importancia de los escritos académicos, se realizó un estudio con unas alumnas que cursaban el último semestre de la Licenciatura en Lenguas, con énfasis en francés, en un curso de nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia. Se les asignó la producción, en su primera versión, de un artículo de investigación con el tema de su tesis para que sea publicable en una revista especializada. Después de dar un panorama general sobre la escritura académica en nuestra facultad, desglosamos el modo de intervención en el salón sobre la redacción de un artículo de investigación, teniendo en cuenta el proceso de escritura en una lengua extranjera en la universidad, y se discuten las reacciones de las estudiantes de acuerdo con el estudio y con las dificultades encontradas en el proceso de escritura. Finalmente, aportamos reflexiones propicias a mejorar futuras intervenciones pedagógicas.

Palabras clave: artículo de investigación, alfabetización académica, producción escrita, francés como lengua extranjera, universidad

Writing a research paper in a BA in French as a foreign language

Abstract

In order to raise student awareness on the importance of academic writing, we worked with undergraduate students who were studying the final semester of the BA during a C1 European framework French class. The task assigned was to write up the first draft of a publishable article on the same topic as their dissertation, for publication in a journal of language teaching and learning. The paper reports on the intervention mode in the classroom, following pedagogical principles of a research paper writing process in the mother tongue and a foreign language. We also discuss the students' reactions to the intervention and the difficulties encountered when writing the article, and in academic writing in general; all this in order to improve the efficiency of future pedagogical interventions.

Keywords: research paper, literacy, writing, French as a foreign language, university

Si l'on n'écrit pas régulièrement, on s'améliore à ne pas écrire

Panorama général de l'écriture académique à la Faculté de Langues de l'Universidad Autónoma del Estado de México.

À l'heure actuelle, écrire des articles de recherche est devenu une exigence pour les professeurs universitaires à plein temps. Au Mexique, des programmes tels que le Programme pour le Développement Professionnel du Professeur (PRODEP pour le sigle en espagnol) présupposent que la plupart des professeurs publient régulièrement les résultats de leurs recherches dans des revues de référence soumises aux règles de la double évaluation anonyme. Cependant, une étude réalisée auprès de 40 000 professeurs universitaires américains (Lindholm, 2005) a révélé des résultats pour le moins surprenants : 26% d'entre eux n'écrivent jamais (0 heure par semaine), 27% n'ont jamais publié d'article dans une revue de notoriété, 62% n'ont jamais publié de livre ou de chapitre de livre, 43% n'avaient pas publié au cours des deux années précédant le sondage. Par ailleurs, il y a une quinzaine d'années, Moxley et Taylor (1997) et Simonton (1988) (cités par Belcher, 2010) estimaient que les écrivains académiques productifs ne représentaient que 15% du corps académique des universités. Si les professeurs eux-mêmes ne publient pas ou peu, que doit-on attendre des étudiants ? Au sein de notre faculté de 2001 à 2012, une option pour obtenir le diplôme de Licence en Langues était de publier un article dans une revue soumise aux règles de la double évaluation anonyme. La publication de l'article décernait automatiquement le diplôme sans passer

par l'épreuve de la soutenance face à un jury. En 2012, étant donné qu'aucun étudiant n'avait encore obtenu sa licence grâce à cette modalité, les règles ont changé : il n'est plus obligatoire que l'article soit déjà publié dans la revue pour obtenir le diplôme, mais le candidat doit désormais présenter une lettre du comité scientifique de la revue attestant que l'article sera soumis aux règles de la double évaluation anonyme et doit présenter sa soutenance en face d'un jury composé de trois professeurs. Depuis ce changement, un seul étudiant a obtenu son diplôme grâce à un article spécialisé et son article n'a finalement pas été publié par la revue souhaitée.

Comment en arrive-t-on à de si maigres résultats ? En 2014, la situation au Mexique semble être la même que celle estimée par M. Dabène et Y. Reuter en France en 1998 quand ils observaient, dans l'introduction du numéro de LIDIL consacré à l'écrit dans le supérieur, que l'écrit n'est déjà que peu enseigné dans le secondaire, quasiment pas à l'université, celle-ci étant vue surtout comme un lieu de transmission des savoirs (cité par Donahue, 2008 : 82). Pourtant, selon de récentes études (comme celles de Gutiérrez-Rodríguez et Flórez-Romero, 2011 ou celle réalisée par García Ramírez, 2014, au sein même de notre faculté), tout le professorat semble être d'accord sur l'importance d'améliorer la littéracie, la culture de l'écrit à l'université « au-delà des savoir-faire rédactionnels et culturels, qui permet à qui la possède de maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique » (Bouchard, Kadi, 2012: 11). On observe malheureusement peu d'efforts dans ce domaine et la culture latino-américaine de l'écrit universitaire reste largement sous-estimée dans les plans d'étude en général (Gutiérrez-Rodríguez, Flórez-Romero, 2011).

