Revue TDFLE

N° 76 | 2020
Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère : modèles théoriques, perspectives critiques et appropriations

L’appropriation des écrits académiques en FLE

L’exemple de la problématique

Paula RISTEA

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/270-l-appropriation-des-ecrits-academiques-en-fle
DOI : numerev_1289
Date de publication : 09/07/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : RISTEA, P. (2020) L’appropriation des écrits académiques en FLE. *Revue TDFLE*, (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1289

Résumé : Notre étude propose une réflexion sur la construction de capacités discursives en FLE, nécessaires à l'élaboration de problématiques de recherche comme exigence spécifique qui se pose aux étudiants, notamment lors de la rédaction de travaux de fin de cursus. La recherche se centre sur des productions effectuées par des étudiants de niveau avancé – B2-C1 selon le CECR – dans le cadre d'un dispositif d'initiation à l'écriture de recherche basé sur une approche par les genres de textes. En prenant appui sur un modèle didactique de la problématique élaboré au sein du dispositif, l'analyse se focalise sur les capacités langagières mobilisées par les scripteurs pour effectuer différentes tâches de production et sur les difficultés rencontrées dans l'exécution de ces tâches. Les résultats de l'étude révèlent qu'une modélisation didactique de la problématique en tant que genre permet à l'enseignant d'envisager des actions qui prennent en compte la complexité des dimensions imbriquées : discursives, méthodologiques et représentationnelles.

Mots-clés : *problématique de recherche, compétence discursive, écrits académiques, genre discursif, didactique du FLE*

Abstract: This paper focuses on the acquisition of writing skills by non-native speakers of French, skills required from students when drafting their research problem as specific component of the final dissertations. The corpus is constituted by texts produced by advanced-level learners – B2-C1 according to the CEFR – as part of a programme of introduction to genre-specific research writing. Based on a teaching model developed within the system, my project analyses the language skills that students use when carrying out different writing tasks and the challenges encountered in their execution of these tasks. The findings of the investigation reveal that modelling the research problem as a genre allows instructors to design teaching methods and assignments that would take into account the complexity of its interlinked dimensions : discursive, methodological, and representational.

Keywords: *research problem, discursive skills, academic literacy, discursive genre, second language acquisition*

Mots-clés :
Didactique du FLE, Problématique de recherche, Compétence discursive, Écrits académiques, Genre discursif

---

L’appropriation des écrits académiques en FLE : l’exemple de la problématique

Paula RISTEA

Université de Lausanne

paulamaria.ristea@unil.ch

Introduction

Le questionnement concernant les modalités d’appropriation et d’enseignement de l’écrit en vue d’une formation académique en langue française connaît un intérêt croissant, en raison du développement de la mobilité étudiante dans les universités francophones et des difficultés rencontrées par nombre d’étudiants allophones durant leurs cursus (Mangiante et Parpette, 2011 ; Bordo, Goes et Mangiante, 2016). L’appropriation des discours écrits, qui structurent les modes de communication à l’université, détermine en effet l’intégration à l’enseignement supérieur en français et la réussite des études.

Cette recherche porte sur des pratiques de production écrite en FLE en contexte universitaire suisse romand et, plus précisément, sur l’élaboration de problématiques de recherche dans le cadre d’un dispositif d’initiation aux écrits universitaires que nous avons contribué à mettre en place à l’Université de Lausanne. L’étude entend attirer l’attention sur les besoins spécifiques des étudiants allophones en matière de formation aux écrits académiques et vise par là à apporter une contribution à la recherche en didactique de l’écriture en FLE, et notamment à la réflexion sur la construction de compétences langagières, culturelles et méthodologiques nécessaires à la production d’écrits adaptés aux critères de réussite des études universitaires.

Afin d’étudier les phénomènes qui participent de l’appropriation de la problématique et leur articulation au sein de ce processus, nous nous appuyons sur des écrits produits par des étudiants de niveau avancé – B2-C1 selon le CECR – lors de l’exécution de tâches de compréhension et de production écrite au sein du dispositif didactique que nous avons créé. À la suite de Beguelin et Jeanneret (2017), nous proposons de traiter la problématique de recherche comme un genre discursif servant d’outil didactique et se définissant selon des cultures et traditions académiques, mais également en fonction des objectifs d’apprentissage propres au contexte institutionnel en question. Cela

suppose, du point de vue de l'enseignement, des actions didactiques qui transposent la problématique en situation d'enseignement et, du point de vue de l'appropriation, le développement de capacités discursives (Moirand, 1982) permettant aux étudiants d'interpréter et de produire cet écrit en adéquation avec une situation de communication particulière, celle de la production écrite à l'université.

La recherche se fonde sur une modélisation didactique de la problématique de recherche, modélisation qui fournit une grille de critères permettant de relever, d'une part, les capacités discursives mobilisées par les étudiants pour comprendre, analyser et rédiger des problématiques et, d'autre part, un certain nombre de dysfonctionnements textuels témoignant de difficultés et d'obstacles à l'appropriation. Nous interrogeons notamment la manière dont les étudiants parviennent à réinvestir les caractéristiques discursives du genre en question dans leurs écrits, à partir d'une analyse d'exemples de problématiques et d'autres activités de découverte du genre. Nous nous intéressons également aux représentations de notions telles que *problème*, *problématique* et *problématiser*, représentations dont les écrits sont porteurs, et à leur influence sur les pratiques scripturales des étudiants.

Nous aborderons successivement : 1. la formation aux écrits académiques et l'approche par les genres discursifs ; 2. des conceptions de la problématique de recherche ; 3. le dispositif de recherche, basé sur une modélisation de la problématique ; 4. le corpus et son analyse, avec une discussion après chaque partie ; 5. une synthèse des principaux résultats.

1. La formation aux écrits académiques et l'approche par les genres discursifs

Les discours écrits auxquels sont confrontés les étudiants à l'université comportent des règles d'écriture précises et exigent des compétences langagières spécifiques. Afin de s'approprier ces discours, les étudiants doivent gérer les relations entre trois systèmes différents : disciplinaire – les contenus propres à chaque discipline ; langagier – les savoirs et les savoir-faire linguistiques, discursives et culturelles en français ; méthodologique – les méthodes et les outils de travail universitaire (Goes et Mangiante, 2010). Or, la formation linguistique et discursive fait partie des besoins fondamentaux des étudiants allophones, les difficultés de ce type étant le plus souvent répertoriées dans les enquêtes (Bordo, Goes & Mangiante, 2016). Dans cette perspective, le Français sur objectif universitaire (FOU) – un courant issu de la réflexion et de la pratique des enseignants de langue – attire l'attention sur l'importance de la dimension langagière dans la réussite du *projet d'intégration universitaire [qui] nécessite une maitrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble* (Mangiante & Parpette, 2011 : 5). Selon ces auteurs, cette dimension n'est pas suffisamment prise en considération comme facteur qui détermine la réussite des étudiants ou est peu adaptée aux objectifs d'intégration universitaire. Des travaux récents mettent également en évidence les difficultés liées aux dimensions langagières et (inter)culturelles dans l'appropriation des écrits universitaires par des

étudiants allophones et avancent des propositions didactiques en ce sens (Cavalla, 2010 ; Gettliffe, 2015 ; Hidden, 2009 ; Yann et Tutin, 2018).

C'est à travers une interrogation de type essentiellement didactique que des dispositifs et des approches adaptés aux contextes peuvent contribuer à une amélioration des compétences langagières des étudiants. Développée au sein de la didactique de l'écrit en FLM et préconisée plus récemment par le FOU, l'approche par les genres de textes (Schneuwly et Dolz, 1997 ; Sales Cordeiro et Vrydaghs, 2016) offre une perspective de réflexion pertinente en ce sens. Elle permet à l'enseignant d'élaborer des dispositifs didactiques qui préparent, contextualisent et guident la production écrite. Nous rappelons que les genres textuels ou discursifs désignent des outils de communication, socialement et historiquement construits et inscrits dans un *réservoir de modèles textuels* appartenant à une communauté langagière donnée (Bronckart, 1996 : 104). Ces outils permettent à la personne d'adapter ses actions langagières aux situations et aux destinataires et de participer par là aux activités communicatives de sa communauté. L'étudiant doit donc s'approprier les règles et les codes d'écriture spécifiques au genre universitaire dans lequel s'inscrit son texte et essayer de s'y conformer en se rapprochant le plus possible du *modèle* attendu.