Carlino (2010), experte en littéracie dans le contexte latino-américain, insiste sur le fait que les pratiques d'écriture à l'université sont nouvelles et diffèrent radicalement des modes de lecture et d'écriture au lycée; de plus, les professeurs des disciplines n'expliquent guère ce qu'ils attendent de leurs étudiants, ne les guident pas et ne donnent pas assez de commentaires. Dans notre faculté, les résultats obtenus par García-Ramírez (2014) concordent dans la mesure où ils révèlent que seulement 51% des professeurs interrogés prévoient des activités didactiques pour favoriser la lecture/écriture académique, 47% travaillent les textes académiques au sein de leurs cours et 37% suivent les recommandations des nouvelles théories sur la didactique de l'écrit ; les règles de l'écrit académique ne sont présentées qu'au premier ou au deuxième semestre, lors du cours de « Méthodologie de la recherche » et ne sont appliquées par les étudiants que plusieurs semestres plus tard, quand ils commencent à rédiger leur mémoire dans les matières de *Seminario 1, 2 et 3*. Ces constats ne sont pourtant pas très étonnants puisque l'écrit a toujours été considéré comme la bête noire des étudiants et des professeurs (Vigner, 2012 : 16). Sans compter qu'à l'université, en France et aux Etats-Unis (cf. Donahue, 2008) tout comme en Amérique latine (cf. Uribe-Álvarez

et Camargo-Martínez, 2011), l'écrit semble basé sur la logique qu'après tant d'années d'étude au primaire, au collège et au lycée, les étudiants « savent déjà écrire ». La réalité mexicaine est tout autre et le processus d'écriture doit être travaillé assidûment en contexte universitaire.

Ainsi avons-nous entrepris de commencer à familiariser nos étudiants de licence avec les écrits académiques pour qu'ils terminent leurs études en ayant mis toutes les chances de leur côté afin de devenir, en master ou en doctorat, des écrivains universitaires productifs. Dans un cours non obligatoire de français de niveau C1 du DALF du dernier semestre de la Licence en français, nous avons travaillé avec les deux étudiantes qui le suivaient sur la production de la première version d'un article de recherche publiable dans une revue spécialisée. Nous rendons compte dans cet article du mode d'intervention que nous avons suivi durant ce cours, qui reprenait divers principes pédagogiques de la rédaction d'un article de recherche en langue maternelle et du processus d'écriture en langue étrangère à l'université. Nous parlons également des impressions des étudiantes ayant participé à l'expérience : leurs impressions sur le mode d'intervention, sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction, sur leurs textes obtenus à la fin du semestre et leurs opinions sur l'écriture d'un article de recherche au sein de la licence.

Lecture/écriture de l'article de recherche en contexte universitaire en langue maternelle et en langue étrangère

Les bons écrivains sont souvent d'avidés lecteurs qui arrivent à absorber les principes de rédaction dans leur domaine. Si nous voulons que nos étudiants commencent à écrire des articles académiques, il est primordial qu'ils en lisent régulièrement pendant leurs études afin de comprendre et de repérer les choix rhétoriques enracinés dans ces articles. Johns (2011) met en évidence la complexité et le chaos qui entrent en jeu dans la production d'un texte et, de ce fait, recommande que les étudiants commencent à considérer sa structure interne, son intertextualité, les lieux où il peut apparaître, les processus d'écriture utilisés, les autres éléments contextuels (comme le rôle de l'écrivain, ses lecteurs, l'influence des autres textes, etc.) essentiels pour comprendre la nature des genres de textes. Moore (sous presse) et Belcher (2010) recommandent de recourir à une approche explicite de l'article de recherche, guidée en classe par le professeur, ce qui rendrait les exigences d'apprentissage plus claires et donnerait l'accès aux modèles et aux possibilités de variation dans les textes. De meilleurs résultats seraient notamment obtenus avec les étudiants dont la compétence en L2 est faible et qui sont encore souvent incapables d'identifier par eux-mêmes les structures sous-jacentes du texte. Il s'agit d'apprendre « par le biais d'une conscience des stratégies de construction textuelle développée en analysant les textes des autres » (Donahue, 2008: 64). Vigner (2012) parle quant à lui d'une « pédagogie de l'imprégnation ».