L'acquisition des genres articule ainsi développement langagier, pratiques langagières et situations de communication, amenant le scripteur à transformer son rapport à la production écrite et à mieux maitriser les enjeux principaux de l'acte d'écrire : la dimension contextuelle, le contenu thématique, les mécanismes de textualisation et de cohésion, etc. (Schneuwly, 2008). En se fondant sur ces dimensions essentielles à l'appropriation des écrits, un enseignement centré sur la notion de genre se donne comme but d'outiller les apprenants, de développer leurs *aptitudes à la lecture* et de favoriser la construction de savoirs et de savoir-faire linguistico-discursifs à partir de ressources présentes dans des exemples de textes ou dans leur *environnement textuel* (Jeanneret, 2003).

Cependant, comme il a déjà été souligné, la production d'écrit *sur modèle* (Hidden, 2013) ou à partir d'exemples fournis par l'enseignant, ainsi que le transfert de compétence de la compréhension à la production ne sont pas automatiques, d'où l'intérêt d'un travail en amont sur le fonctionnement discursif du genre. Il nous paraît aussi important de souligner le rôle actif de l'étudiant dans l'exploitation des données qui lui sont fournies par l'enseignant – modèles textuels, règles, contenus thématiques, outils linguistiques, etc. – et donc dans la prise en charge de son projet d'*appropriation* (Castellotti, 2017), essentiel à la formation aux écrits universitaires.

Notons également que cette formation suit généralement une progression, étant donnée que la production de certains genres exige des capacités linguistico-discursives plus complexes que d'autres. Par exemple, les études de cas, les synthèses et l'élaboration d'une problématique sont plus exigeantes en termes de savoirs et de savoir-faire que les restitutions de cours (Mangiante et Parpette, 2011). La notion de *macrocompétence langagière* (Porquier et Py, 2004) renvoie à un ensemble cohérent de compétences transversales aux différentes disciplines, permettant d'effectuer une

macrotâche de production écrite – mémoire, synthèse, etc. Dans cette perspective, la problématisation peut être envisagée comme une macrocompétence de haut niveau au sein du référentiel de compétences conçu par les théoriciens du FOU, laquelle correspond aux capacités de relier, apparier et créer. Des capacités cognitives et langagières telles que la réflexion, l'abstraction et la globalisation sont notamment attendues dans un contexte de formation à l'écriture de recherche, comme nous le montrons dans ce qui suit.

2. Conceptions de la problématique de recherche

Nous rappelons d'abord, avec Fabre (2017), que les termes *problème* et *problématique*, employés dans le langage commun, mais également dans la recherche et l'enseignement, viennent de l'histoire de la philosophie, celle des sciences et celle des didactiques. Le problème – du grec *problema*, obstacle qui bloque la pensée – prend de multiples formes qui traduisent un manque, une difficulté ou encore une discontinuité dans l'expérience de la personne. Selon ce théoricien, problématiser consiste d'abord à poser le problème, en identifiant ce qui est paradoxal, étonnant ou fait obstacle à la connaissance. La position du problème constitue un enjeu important pour la recherche car *sans problème, pas d'enquête et par conséquent pas de science* (Fabre, 2017 : 18). Vient ensuite le questionnement, qui découle du problème dégagé, mais la problématique ne se réduit pas à la formulation des questions de recherche. L'élément central de la problématisation, ou ce qu'on appelle la problématique, est au fond constitué par le traitement ou la construction du problème, laquelle se traduit par l'élaboration d'une stratégie et par une prise en charge personnelle du projet de recherche.

En ce qui concerne les conceptions de la problématique de recherche en sciences humaines dans les universités francophones, celles-ci ne font pas l'objet d'un consensus. Des travaux qui se partagent l'intérêt pour la formation à l'écriture de recherche en contexte homoglotte et alloglotte donnent plutôt à voir un objet multidimensionnel, aux contours variables selon les cultures académiques, les publics et les disciplines impliqués. Nous présentons dans ce qui suit trois conceptions de la problématique ayant servi de base à notre réflexion.

La première conception est **pragma-discursive et méthodologique** et concerne l'acquisition de compétences nécessaires aux étudiants francophones natifs et non natifs avancés dans la production d'écrits en adéquation avec les exigences universitaires. La problématique de recherche est étudiée en tant qu'élément constitutif du discours de recherche, et plus particulièrement de genres tels que la proposition de communication (Vlad, Claudel et al., 2009) et l'introduction de mémoire (Vlad et Codleanu, 2010 ; Steriu et Vlad, 2019). Son élaboration suppose *une mise en perspective de la théorie et de l'empirie ainsi qu'une anticipation de l'approche choisie dans le cadre du travail de recherche* (Claudel, Cislaru et Vlad, 2017 : 200). Parmi les critères d'évaluation d'une problématique, on trouve des paramètres liés à l'adéquation discursive des écrits, notamment la pertinence de la problématique en rapport avec le

champ de recherche et le thème, ainsi que la cohérence entre la problématique, le corpus et la méthodologie (Vlad, Claudel et al., 2009).

La deuxième conception est **cognitive, heuristique et langagière** et concerne non seulement l'élaboration de la problématique, mais également la compétence de problématisation et la production de savoirs qui en résulte. La dimension heuristique et cognitive de l'écriture en tant qu'outil pour élaborer la pensée et construire des savoirs (Goody, 1994) est considérée comme une des spécificités de l'écriture de recherche dans laquelle s'inscrit la problématique. Des recherches issues notamment du champ des littératies universitaires étudient la problématique de recherche en tant qu'exigence spécifique qui se pose aux étudiants dans la rédaction de mémoires, notes de synthèse, dossiers de textes théoriques, rapports de stage, etc. Selon Nonnon (2002), la problématique constitue un écrit réflexif qui résulte de l'articulation étroite entre questions de recherche, hypothèses et choix méthodologiques. Cette acception plutôt technique la distingue de la problématisation, dont l'acception est plus large et plus diffuse – une compétence, démarche ou conduite fondée sur des opérations intellectuelles de haut niveau, telles que la réflexivité et l'activité interprétative (Pollet, 2014 ; Reuter, 2004 ; Rinck, 2011). La *conduite de problématisation* désigne donc un savoir-faire étendu, tant du point de vue cognitif que langagier (Scheepers, 2015 : 190).

La troisième conception que nous avons dégagée est notamment **disciplinaire et méthodologique**. Dans une perspective orientée vers la méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures, Puren (2013 : 5) définit la problématique comme étant *l'ensemble complexe de problèmes que l'on se propose d'étudier dans sa recherche*. Dans cette conception qu'il qualifie de restreinte car limitée à la *mécanique du questionnement*, Puren (op.cit. : 6) inclut *postulats, prémisses, concepts, modèles, questions, hypothèses et autres éléments éventuellement considérés comme indispensables à la présentation d'un projet de recherche*. Quant à la problématisation, elle est conçue comme une des quatre opérations fondamentales du processus d'élaboration du projet de recherche : nommer, définir, contextualiser, problématiser. La distinction opérée entre problème – *une question compliquée, que l'on peut résoudre* – et problématique – *une question complexe, que l'on peut gérer* – permet aux futurs spécialistes de l'enseignement des langues d'appréhender intellectuellement le fonctionnement de la problématique en terme de sens, de composantes et de fonctions.

Ces différentes conceptions révèlent donc la complexité de la problématique et des contraintes que cela implique chez les apprentis chercheurs, mais permettent également d'esquisser des pistes pour la formation, en fonction des contextes, des objectifs d'enseignement et des besoins identifiés sur le terrain. On constate aussi que la dimension langagière, si elle est bien présente dans les travaux recensés, concerne surtout des aspects linguistico-discursifs de haut niveau – rigueur conceptuelle, cohérence sémantique, objectivité, posture critique du scripteur, procédés de contextualisation, renvois à la bibliographie, etc. – qui s'adaptent notamment aux capacités d'un public natif et non natif avancé (C1-C2). Quant au dispositif que nous avons conçu, il met l'accent, comme nous le montrons dans ce qui suit, sur le développement de capacités linguistico-discursives de haut et de bas niveau, de savoirs

sur le genre et de savoir-faire méthodologiques nécessaires à l'élaboration d'une problématique de recherche, en adéquation avec le profil de nos apprenants et avec notre contexte institutionnel.

3. Dispositif global

Nous nous appuyons sur un dispositif didactique que nous avons mis en place dans le cadre du deuxième module d'un cours d'initiation aux écrits académiques intitulé *Écrire à l'université*, au cours de l'année universitaire 2018-2019, à l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne. Les participants sont dix-huit étudiants de niveau B2-C1, de langues premières diverses – ukrainien, hindi, russe, italien, portugais, arabe, chinois, japonais – et poursuivant un Diplôme de français langue étrangère (2e partie), un programme réservé à des étudiants non francophones désireux d'approfondir leurs connaissances en français à travers l'étude de plusieurs disciplines de référence – linguistique, didactique, littérature, culture – et/ou souhaitant poursuivre des études dans cette langue. Le cours se donne comme objectif principal de familiariser les étudiants à l'écriture de recherche en leur fournissant des outils linguistiques et méthodologiques transversaux aux différentes disciplines étudiées à l'École, en vue de la rédaction du travail de fin de cursus – *travail approfondi*, désormais TA – et pour l'élaboration au préalable d'une *problématique de recherche* qui représente le plan de travail du futur TA. Ce texte à valeur programmatique doit comporter 400 mots au minimum et inclure : une contextualisation, des questions de recherche et une démarche méthodologique qui présentent un projet de recherche en lien avec la discipline choisie. Sa validation par le futur responsable du TA permet à l'étudiant d'engager son travail. Le cours intègre donc une réflexion de type FOU, en ce qu'il vise à soutenir les étudiants dans l'élaboration de ces travaux. Les deux modules du cours proposent, entre autres, une présentation des *Directives officielles relatives au TA* (dimension institutionnelle), des canevas pour l'élaboration des écrits universitaires (dimension méthodologique) et surtout des activités permettant de développer des compétences langagières nécessaires à l'élaboration de ces écrits (dimension langagière).

Les écrits abordés par le deuxième module du cours sont principalement : la problématique de recherche, la synthèse de documents et des écrits de transition (notes de lecture ou comptes rendus), les deux premiers écrits faisant l'objet d'une évaluation à la fin du module sous la forme d'un examen écrit de trois heures. La séquence dédiée à l'élaboration d'une problématique est composée de huit heures, son objectif étant l'initiation à la problématisation à travers une découverte des caractéristiques discursives de la problématique et de ses fonctions dans le cadre du travail de recherche : contextualiser la recherche, en préciser les objectifs, fournir un plan de travail. Cela représente un objectif difficile, d'autant qu'il s'agit d'une nouveauté pour la majorité des étudiants, lesquels, d'après leurs déclarations, se sont très peu confrontés à ce genre discursif dans leur études antérieures – pour certains, il s'agit d'études universitaires effectuées dans leurs pays d'origine.

3.1. Modèle didactique du genre « problématique de recherche »

L'élaboration d'une problématique de recherche telle qu'elle est appréhendée par notre dispositif possède les caractéristiques d'un genre académique notamment en ce qu'elle est constitutive d'un espace institutionnel déterminé avec ses fonctionnements, ses pratiques et ses discours (Reuter, 2013). Dans ce contexte institutionnel, les caractéristiques attendues du travail de fin de cursus et de la problématique qui doit être produite en amont sont inscrites dans un document officiel – *Directives officielles relatives au TA* – mis à la disposition des étudiants. La problématique est censée offrir un angle d'approche sur la thématique choisie par l'étudiant et montrer une prise en charge personnelle du projet de recherche. La compétence de problématisation est valorisée, comme dans toute institution d'enseignement supérieur, en tant que caractéristique d'une formation qui vise le développement d'aptitudes intellectuelles et de modes de pensée spécifiques au travail universitaire : réflexivité, abstraction, analyse, contextualisation, pensée critique, etc. Voici en ce sens un extrait des *Directives officielles* de l'École :

> Par son contenu, le travail apporte la preuve que l'étudiant est capable de conduire une analyse cohérente et personnelle ou de concevoir un projet de création cohérent, d'exposer ses idées de façon claire et précise, d'utiliser les ressources de la littérature secondaire ou d'autres ressources artistiques. (Directives officielles relatives au travail approfondi : 8)

D'un point de vue didactique, le choix de traiter la problématique de recherche comme un genre discursif académique nous permet de mieux circonscrire cet écrit multidimensionnel et de le transposer en situation d'enseignement pour en faire un objet d'enseignement et d'appropriation contextualisé. Ainsi, le genre constitue un outil au service de l'appropriation et un médiateur entre le contexte et les caractéristiques discursives de la problématique. En nous basant sur le concept de *modèle didactique du genre* (Schneuwly et Dolz, 1997) nous avons dégagé les *dimensions enseignables* de la problématique, en adéquation avec nos objectifs et les besoins de nos étudiants. La modélisation nous a permis la définition de séquences didactiques opérationnalisées au travers de situations de production de texte, d'objectifs d'apprentissage et de tâches conçus pour atteindre ces objectifs.

Le tableau suivant présente un modèle didactique du genre que nous avons conçu comme guide pour l'enseignement et l'évaluation des problématiques (cf. tableau 1). Le modèle comporte trois niveaux, chacun étant décrit au travers de dimensions qui ont fait l'objet d'activités d'observation/compréhension et de production écrite dans le cadre du cours. Si les dimensions incluses dans les deux premiers niveaux sont spécifiques au genre étudié, les moyens langagiers correspondant au troisième niveau relèvent, pour la plupart, de capacités transversales, que la production des problématiques permet de renforcer. Ce modèle n'a pas été distribué aux étudiants mais il aurait pu l'être, afin de servir d'outil d'(auto)évaluation des écrits.

Tableau 1. Modèle didactique du genre « problématique de recherche »

I. Contexte de production	
Fonction	Élaborer un projet de recherche
Contenu thématique	Sujets d'intérêt général ou spécialisés
Consigne de production	Titre, texte-source, nombre de mots
Discours sur le genre	Normes institutionnelles, représentations des acteurs
II. Planification textuelle : organisation en parties (paragraphes)	
Contextualisation	Thématique, objectif du travail, position du problème, renvoi au texte-source
Questions de recherche	Pertinence, précision, concision, hiérarchisation
Hypothèses (facultatif)	Eléments de réponse provisoires
Démarche méthodologique	Dispositifs, méthodes ; adéquation ; justification
Cohésion interne des parties	Progression, non contradiction
Cohésion d'ensemble	Mise en rapport des parties
III. Moyens langagiers	
Discours rapporté	Reformulation ; citation
Marqueurs de prise en charge énonciative	Déictiques : *nous*, *je*
Séquence argumentative	Connecteurs ; subordonnées circonstancielles
Actes de langage	Poser un problème, poser des questions, émettre des hypothèses, proposer une méthode, justifier une démarche
Cohésion verbale	Présent, futur, autres temps verbaux appropriés
Cohésion nominale	Procédés anaphoriques
Lexique	Structures phraséologiques
Registre	Écriture scientifique

Nous avons choisi d'insister sur trois composantes de la problématique – la contextualisation, le questionnement et la démarche méthodologique – et de présenter les hypothèses de recherche comme facultatives, afin d'alléger la tâche de production. Voici les caractéristiques attendues – en terme de sens, de fonction et des moyens langagiers – de chacune de ces composantes :

La **contextualisation** comprend des éléments qui permettent d'amener le sujet, d'en expliciter l'intérêt et de délimiter le terrain de recherche. Dans cette partie qui annonce le traitement de la problématique, les étudiants doivent articuler plusieurs aspects : thématique, problème de recherche, prémisses et faire ressortir l'objectif du travail. Ils peuvent aussi apporter des précisions concernant l'espace-temps de la recherche afin de mieux en circonscrire l'objet. Enfin, il est demandé, afin d'étayer la position du problème, un développement d'arguments personnels ou empruntés au texte-source auquel le renvoi est nécessaire. Du point de vue langagier, cette composante exige des capacités d'argumentation, de reformulation et de citation, ainsi que l'utilisation de connecteurs, de marqueurs de prise en charge énonciative, etc.