Pour écrire de façon efficace un article de recherche publiable, Belcher (2010) recommande de suivre une série d'étapes : chercher en ligne ou à la bibliothèque des articles écrits récemment dans le domaine de l'article à écrire ; chercher de préférence des articles de moins de deux ans, publiés dans la revue que l'on a en vue pour la publication ; choisir un article dont la présentation pourra servir de modèle, procurant une structure solide et des solutions à des dilemmes de rédaction ; imprimer les articles et toujours les avoir à portée de main ; étudier le modèle partie par partie en observant par exemple comment est présentée l'information dans les premiers paragraphes, faire un exercice de réflexion sur la façon dont les auteurs présentent les articles par rapport à leur public lecteur ; examiner d'autres sections comme la partie méthodologique, la rédaction des résultats et de la discussion, les informations qui se trouvent dans les tableaux, le résumé, l'introduction, entre autres.

Dans la classe de FLE, les besoins en matière d'écrit n'occupent qu'une place limitée aux niveaux A1 ou A2 mais se font ressentir dans les niveaux plus avancés, de B2 à C2 du CECR (2001). Paradoxalement, il est très rare que les professeurs, de FLE ou même de matières en langue maternelle, demandent plus d'un écrit par semestre de plus de 1000 caractères au sein de notre licence (García Ramírez, 2014). Il est pourtant indispensable que les étudiants universitaires soient appelés à rédiger des textes plus longs et ambitieux, des textes complexes tels que la dissertation et l'essai, comme le souligne Haydée Silva (2010), et « qu'il serait opportun de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère [...] pour instaurer une didactique de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase ou du paragraphe. » (Cuq, Gruca, 2002 : 178, cités par Silva, 2010 :140). La pédagogie de l'écriture en FLE ne doit pas se limiter à la production de phrases correctes ni au transfert pur et simple des modes d'expression ou d'organisation de textes de la langue d'origine vers le français.

Si l'écrit académique nécessite une préparation spécifique et un entraînement continu en langue maternelle, le défi est encore plus grand en langue étrangère étant donné que les « processus de production sont plus lents, la rédaction est plus laborieuse, la surcharge de la mémoire de travail se traduit le plus souvent par une fragmentation de la tâche avec en bout de processus la production d'un texte plus court qui ne traduit que partiellement ce que pourraient être les visées de communication du scripteur » (Vigner, 2012: 20). De plus, entrer dans l'écrit de la LE peut aussi bien signifier « développer une expérience littéraire déjà existante en L1, qu'entrer dans une nouvelle culture qui demande d'accepter de restructurer sa conception du monde » (Bouchard et Kadi, 2012 :11). Comme nos étudiantes ne savent pas encore écrire un article académique en langue maternelle, elles entrent donc directement dans la culture de l'écrit de recherche en français ; l'écriture de cet article constituera certainement une grande difficulté pour elles étant donné que les automatismes langagiers en français ne sont

pas encore bien acquis et que leurs compétences dans leur langue d'origine ne sont pas encore pleinement stabilisées (Vigner, 2012).

Première approche dans notre classe de FLE

Nous avons travaillé avec les deux étudiantes d'une vingtaine d'années qui suivaient un cours de FLE facultatif de niveau C1 du DALF au sein de la licence. Pour l'habileté de production écrite, c'est à partir de ce niveau qu'est mentionnée la relation au destinataire comme facteur d'organisation de l'écrit. Selon le CECR (2001 : 51-52), l'écrit en FLE prend place dans trois grandes familles de pratiques : l'écrit d'accompagnement des apprentissages, l'écrit d'interaction et l'écrit de production. C'est l'écrit de production qui nous a intéressé ici : un écrit dans lequel la dimension interactive existe toujours (on s'adresse toujours à un lecteur, même virtuel) mais qui requiert la connaissance des genres discursifs, la maîtrise des éléments de la textualité, d'anticiper sur les capacités de réception et d'interprétation du lecteur, et la connaissance des normes propres à la communication écrite (Vigner, 2012 : 25). La consigne pour elles était d'écrire le premier jet d'un article publiable dans une revue spécialisée. L'article en question devait porter sur le sujet de leur mémoire. Elles avaient déjà travaillé sur le recueil d'informations relatives au thème dans des matières précédentes, et il ne s'agissait donc plus que de présenter ce thème et les informations qu'elles possédaient déjà sous la forme d'un article académique, publiable dans une revue spécialisée en français.