Le **questionnement**, essentiel au traitement de la problématique, découle du problème qui a été dégagé, mais la problématique ne se réduit pas à la formulation de la /des question(s) de recherche. La qualité des questions – pertinence par rapport au problème, précision, concision – est primordiale. Formuler plusieurs questions permet au scripteur d'établir une hiérarchie, d'affiner sa pensée, de nouer des liens entre l'état

présent et l'état futur de sa connaissance. Le questionnement peut déboucher sur le rappel de l'objectif du travail. L'adéquation des questions de recherche dépend beaucoup des capacités langagières des scripteurs, notamment pour ce qui est de l'utilisation de structures phraséologiques pour introduire les questions, de reprises pronominales, de la ponctuation, etc.

En avançant des **hypothèses de recherche**, les scripteurs tentent d'apporter des éléments de réponse aux questions qu'ils ont formulées. La fonction d'une hypothèse est d'organiser la recherche autour d'un but précis, celui de vérifier la validité de cette réponse provisoire. Quant au fonctionnement discursif des hypothèses, il est assuré entre autres par des collocations telles *faire/émettre une hypothèse*.

La **démarche méthodologique** comprend les moyens et les dispositifs qui permettront au scripteur d'accomplir les opérations sur lesquelles se fonde sa recherche et, le cas échéant, de valider ou d'invalider ses hypothèses. L'exposition et la justification des méthodes choisies – sondages, entretiens, études de cas, etc. – demandent des capacités d'argumentation, mais aussi liées à l'utilisation de subordonnées circonstancielles et de temps verbaux appropriés.

L'ordre dans lequel ces composantes doivent apparaître dans la présentation de la problématique n'est pas imposé. En revanche, la **cohésion** interne des parties, ainsi que la cohésion d'ensemble constituent des contraintes importantes qui sollicitent les scripteurs du point de vue de leurs capacités langagières.

3.2. Le dispositif de lecture-écriture des problématiques

En nous appuyant sur le modèle didactique de la problématique de recherche, nous avons mis en place des activités visant à faire découvrir aux étudiants le fonctionnement discursif du genre, au travers des allers-retours entre activités de compréhension, de production et de révision/réécriture des textes. Ces activités sont censées permettre aux scripteurs de passer progressivement d'une pratique plutôt sommaire ou intuitive de la problématique au développement progressif de capacités de problématisation. Les supports que nous avons fournis sont des exemples de problématiques tirés d'écrits académiques – TA, mémoires –, d'articles scientifiques ou de vulgarisation et d'ouvrages divers, en lien avec les disciplines étudiées, afin d'assurer une exposition maximale des scripteurs à l'écrit attendu.

La **préparation** à la production écrite cherche notamment à fournir des outils pour la production écrite et propose une approche du genre sur plusieurs dimensions : linguistique-discursive, méthodologique et représentationnelle. L'objectif de cette étape est donc le développement de capacités discursives liées à la reconnaissance de la structure textuelle et des marques linguistico-discursives spécifiques (Causa, 2009). Lors des activités d'observation et d'analyse de problématiques, les étudiants se trouvent dans une situation d'appropriation maximale car ils bénéficient d'un environnement discursif propice, mettant à leur disposition modèles de textes, discours sur le genre, interactions didactiques – y compris entre pairs –, retours sur leurs écrits,

etc. Voici quelques exemples d'activités de préparation à l'élaboration des problématiques :

- mise en discours des représentations préconstruites de la problématique au moyen d'un bref questionnaire ouvert, suivie d'une mise en commun entre pairs – ces discours font partie du corpus choisi pour cette étude ;
- identification de l'organisation de problématiques rédigées par des scripteurs experts et des fonctions propres à chaque composante ;
- analyse écrite de problématiques rédigées par des pairs – ces analyses font également partie du corpus choisi pour cette étude ;
- repérage et réflexion métalinguistique autour de formes discursives utilisées pour amener le sujet, poser le problème, formuler des questions de recherche, émettre une hypothèse, décrire une méthode, justifier, argumenter, etc. ;
- reconstitution de parties manquantes – par exemple, formulation du problème ou des questions de recherche – dans une problématique donnée ;
- élaboration d'une carte mentale centrée sur la notion de problématique à partir de connaissances déjà là et d'éléments de définition et de méthodologie fournis par le cours ;
- travail de compréhension des textes-sources : identification du sujet, du problème et des idées essentielles du texte, reformulation d'idées, détermination de mots-clés, etc.

Le passage à la **mise en texte** de la problématique est ainsi facilité par des activités qui mobilisent la compréhension et la production écrite, tout en fournissant aux étudiants un répertoire d'exemples, d'outils et de discours sur le genre, à réinvestir dans leurs écrits.

En ce qui concerne la **révision** des productions, nous avons privilégié les dimensions langagière et méthodologique en réponse aux dysfonctionnements constatés. La correction des problématiques par l'enseignante a débouché sur des discussions collectives ou individuelles, les étudiants ayant proposé des remédiations aux extraits problématiques. Ces échanges ont notamment permis le rappel de certaines règles concernant la langue ou des éléments de méthodologie avec des exemples à l'appui. Les étudiants ont également travaillé par deux pour améliorer des parties de leurs textes, ce qui a encouragé la réflexion partagée sur l'adéquation de leurs problèmes de recherche, questions ou choix méthodologiques et sur la cohésion d'ensemble de leurs problématiques.

4. Le corpus et son analyse

Les productions écrites qui sont exploitées dans cette étude ont été recueillies lors de l'exécution par les étudiants de plusieurs tâches de compréhension et de production écrites dans le cadre du dispositif de recherche présenté (cf. ci-dessus). Les tâches en question se fondent sur les paramètres définis par le modèle du genre et sont centrées sur des dimensions enseignables au sein de ce modèle. Le choix des données issues de ces tâches nous permet de décrire une progression dans l'appropriation de la

problématique : le travail préliminaire sur les représentations du problème et de la problématique est suivi d'une analyse écrite d'exemples de problématiques rédigées par des pairs et enfin de la production de problématiques. Dans ce qui suit, nous présentons les différents écrits qui composent le corpus, puis une analyse de ces productions dans l'ordre chronologique de leur recueil, en insérant une discussion partielle des résultats après chaque partie.

Premièrement, il s'agit de discours écrits recueillis en début d'enseignement sur la base d'un bref questionnaire (cf. annexe) sollicitant aux étudiants de définir trois notions-clés récurrentes dans le cours : *problème*, *problématique* et *problématiser*. Cette partie du corpus comprend quinze productions qui développent environ quarante définitions des termes proposés. Elle se donne comme principal objectif de faire émerger les représentations initiales des étudiants sur la problématique et de faire ressortir d'éventuels obstacles au travail sur le genre.

Deuxièmement, nous nous appuyons sur seize analyses écrites d'exemples de problématiques tirés d'écrits académiques – mémoires, TA – que les participants au cours ont pu choisir dans un dossier fourni par l'enseignante. Ces textes rédigés par des pairs ne sont pas présentés comme des modèles parfaits, mais plutôt comme des exemples susceptibles d'amélioration, afin d'amener les étudiants à adopter des points de vue critiques et à proposer des remédiations. Chaque étudiant était ainsi censé choisir deux textes à analyser parmi les sept que contenait le dossier. Un bref questionnaire a été fourni comme aide à l'analyse, invitant les étudiants à identifier l'organisation des problématiques et à évaluer les caractéristiques de chaque composante (cf. annexe). La sélection des seize analyses parmi les vingt-huit recueillies au total tient compte du choix effectué par la majorité des étudiants, lequel s'est porté sur trois des exemples fournis, traitant de sujets liés à la didactique du FLE, à savoir : les stratégies d'enseignement ; la compréhension orale ; la langue et l'identité des migrants. Nous avons ainsi sélectionné entre quatre et six analyses liées à chacun des exemples, en privilégiant les réponses les plus élaborées et argumentées et qui faisaient peu appel à la citation.

Troisièmement, le corpus inclut vingt textes qui développent des problématiques de recherche sur la base d'extraits d'articles – scientifiques ou de vulgarisation scientifique – ou encore d'ouvrages traitant de sujets d'intérêt général ou spécialisés. Les problématiques comprenant environ 250-300 mots ont été rédigées en classe, à domicile et à l'examen écrit de fin de semestre. Les textes-sources[1]fournis aux étudiants ne dépassaient pas 800 mots et étaient censés servir d'appui non seulement au choix thématique et lexical, mais aussi à la construction de la problématique – position du problème, formulation des questions et explicitation de la démarche. Pour chaque étudiant, nous avons sélectionné entre une et deux problématiques parmi les quatre qu'il devait produire – sans compter les réécritures – en privilégiant celles qui répondaient le mieux aux normes du genre, ce qui n'exclut pas les dysfonctionnements et les variations au sein du corpus.

L'analyse de ces différentes productions textuelles fait appel aux outils de la

linguistique et à des catégories utilisées dans des recherches antérieures (Boch et Grossman, 2002 ; Cavalla, 2010 ; Carras, 2015 ; Hidden et Portine, 2017 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002) afin de mettre en évidence les capacités langagières dont disposent les étudiants au moment de l'exécution des tâches proposées ou, au contraire, les dysfonctionnements et les obstacles à la compréhension et à la production écrite. Nous porterons une attention particulière aux savoirs, savoir-faire et représentations du genre transférables d'une activité et d'un écrit à l'autre lors des différentes étapes de l'appropriation, afin de comprendre la manière dont les étudiants parviennent à construire progressivement une macrocompétence de problématisation.

4.1. Représentations initiales des étudiants

Il est déjà admis par la recherche que les discours sur l'écrit – ceux des scripteurs mais aussi les normes linguistiques et les exigences institutionnelles – sont constitutifs du contexte de production et qu'ils influencent la mise en œuvre des pratiques scripturales (Schneuwly, 2016). Nous avions émis l'hypothèse, lors de la conception de ce dispositif, que le fait de faire émerger les représentations initiales des étudiants à propos de la problématique devait nous permettre, entre autres, de repérer d'éventuels obstacles à la production et de concevoir des actions didactiques qui prennent en compte ces obstacles (cf. tableau 2). Nous précisons qu'au moment où ces discours ont été recueillis, les étudiants avaient déjà pris connaissance de quelques règles de base concernant l'élaboration de la problématique et qu'ils avaient même produit une problématique, lors du premier module du cours.

Tableau 2. Représentations initiales des notions de *problème*, *problématique* et *problématiser*

Notion à définir	Lexèmes définitoires	Nombre de définitions	Discours d'étudiants (exemples)
problème	difficulté, obstacle	6	*quelque chose qui pose un obstacle, qui coince* ; *une situation difficile* ; *une barrière, incompréhension*
	quelque chose à résoudre, question	5	*une situation qui demande une solution, un changement* ; *une question problématique sur un sujet*
	sujet, thème	4	*le sujet sur lequel on doit argumenter* ; *thème qu'on choisit de traiter*
problématique	question, questionnement	5	*une série de questions qui peuvent aider dans la réflexion et la résolution d'un sujet évoqué* ; *la question qui va orienter la recherche*
	relation	3	*relation entre deux idées* ; *pourrait comprendre plusieurs problèmes*
	sujet, opinion	3	*un sujet de discussion* ; *une opinion à expliquer*
	recherche de solution	3	*un chemin pour trouver la réponse de la recherche* ; *la résolution d'un sujet évoqué*

problématiser	réfléchir, analyser	7	*réfléchir sur une question ou sur un problème ; construire et expliquer une problématique*
	questionner, s'interroger	4	*s'interroger sur un sujet ; se poser des questions critiques*
	trouver des réponses	4	*trouver une solution à une problématique ; trouver des arguments contre ou favorables sur un certain sujet*

Beaucoup des définitions recensées dans ce tableau montrent une bonne compréhension des mécanismes de la problématique de recherche, par exemple : le problème comme *incompréhension* ou *difficulté*, la problématique comme *relation* ou *chemin*, la problématisation comme *réflexion* et *construction*. Cela représente une bonne base pour le déroulement ultérieur des activités au sein du dispositif. Cependant, des phénomènes de simplification, glissement de sens ou confusion sont également à relever.

Si le terme *problème* est généralement défini, comme le révèle ce tableau, à partir de son emploi courant, comme une *difficulté* ou un *obstacle*, ou encore comme une *question à résoudre*, quelques définitions l'associent à un *thème* ou *sujet*, ce qui peut créer des difficultés dans l'élaboration ultérieure de la problématique. En effet, l'étudiant pourrait énoncer le sujet de sa recherche de manière plus ou moins générale, sans se préoccuper de le traduire en une interrogation appropriée ou d'approfondir avec les moyens dont il disposerait. Quant aux définitions de la *problématique*, celles-ci mettent en évidence la polysémie du mot, en faisant apparaitre des glissements de sens et des simplifications liées surtout à une représentation de la problématique comme étant l'équivalent d'une *question*. La même simplification potentiellement génératrice d'obstacle peut être remarquée dans des tentatives comme celle-ci où l'étudiante essaie d'établir des liens entre la notion de *problème* : *thème qu'on choisit de traiter* et celle de *problématique* : *les questions qu'on va se poser à propos de ce thème*. Enfin, dans les discours recensés à propos du verbe *problématiser*, on trouve surtout des lexèmes qui désignent des opérations mentales que mobilise la problématisation – *réfléchir*, *construire*. Cependant, une partie des définitions fait apparaître une tendance à réduire la conduite de problématisation au fait de poser des questions – *questionner*, *interroger* – ou de *trouver des réponses* à ces questions. Ces réductions n'ont pourtant rien d'étonnant, étant donné le peu d'expérience – en lecture et en production – qu'ont pu acquérir les étudiants en la matière à cette étape de leur appropriation.

Du point de vue de l'appropriation, cette activité permet aux étudiants de construire des discours sur le genre et sur l'écriture, discours qui sont progressivement ajustés au fil des cours et servent d'outils pour le développement de compétences scripturales (Schneuwly, 2008). Nous soulignons que cette entrée par les représentations est aussi langagière, car elle sollicite la mise en mots par écrit de connaissances, d'exemples, de conceptualisations et constitue un préalable nécessaire pour trouver un langage commun avec les étudiants. Au-delà des ambiguïtés, réductions ou glissements de sens, les définitions rédigées dans le cadre de cette activité n'en restent pas moins des tentatives d'éclaircissement voire de formalisation de savoirs, ce qui est propice à la

formation à l'écriture académique.

4.2. Les analyses d'exemples de problématiques

Les analyses demandées aux étudiants étaient censées développer des capacités discursives relatives à la lecture de problématiques dans le cadre d'une activité de préparation à la production écrite. L'examen de ces données est centré sur les capacités mobilisées par les étudiants lors de deux opérations successives : la première consiste à identifier les composantes de la problématique à travers une sélection de marques discursives dans les exemples choisis ; la deuxième renvoie à un examen critique des caractéristiques de chaque composante en fonction des critères proposés par le questionnaire. Nous développons ces deux aspects dans ce qui suit.

4.2.1. L'identification de la structure des problématiques

Les étudiants parviennent à identifier sans trop de difficulté dans les exemples analysés : le sujet du travail, les questions de recherche et la démarche méthodologique, soit en faisant appel à leur expérience de lecteurs, pour ce qui est du repérage du sujet, ou en sélectionnant des marques discursives qui renvoient explicitement aux parties recherchées : structures interrogatives et verbes introducteurs dans le cas des questions de recherche ; un lexique spécifique – *enquête*, *interview*, *méthode* –, ainsi que des indications liées au déroulement de la recherche, dans le cas de la démarche méthodologique.

Nous allons illustrer avec des exemples la manière dont les étudiants s'y prennent afin d'identifier le problème et les hypothèses de recherche dans les problématiques proposées. Pour ce qui est de l'identification du **problème de recherche**, celle-ci est effectuée de façon pertinente par quelques étudiants au travers de marqueurs textuels évoquant une interrogation sur un sujet donné, comme dans l'exemple suivant : *Le problème de recherche est de savoir comment un public universitaire non francophone fait face à la compréhension d'un document audio en français*. Certains étudiants identifient le problème à partir d'indices relatifs à un manque dans la recherche, comme dans l'extrait suivant : *Le problème : dans l'apprentissage et dans la communication, la compréhension de l'oral à suscité beaucoup moins de recherches que la production orale et écrite*. Le problème est également repéré grâce à des liens conceptuels présentés comme tels par l'auteur de la problématique : *Le problème de recherche est le lien entre l'identité, les langues et l'intégration des immigrés hongrois en Suisse*. Un des dysfonctionnements liés au repérage du problème de recherche semble témoigner de représentations similaires à celles observées lors de l'activité antérieure, le problème étant conçu comme un sujet ou une thèmatique de recherche. Voici un exemple en ce sens : *Le problème de recherche : l'apprentissage de la langue du pays d'accueil*. Cela révèle une difficulté à saisir le fonctionnement discursif du problème et son rôle dans l'élaboration d'une problématique.