Écrire cette première version avait pour but d'entraîner nos étudiantes à trouver la capacité de se faire entendre dans le monde universitaire en connaissant les conventions et les structures génériques acceptables en langue française ; ceci entraînant l'enjeu d'une « autorité discursive » (Donahue, 2008 : 158) que l'étudiant ne détient pas forcément car le fait d'écrire en s'appuyant sur des exemples précis de connaissances académiques l'entraîne non seulement à apprendre la langue et son usage linguistique mais aussi à prendre « une posture de construction d'un je sujet-apprenant, distinct du moi de l'expérience quotidienne [...] » (Bautier et Rochex, cités par Donahue, 2008 : 159). Il fallait également veiller à ce que leurs écrits ne deviennent pas un « pastiche d'extraits copiés-collés de l'Internet » contre lequel nous met en garde Hayasaki (2003, cité par Donahue, 2008) pour la rédaction de la version traditionnelle du *research paper*.

Pendant un semestre, nous avons ainsi travaillé l'article en classe deux heures par semaine (32 heures en tout) en suivant les recommandations d'auteurs tels que Johns (2011), Belcher (2010) et Donahue (2008). En outre, afin de surmonter les difficultés liées à la rédaction d'un écrit académique long en langue étrangère, nous avons repris et sélectionné quelques principes d'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université, proposés par Vigner (2012 : 27-31) et Silva (2010 : 136-144):

- Respecter le fait d'écrire dans un environnement donné d'apprentissage : il s'agit de réduire l'écart avec les pratiques d'écriture authentiques, c'est-à-dire ne plus isoler la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans notre cas, la première version d'un article de recherche, correspondant à un écrit de production de niveau C1 du DALF, sera lue par des lecteurs réels pour une communication authentique où l'apprenant pourra s'exprimer en son nom.
- Écrire sur des thèmes familiers et disposer du vocabulaire nécessaire : leur article portait ainsi sur le sujet de leur mémoire, travaillé antérieurement dans d'autres matières, pour qu'elles disposent du lexique spécifique au domaine référentiel traité. Pour trouver les équivalents du vocabulaire spécialisé qu'elles détenaient en espagnol, elles devaient lire des articles sur leurs thèmes pour repérer les termes en français qui les intéressaient et consulter des traducteurs en ligne ou des sites spécialisés dans le domaine.
- Écrire en imitant : écrire c'est réécrire et s'imprégner des manières de faire. Il ne s'agit pas de donner aux étudiants une série de moules à gâteaux, mais plutôt de les inciter à utiliser des matrices, notion intimement liée à celle de modèle. L'apprenant de FLE commencera alors par découvrir des modèles textuels issus de la culture étrangère avant d'être amené à les produire. Nous leur avons demandé de chercher au moins cinq articles académiques portant sur leur sujet, dans différentes revues spécialisées, pour y faire le travail préalable de lecture indispensable au travail d'écriture.
- Envisager le texte dans sa totalité : on portera plus d'attention aux processus de haut niveau tels que l'organisation du texte ou l'adéquation à la situation de communication pour que les étudiants ne se focalisent plus exclusivement sur les unités d'ordre minimal, comme ils ont trop souvent tendance à le faire. On fera également en sorte de travailler les différentes parties de l'article de façon ponctuelle pour les aider à soulager leur mémoire de travail. Travailler le résumé, l'introduction, le cadre théorique, la méthodologie, les résultats, la conclusion séparément d'abord, et favoriser ensuite des activités globalisantes pour former le texte dans son ensemble.
- Classer les activités selon trois grands principes métacognitifs : la planification, l'exécution puis, regroupés sous la notion de révision, le contrôle et la remédiation.
- Répondre à l'exigence fondamentale de l'intelligibilité/lisibilité : il est amplement recommandé que la rédaction soit assistée par un locuteur natif. En tant que professeur de la matière, nous faisons attention à ce que le contenu soit tout à fait compréhensible et que le style soit adapté à l'article de recherche en français, qu'il n'y ait ni impropriétés lexicales, ni erreurs orthographiques, ni erreurs grammaticales, afin qu'elles se concentrent davantage sur le message à transmettre que sur des questions de langue.