Quant aux **hypothèses de recherche**, celles-ci sont repérées à partir de séquences comprenant des verbes comme *sembler* ou *pouvoir* : *L'auteur fait une hypothèse à la*

troisième ligne : ainsi, l'identité, les langues et l'intégration semblent être liés ; *La phrase suivante est une hypothèse : le rapport au pays d'origine et au pays d'accueil peut être modifié, tout comme notre compétence dans la langue d'origine et dans la langue d'accueil*. Toutefois, l'absence de marqueurs discursifs explicites tels que le mot *hypothèse* ou la collocation *émettre/faire une hypothèse* entrave généralement la compréhension de ces composantes de la problématique, certains étudiants essayant de formuler leurs propres hypothèses en tant que lecteurs : *L'étude porte sur les stratégies d'apprentissage, ce qui pose l'hypothèse que certaines sont meilleures que d'autres, même si ce n'est pas explicitement mentionné dans cette introduction*. On peut enfin constater, comme précédemment, des phénomènes de confusion entre les différentes composantes de la problématique, en l'occurrence entre l'hypothèse et l'objectif du travail, en l'absence de marqueurs textuels très explicites : *Des hypothèses de recherche sont bien évidentes dans ces questions, c'est-à-dire de définir la place des stratégies d'apprentissage et envisager les approches d'enseignement des stratégies d'apprentissage aux élèves*.

Les difficultés liées à l'identification des composantes d'une problématique témoignent donc de compétences discursives en construction, ce qui confirme l'intérêt d'une exposition accrue à ces genres d'écrits, dans leur variété.

4.2.2. L'examen des exemples de problématiques

Parmi les seize analyses retenues pour cette recherche, huit examinent attentivement les textes lus, soit en développant des points de vue argumentés et des commentaires critiques à propos des textes lus, ou en avançant des inférences ou des propositions de remédiation.

La cohésion d'ensemble des problématiques analysées fait l'objet de plusieurs **commentaires argumentés**. Dans l'exemple suivant, l'argumentation repose sur la mise en avant d'une opposition général/spécifique qui nuirait à la cohésion des parties : *Cette démarche ne s'articule pas bien aux questions de recherche, puisque les questions sont très générales, alors que la démarche s'articule sur des éléments très précis*. On peut aussi constater dans un autre extrait la manière dont une étudiante tente de fabriquer du sens à partir des textes lus : *Cette démarche est articulée aux questions de recherche et aux hypothèses, dans la mesure où j'ai constaté que l'auteur utilise les mêmes termes que dans les questions posées et annonce leur traitement dans le même ordre*.

Plusieurs **commentaires critiques** concernent la qualité des questions de recherche, le caractère général ou abstrait étant souvent mentionné comme une des caractéristiques non pertinentes des questions : *Les deux premières questions sont assez vagues et générales. Il vaudrait mieux poser des questions précises*. Les qualités des questions de recherche – précision, pertinence, etc. – sont empruntées au questionnaire fourni dans le cadre de cette activité et aux recommandations communiquées au cours. Certains commentaires mettent en doute, au moyen de marqueurs de désaccord, la cohésion interne du questionnement, laquelle renvoie à une

autre exigence du genre, telle qu'elle a été présentée dans le cadre de l'enseignement : *[L'auteur] pose toutes ces questions l'une après l'autre mais on ne voit pas bien leur intérêt ou bien ce sont des questions qui ont des voies différentes. Il ne construit pas de lien entre ces trois questions*.

Les analyses remettent parfois en question différentes parties des textes lus en avançant des **propositions de remédiation**, comme cet extrait : *A mon avis, le sujet n'est pas clairement présenté. Il manque un développement plus détaillé dans le premier paragraphe. Cela veut dire qu'il vaudrait mieux préciser que ce travail est basé sur l'analyse des immigrés hongrois, ainsi que sur son expérience personnelle*. Notre faisons l'hypothèse que le fait de proposer des solutions aux dysfonctionnements repérés dans les textes constitue un exercice d'évaluation des écrits d'autrui qui est de nature à favoriser la production des problématiques.

Les étudiants se servent également d'éléments fournis par les textes afin d'effectuer des **inférences**, comme dans cet exemple qui témoigne de bonnes capacités de compréhension et d'interprétation du texte lu : *L'auteur explique qu'il va utiliser la méthode d'enquête afin de répondre à ses questions théoriques. Il ne va pas donc faire des recherches théoriques concernant ces thèmes. De plus, l'auteur s'appuie sur son expérience personnelle qui est également supposée servir de témoignage*.

Les analyses réalisées par les étudiants dans le cadre de cette activité peuvent être considérées à la fois comme des discours porteurs de représentations sur le genre et comme des actions langagières (Schneuwly et Dolz, 1997) permettant d'observer les savoirs et les savoir-faire dont se servent les lecteurs pour analyser les textes proposés. Il s'agit notamment de capacités cognitivo-langagières – argumenter, évaluer, interpréter – qui pourraient également être mobilisées lors de la production des problématiques. En revanche, une partie des écrits révèle des difficultés à adopter un point de vue critique et à questionner les exemples analysés, ce qui peut s'expliquer par une perception de ces exemples comme étant des *modèles* parfaits. Cette attitude semble typique des étudiants, non seulement allophones mais aussi francophones, lors de l'acculturation aux écrits universitaires (Gettliffe, 2015 ; Pollet, 2010). Des activités d'évaluation d'écrits d'autrui qui exigent plus explicitement une prise de position critique ou des propositions de révision pourraient amener les étudiants à adopter des attitudes plus actives en tant que lecteurs.

Ces résultats confirment par ailleurs l'influence de certaines représentations initiales – par exemple, celles du problème de recherche comme thème ou sujet du travail – sur la lecture des textes. Afin d'infléchir ces représentations et de mieux faire comprendre les fonctions du problème au sein de la problématique, nous pouvons proposer des activités de compréhension et d'identification de problèmes de recherche de différents types (Tremblay et Perrier, 2006) ainsi que des productions écrites centrées sur la position du problème. Enfin, la lecture de problématiques rédigées par des pairs peut également amener les étudiants à effectuer non seulement une observation de la structure et du contenu des écrits, mais aussi un repérage des moyens langagiers convoqués, à l'aide d'une grille que les étudiants pourraient utiliser

comme outil au cours de leurs lectures et productions écrites.

4.3. Analyse des problématiques

Nous avons choisi d'abord la production suivante, rédigée à partir de l'article de Cummins (2001) proposé comme source, production qui permet de repérer les capacités discursives que l'étudiante mobilise pour construire son projet de recherche. Ces capacités peuvent être considérées, du moins en partie, comme des effets du dispositif didactique qui a été mis en place dans le cadre de ce cours.

Exemple de problématique (étudiante, Diplôme FLE 2e partie, 4.06.2019)

La langue maternelle des enfants bilingues

La recherche scientifique a démontré l'influence positive de la langue maternelle sur l'éducation des enfants bilingues. Selon Cummins (2001) « les deux langues se nourrissent l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux ». Mais, si la langue de la maison joue un rôle favorable car elle fournit une sorte de base pour la deuxième langue (surtout si les deux langues ont la même nature), la langue de l'école exerce souvent un pouvoir trop fort sur la langue maternelle. Cette exposition à la langue de l'environnement peut causer la perte progressive de l'usage de la langue maternelle.

Dans le cadre de cette étude, je me concentrerai sur la langue maternelle des enfants bilingues et les effets de la langue de l'école sur la langue de la maison en essayant de répondre aux questions suivantes : Pourquoi la langue maternelle est-elle fragile chez certains enfants bilingues ? Par quels moyens les parents peuvent-ils favoriser le maintien de la langue de la maison ? Quel rôle joue l'institution scolaire dans le développement du bilinguisme des enfants ?

Pour y répondre, je comparerai d'abord les expériences de deux familles bilingues, l'une qui a réussi à préserver les deux langues pour ses enfants et l'autre qui au contraire a rencontré des difficultés. En comparant ces deux études de cas je chercherai ensuite les moyens par lesquels les parents peuvent agir. Enfin, en observant le cadre scolaire de ces deux familles j'analyserai le rôle qu'a joué l'école dans la sauvegarde ou la perte du bilinguisme.

(256 mots)

Cette problématique respecte globalement les caractéristiques du genre attendu, notamment en ce qui concerne le contexte de production, la planification textuelle et les moyens langagiers utilisés. L'étudiante commence par amener le sujet et poser les prémisses de sa recherche, en empruntant au texte-source la thématique, des termes spécialisés (bilinguisme, langue de l'environnement, etc.) et des connaissances considérées comme acquises (l'influence positive de la langue maternelle sur l'éducation des enfants bilingues). Le recours à la citation à l'aide du segment

introducteur *selon Cummins (2001)* a comme fonction d'intégrer le discours théorique dans le discours de recherche, participant ainsi de la construction de l'objet de recherche et des hypothèses. La séquence qui suit la citation présente les caractéristiques d'une séquence argumentative – prémisses, arguments, (hypo)thèse, connecteurs. Vers la fin de cette séquence, l'étudiante émet une hypothèse de recherche dans ces termes : *Cette exposition à la langue de l'environnement peut causer la perte progressive de l'usage de la langue maternelle*. Dans les parties suivantes, les multiples occurrences du *je* relèvent de la prise en charge énonciative du discours, comme dans l'extrait suivant où l'étudiante pose son problème de recherche : *Dans le cadre de cette étude, je me concentrerai sur la langue maternelle des enfants bilingues et les effets de la langue de l'école sur la langue de la maison*. Les questions de recherche avancées par l'étudiante découlent du problème précédemment posé et en recouvrent trois aspects spécifiques suffisamment clairs et pertinents. Dans le dernier paragraphe, la scriptrice propose une démarche méthodologique comparative basée sur des études de cas, sans toutefois spécifier les modalités du recueil des données ni justifier sa démarche. Elle utilise une transition – *Pour y répondre,...* – et des organisateurs textuels – *d'abord..., ensuite..., enfin...* – qui assurent la cohésion de la partie et celle d'ensemble. Une conclusion aurait été nécessaire pour que le projet de recherche gagne en cohésion. Cette production, qui n'a pas subi de corrections de la part de l'enseignante, peut paraître naïve ou assez peu aboutie si on la compare à des productions d'étudiants plus avancés. Cependant, une telle production a généralement exigé un important travail de préparation, de mise en texte et de révision de la part des participants au cours.

4.3.1. Trois niveaux d'analyse

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats de l'analyse des productions sélectionnées, en mettant en évidence les capacités discursives mobilisées par les scripteurs, ainsi que quelques-unes des difficultés qu'ils rencontrent dans la production du genre. Pour ce faire, nous nous baserons sur les trois niveaux définis par le modèle didactique de la problématique : contexte de production, planification textuelle et moyens langagiers.

· Premier niveau : le contexte de production

La majorité des problématiques de recherche recueillies respecte les fonctions principales du genre, à savoir la contextualisation de la recherche et la définition d'un projet de travail. En outre, les étudiants sont pour la plupart capables de développer une posture d'apprentis-chercheurs en tant qu'énonciateurs (nous y reviendrons) et de se conformer à la tâche de production – exploitation du texte-source, choix d'un titre, respect du nombre de mots. Les difficultés repérables en matière de contexte de production relèvent, dans quelques productions, de dysfonctionnements – ambiguïté, manque de réalisme – dans l'élaboration du projet ou de certaines parties et du non respect de la consigne de production – oubli du titre, non respect du nombre de mots.

· Deuxième niveau : la planification textuelle

Quinze des productions choisies sont organisées en trois ou quatre parties délimitées par des paragraphes, tandis que les autres présentent une organisation différente qui pose problème surtout lorsque le même paragraphe regroupe deux ou plusieurs parties ou, au contraire, les paragraphes sont trop nombreux au vu de la structuration des idées.

Dans la partie **Contextualisation**, le sujet du travail est amené dans l'ensemble des productions dès les premières lignes, au moyen de propos à caractère général – *La présence de l'ordinateur dans la vie quotidienne nous apporte beaucoup de changements* – ou d'allégations présentées comme des acquis – *La recherche scientifique a démontré l'influence positive de la langue maternelle sur l'éducation des enfants bilingues*. Dans six problématiques, on trouve des précisions pertinentes concernant l'objectif de la recherche, comme dans l'exemple suivant qui reprend le problème de recherche : *L'objectif de ce travail est de comprendre le rôle de l'anglais dans le domaine scientifique*.

Quant au **problème de recherche**, il est clairement posé dans sept productions, dont quelques-uns reflètent des formes linguistiques analysées dans le cadre du cours : *Bien que les pratiques numériques concernant l'autoformation soient répandues, leur impact sur l'éducation est peu étudié*. Plusieurs productions réinvestissent un lexique spécifique qui permet de formuler le problème en soulignant ce qui est paradoxal, inattendu ou qui constitue un obstacle à la connaissance: *inégalité*, *difficulté*, *insuffisant*, *aspect peu étudié*, etc. On trouve aussi des indices d'une mise en rapport entre le problème identifié et les questions de recherche qui en découlent: *Cette perte de la langue maternelle nous pose toute une série de questions*.

Nous avons néanmoins relevé dans huit productions des dysfonctionnements liés à la position du problème de recherche, par exemple : assertions à caractère général – *En effet, l'anglais comme langue dominante entraîne une situation complexe* ; confusions entre problème et hypothèse de recherche – *L'usage de l'anglais dans les cours universitaires peut menacer les langues maternelles* ; une absence de rapport entre problème et question de recherche – *Mais, les non-anglophones sont touchés par cette domination langagière. Nous nous intéresserons donc à savoir pourquoi cette langue domine dans la science*. Nous avons noté, par ailleurs, une position floue du problème de recherche dans cinq productions, ce qui entrave la formulation du questionnement de recherche et la cohésion d'ensemble. Enfin, la partie *Contextualisation* possède dans plusieurs cas les caractéristiques discursives d'un compte-rendu du texte-source, ou d'un essai argumentatif portant sur le thème de ce texte.

La partie **Questions de recherche** est présente dans toutes les productions sélectionnées, ce qui confirme l'importance du questionnement dans les représentations de la problématique. Neuf problématiques respectent les qualités attendues des questions : pertinence, précision, concision et hiérarchisation. En voici un exemple : *Comment les chercheurs non anglophones voient-ils la domination de*

l'anglais dans le domaine scientifique ? Comment vivent-ils ces inégalités et quels stratagèmes utilisent-ils pour revendiquer leur place dans la communauté scientifique internationale ? En dehors des critères de pertinence exigés, ce questionnement respecte aussi la forme des structures interrogatives utilisées.

Les pratiques liées au questionnement de recherche repérables dans l'autre moitié du corpus font néanmoins apparaître toute une série de dysfonctionnements. Parmi les difficultés relatives au contenu du questionnement on trouve : la non pertinence des questions par rapport au problème identifié – *Quelles stratégies pouvons-nous utiliser pour les personnes qui ne maîtrisent pas bien la langue anglaise dans le milieu scientifique ?* ; la non hiérarchisation ou l'absence de rapport entre les questions – *D'où vient la supériorité de l'anglais dans les études universitaires ? Est-ce que le bilinguisme est nécessaire dans les sciences humaines comme dans les sciences naturelles ?* ; des questions peu réalistes ou floues – *Qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer la situation ? Quels sont les moyens de réduire ces inégalités ?* ; des questions rhétoriques – *Pourquoi ne valoriserions-nous pas d'autres langues en prenant conscience de leur place dans des pays autres qu'anglo-saxons ?* ; l'interrogation totale – *Est-ce qu'une démarche d'intervention didactique en milieu universitaire est-elle nécessaire ?* ; des confusions entre questionnement et hypothèse – *Cela provoque-t-il la dévalorisation d'autres langues ?*, etc. Au vu de la quantité de dysfonctionnements recensés, le travail en amont sur le contenu et la qualité du questionnement, tel qu'il a été proposé par le dispositif, semble insuffisant. De nouvelles tâches de production, et notamment la réécriture individuelle ou à deux des questions défaillantes favoriseraient une meilleure prise de conscience des mécanismes propres au questionnement.