Finalement, Donahue (2008 : 84) propose que l'accompagnement des étudiants à l'écrit se fasse d'abord de manière collective, à travers une initiation aux contraintes pesant sur les écrits de recherche en matière d'insertion des discours d'autrui (Comment citer ou reformuler d'autres auteurs ? Comment intégrer ces discours autres dans son propre texte ? Comment faire entendre sa voix dans cette polyphonie ?) et de passer ensuite à un accompagnement plus individuel, pour la phase de réécriture, au cours de laquelle l'étudiant écrira plusieurs jets successifs de son travail.

A la fin du semestre, nous n'avons pas évalué les textes obtenus en soi, qui le seront par leurs directeurs de recherche respectifs et par les lecteurs/évaluateurs de l'article pour la revue sélectionnée. Nous voulions surtout connaître les impressions des étudiantes sur cette première approche de l'écriture académique dans un cours de licence pour modifier, si nécessaire, le mode d'intervention et adopter de nouvelles stratégies pédagogiques pour l'écriture d'un article de recherche dans un contexte universitaire.

Les données

Les deux étudiantes ont qualifié d'enrichissante cette expérience dans la classe de français, avant laquelle elles n'avaient pas eu l'opportunité de se rendre compte de l'importance des travaux de recherche réalisés sur les sujets qui les intéressent. En 2008, Donahue nous rappelait déjà qu'il existe malheureusement un décalage entre le monde académique-théorique des recherches concernant l'écrit, et le monde pédagogique : « Les théories pédagogiques telles qu'elles sont développées et présentées dans les revues et les publications de recherche ne sont que peu diffusées aux enseignants - et encore moins les théories pertinentes développées en dehors du strict cadre pédagogique » (2008 : 86) Si les enseignants eux-mêmes ne lisent pas ou peu ces articles, il est assez improbable qu'ils les fassent découvrir aux étudiants ou qu'ils demandent aux étudiants d'en lire. Elles ont donc reporté avoir aimé chercher et lire des études récentes sur leurs thèmes dans des articles spécialisés en français. Par ailleurs, chercher une revue dans leur domaine et connaître la revue dans laquelle elles avaient l'intention de publier a également participé à faciliter le processus d'écriture ; elles pouvaient donner forme à leur article en observant les trois grands niveaux de cohérence -macro, méso et micro- des articles publiés (cf. Donahue, 2008 : 165-166). Elles ont également exprimé une opinion positive quant à la consigne d'écrire sur le sujet de leur mémoire car elles savaient sur quoi écrire ; le travail était déjà commencé en espagnol, elles devaient l'adapter au genre de l'article, le passer en langue française et y intégrer les nouvelles informations trouvées dans les articles lus sur le sujet. Elles ont aussi aimé l'idée de rédiger un article de recherche au lieu d'un mémoire pour transmettre à un public plus large leurs réflexions sur leurs sujets. Enfin, être guidées et relues par

l'enseignante les a à la fois motivées et intimidées dans la mesure où elles ont avoué se sentir néophytes dans le domaine et ont été obligées de terminer la première version pour la fin du cours.

Malgré ces points positifs, plusieurs problèmes sont apparus lors du processus d'écriture. Le résumé, l'introduction et la conclusion ont été perçus comme les parties les plus problématiques à rédiger au niveau du contenu : elles ont eu du mal à sélectionner et organiser les informations adéquates pour ces parties. Ceci concorde partiellement avec ce qu'observait Donahue chez ses étudiants universitaires : « les problèmes rencontrés, les difficultés des étudiants dans les écrits théoriques ont été repérés dans les introductions, le développement d'une problématique, la reformulation des textes théoriques lus par les étudiants, les citations, la position du sujet qui écrit, la restitution d'un cadre théorique et les abstracts, entre autres » (2008 : 91-92). Une difficulté d'un autre ressort a été mentionnée par une étudiante qui écrivait sur le processus d'équivalence en traduction : celle de trouver les termes exacts en français correspondant aux termes utilisés en espagnol dans son mémoire. Enfin, même si nos étudiantes savaient que nous nous occupions de l'intelligibilité/lisibilité de leurs articles, la rédaction en français fut la principale difficulté rencontrée. Ceci n'étant pas vraiment étonnant puisque c'était la première fois, après cinq années d'étude, qu'elles étaient confrontées à l'écriture d'un texte long destiné à un public francophone réel.

Quant à leurs impressions sur les textes obtenus à la fin du semestre, une étudiante a exprimé être satisfaite de sa première version publiable au niveau de la macro-cohérence (tout ce qui relève de la structure globale du texte, des cadres d'introduction et de conclusion, des questions de la mise en page et de la longueur, et des choix des paragraphes) et de la méso-cohérence (tout ce qui concerne la construction cohérente des parties du texte en relation à d'autres textes : l'intertextualité sous forme de citations, de paraphrase, de résumé ; les exemples, les définitions; les parenthèses, les lieux communs, les auto-reformulations) (cf. Donahue, 2008 : 165-166). Elle essaiera d'obtenir son diplôme en envoyant son écrit à une revue spécialisée et en présentant la soutenance de l'article devant un jury de la faculté. La deuxième étudiante a reporté n'être satisfaite de son premier jet qu'au niveau de la macro-cohérence et, par conséquent, n'utilisera pas ce travail pour obtenir son diplôme ; par ailleurs, elle ne savait pas encore si elle tenterait de publier son travail plus tard dans la revue choisie au début du semestre. Aucune des deux étudiantes n'a mentionné être satisfaite de la micro-cohérence, c'est-à-dire du style, des déictiques et connecteurs. En tant que professeur natif de la matière, nous avons surtout corrigé le style et la langue des écrits mais nous nous sommes également penchées sur les problèmes auxquels sont souvent confrontés les étudiants, mentionnés par Reuter (2004 : 21-25). Nous avons par exemple repéré, dans un des textes, des problèmes dans le résumé (qui ressemblait

plus à une introduction), dans l'introduction (avec annonce du plan trop scolaire), dans une méthodologie trop succincte (pas d'explications de ce qui a été observé, ni de quelle façon, ni du but), dans un cadre théorique faible (avec peu d'auteurs cités, des passages peu clairs), dans les résultats (peu explicités, peu exemplifiés, avec des affirmations vagues et non prouvées et sans se référer au cadre théorique), dans les références (souvent trop vieilles ou incomplètes; l'une d'entre elles avait notamment omis de citer les articles académiques lus sur le thème).

Finalement, elles ont exprimé qu'elles préféreraient écrire des articles dans leur langue maternelle qui leur pose moins de problèmes pour rédiger. Elles regrettaient également leur manque de préparation et de lectures et voyaient l'écriture d'un article comme une tâche nécessitant énormément de préparation, de temps à consacrer à la lecture et à l'écriture et ne s'y sentaient pas encore prêtes en licence. Elles ont pourtant recommandé de continuer à travailler ce processus d'écriture académique à ce niveau pour y être mieux préparées à l'entrée en master. Enfin, elles considéraient que les étudiants de licence devraient d'abord prendre plus au sérieux les devoirs exigés par les professeurs en langue maternelle afin de leur rendre des travaux de qualité.

Recommandations pédagogiques

Après ces observations, nous signalerons maintenant quelques points de départ qui pourront contribuer à rendre plus efficaces de futures interventions pédagogiques en licence :

- Former les étudiants, mais aussi les enseignants, à la lecture de ces articles pour leurs cours. Nous recommandons ici d'organiser, sous forme de cours extra-curriculaires, des ateliers d'écrits académiques destinés aux professeurs et aux étudiants, qui reprendront les points fondamentaux de la lecture et l'écriture des articles de recherche.
- Introduire la lecture des articles de revues spécialisés dans toutes les matières étudiées dans le cursus de la licence ; les lire pour leur contenu mais aussi pour observer la façon dont ils sont écrits. Il est nécessaire d'intégrer ce point dans la plupart des matières du plan d'étude. Ceci serait d'utilité aussi bien pour les professeurs que pour les étudiants afin qu'ils se tiennent à jour des publications les plus récentes sur le sujet.
- Demander l'écriture d'au moins un article de recherche pendant leurs cinq années d'étude, soit dans une matière de français avancé pour la langue étrangère, soit dans une matière d'un semestre moins avancé en langue maternelle.
- Travailler les articles au sein même des cours, de façon ponctuelle, au moins une heure par semaine, en tenant compte des recommandations pédagogiques les plus récentes en matière de pédagogie de l'écrit.

- Accompagner à long terme les étudiants à la rédaction de ces écrits. L'idéal serait l'installation d'un système de tuteurs, en langue maternelle et en langue étrangère, spécialisés dans l'écriture de l'article de recherche et disponibles en dehors des cours.

Conclusion

Le jour où nous réussirons à appliquer les recommandations ci-dessus nous pourrions espérer que nos étudiants acquièrent de bonnes bases pour l'écriture des écrits académiques en licence, habileté qui devra être renforcée en master puis en doctorat pour ainsi devenir compétitifs au niveau du marché du travail global et avoir l'opportunité de se faire reconnaître au sein de la communauté universitaire nationale voire internationale. D'ici là, la production d'écrits académiques, en langue maternelle comme en langue étrangère, doit devenir l'affaire de toutes les matières et c'est à nous, enseignants-chercheurs et formateurs en pédagogie, de lire, d'interpréter et de diffuser les théories qui pourraient influencer l'enseignement de l'écrit. Comme le rappellent Dérive et Fintz (1998), il est impossible de penser à l'acquisition des savoirs disciplinaires sans l'écrit, et aberrant de prétendre n'évaluer que le second (cités par Donahue, 2008). Il est temps d'arrêter de commenter les lacunes des étudiants sans agir, d'évaluer les connaissances par de simples QCM, et il est de notre devoir de professeurs universitaires d'encourager nos étudiants à rendre les travaux finaux sous la forme de dossiers, d'essais, de dissertations. Considérons les écrits académiques du double point de vue des contenus notionnels et de leurs caractéristiques syntaxiques et lexicales, en langue maternelle (Garcia-Debanc, 2012 : 121) mais aussi en langue étrangère. Il serait maintenant opportun de revoir de fond en comble les programmes d'étude de toutes les matières du cursus de la licence en langues afin d'y intégrer, dès les premiers semestres, des activités d'écriture réelles pour que les textes obtenus soient envoyés à des congrès et publiés dans la revue locale de la faculté, pour ensuite aborder, en fin de cursus, les articles académiques publiables dans des revues nationales ou internationales. Des études longitudinales permettant de constater les effets de ces pratiques d'enseignement sur l'écriture académique au niveau universitaire devraient voir le jour dans des projets de recherche à venir.

Bibliographie

- Belcher, W. L. 2010. *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas: guía para publicar con éxito*. Mexico : FLACSO.
- Bouchard, R., Kadi, L. 2012. « Présentation, Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture ». *Le français dans le monde. Recherches et applications : Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, n°51, p. 9-14.

- Carlino, P. 2010. Reading and writing in the social sciences in Argentine universities. In: Traditions of writing research. New York: Routledge.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Donahue, C. 2008. *Écrire à l'université: analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- García Ramírez, C. 2014. *La escritura de textos académicos en alumnos de la Licenciatura en Lenguas de la UAEM como proceso de alfabetización universitaria*. Toluca: UAEM (tesis de licenciatura).
- García-Debanco, C. 2012. « Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui ». *Le français dans le monde. Recherches et applications : Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, n°51, p. 118-130.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J., Flórez-Romero, R. 2011. « Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios ». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, n° 4, p. 137-168.
- Johns, A. M. 2011. « The future of genre in L2 writing: Fundamental, but connected, instructional decisions ». *Journal of Second Language Writing*, n°20, p. 56-68.
- Lindholm, J. et al. 2005. *The American College teacher: National Norms for the 2004-2005 HERI Faculty Survey*. Los Angeles: UCLA Higher Education research Institute.
- Moore, P. (sous presse). Academic literacy in higher education: the case of second languages. In: *Memorias del VI Coloquio de Humanidades de la Universidad Autónoma de Nuevo León*.
- Reuter, Y. 2004. « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation ». *Pratiques*, n° 121-122, p. 9-27.
- Silva, H. 2010. Des matrices ludiques pour favoriser l'apprentissage de l'écriture à l'université. In : *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico: Université Autonome Métropolitaine, Université de Sherbrooke, CONACYT.
- Uribe-Álvarez, G., Camargo-Martínez, Z. 2011. « Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana ». *Magis, Revista Internacional de Investigación en la Educación*, n° 3, p. 317-341.
- Vigner, G. 2012. « Écrire en FLE: Quel enseignement pour quel apprentissage? ». *Le français dans le monde. Recherches et applications : Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, n° 51, p. 16-33.