En ce qui concerne la **démarche méthodologique**, la plupart des productions se conforme aux exigences du genre relatives au choix des méthodes et à la justification de ce choix. Les méthodes choisies sont en général : l'enquête par questionnaire ou entretien, l'étude de cas, l'étude comparative, etc. Quant à la justification de la démarche, elle est formulée dans treize productions qui l'articulent de façon adéquate aux objectifs de recherche, comme dans l'exemple suivant : *J'interviewerai des membres de plusieurs laboratoires de l'EPFL afin de comprendre leurs difficultés par rapport à la langue anglaise*. Treize productions utilisent de manière pertinente mais peu variée des connecteurs énumératifs – *d'abord..., ensuite..., enfin* – qui organisent la présentation de la méthodologie.

Enfin, le dernier paramètre de la planification textuelle, la **cohésion d'ensemble**, est conforme aux règles du genre dans la moitié des productions qui articulent de manière pertinente les composantes de la problématique et définissent un projet cohérent et réaliste. Dans les autres productions, le manque de cohésion d'ensemble semble causé par : une absence de problème de recherche, des objectifs mal définis, des projets qui restent trop théoriques ou généraux.

· Troisième niveau : les moyens langagiers

Dans cette partie, afin de recenser les moyens langagiers mobilisés par les scripteurs, il

s'agit d'observer plusieurs éléments : la reformulation, les déictiques, la séquence argumentative, le questionnement, les procédés anaphoriques et le registre de langue.

Le **renvoi aux textes-sources**, exigé par la tâche de production, est réalisé dans quatorze des productions recueillies. On trouve ainsi neuf productions ayant recours à la reformulation au moyen de marques introductives telles que : *Selon [auteur, année]…, comme le souligne…, en suivant…, l'auteur montre…, évoque…* et cinq productions qui indiquent l'auteur et l'année entre parenthèses à la fin de la reformulation. Les étudiants réinvestissent en outre dans leurs textes des termes spécialisés empruntés aux textes-sources, par exemple : *langue dominante*, *langue des sciences*, *fuite des cerveaux* (Hagège, 2013) ; *développement langagier*, *enfants bilingues*, *perte de la langue* (Cummins, 2001) ; *pratiques numériques*, *étudiants internationaux*, *espace universitaire* (Guichon, 2015) ; *autodidacte*, *pratiques d'autoformation*, *apprentissages tout au long de la vie* (Carré, 2014).

Dans les problématiques recueillies, les **déictiques** permettant une prise en charge énonciative du discours sont présents dans la plupart des productions et surtout dans les parties qui développent les questions de recherche et la démarche méthodologique. Le *je* du scripteur, banni des écrits de formation à la recherche dans d'autres contextes universitaires, est accepté dans ce contexte institutionnel et donc dans le cadre du dispositif présenté. Douze étudiants utilisent ainsi le *je – je présenterai…, je comparerai…, j'interviewerai* , etc. – tandis que huit étudiants privilégient le *nous – nous nous intéresserons…, nous nous pencherons…, nous essayerons*, etc. Dans la partie *Contextualisation*, onze productions présentent un phénomène d'effacement total du scripteur, ce qui peut constituer un indice d'intériorisation d'exemples analysés au cours.

La **démarche argumentative** fait partie des stratégies mobilisées par plusieurs étudiants pour contextualiser la recherche et notamment pour poser le problème. On trouve ainsi des connecteurs assez variés dont l'emploi est pertinent – *mais…, en effet…, donc…, de plus…, alors…, cependant…, toutefois…, pourtant…, par conséquent…, d'ailleurs*, etc. Parmi les dysfonctionnements liés aux connecteurs, nous avons relevé : des connecteurs répétitifs – *donc*, *mais* – un emploi excessif ou injustifié de connecteurs et une absence de connecteurs dans des séquences argumentatives. Même si l'emploi des connecteurs argumentatifs n'est pas un paramètre spécifique au genre, la production des problématiques peut contribuer à renforcer cette capacité.

Dans la production du questionnement, une partie des scripteurs utilise de manière pertinente des **structures phraséologiques** repérées dans les exemples de problématiques, afin d'introduire les questions : *[problème] nous pose toute une série de questions…, La question qui se pose est de savoir…, Nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :…*. Parmi les erreurs liées à la construction des questions, nous avons recensé : l'utilisation de la ponctuation *?* (point d'interrogation) dans les interrogations indirectes – *Je me propose de savoir en quoi l'usage de langue 2 peut provoquer la perte de la langue maternelle ?*, des choix inappropriés de l'élément introducteur – *Je questionne si cette transition numérique va être accessible* – et des

choix erronés des termes interrogatifs – *Comment les étudiants internationaux de l'université pensent-ils par rapport à l'intégration avec les autres étudiants ?*. Les étudiants sont en général parvenus à s'autocorriger ce type d'erreurs en prenant appui sur la correction de l'enseignante les signalant comme telles.

Parmi les moyens langagiers qui assurent la cohésion des problématiques recueillies, les **procédés anaphoriques** sont souvent mobilisés de manière pertinente, comme c'est le cas de plusieurs anaphores conceptuelles qui résument le contenu d'un fragment de texte antérieur au moyen d'une nominalisation – *cette représentation…, cette situation…, cette réalité…, cette pratique…*, etc. L'alternance des temps verbaux participe de la cohésion des parties – le présent dans la partie *Contextualisation* et le futur dans la *Démarche méthodologique*.

Enfin, les productions respectent pour la plupart le **registre** soutenu exigé par le genre et, plus généralement, par l'écriture scientifique, ce qui montre que les étudiants l'ont identifié et réélaboré de manière pertinente. Nous avons cependant relevé des écarts de style qui semblent évoquer des phénomènes propres au discours journalistique ou oral : *Apprendre toute sa vie ? Oui, c'est possible* ; *Le bilinguisme, on en parle surtout quand il est question du développement langagier*.

En dehors des moyens langagiers que nous venons de décrire, des microcompétences transgénériques telles que la précision et l'étendue du lexique, la maitrise de la morphosyntaxe et de l'orthographe, etc. font apparaitre des difficultés, que nous n'avons pas analysées ici, mais qui ont fait l'objet de corrections dans le cadre du cours. Par ailleurs, en dehors des qualités attendues des questions de recherche, nous n'avons pas décrit ni inclus dans le modèle du genre d'autres indicateurs relatifs au développement de capacités cognitives de problématisation, telles que : la réflexivité, la pensée critique, l'abstraction, l'analyse, etc. – ce qui peut constituer une limite du modèle – étant donné que, généralement, ces capacités restent un point aveugle pour l'enseignement (Nonnon, 2002).

5. Conclusion

Les analyses qui précèdent montrent que les étudiants ont pour la plupart réinvesti dans leurs productions les dimensions propres au genre *problématique*, dimensions qu'ils avaient identifiées au cours des activités de préparation à la production écrite. Si la majorité des problématiques respecte les normes concernant le contexte de production, les résultats sont plus contrastés en ce qui concerne la planification textuelle et les moyens langagiers utilisés. Les étudiants ont fait preuve de capacités à formuler avec clarté le sujet de leur travail, à proposer un questionnement et à avancer une démarche méthodologique pertinente. Quelques-unes des difficultés liées à la compréhension/interprétation de la planification textuelle, déjà signalées par cette étude, persistent dans plusieurs productions écrites. Il s'agit de compétences encore en construction, concernant notamment : la position du problème, la qualité des questions de recherche et la cohésion d'ensemble de la problématique. L'appropriation, même partielle, de ces dimensions complexes à manier peut toutefois être considérée comme

globalement satisfaisante, eu égard à l'objectif de l'enseignement, qui est celui d'initier les étudiants à l'écriture de la problématique, et compte tenu du nombre d'heures imparties à la réalisation de cet objectif.

Quant aux moyens langagiers utilisés dans les problématiques, ceux-ci constituent, dans beaucoup de cas, le résultat d'un réemploi pertinent de formes discursives repérées pendant les activités de compréhension ou d'analyse d'exemples. C'est surtout le cas des marqueurs de reformulation et des structures phraséologiques pour introduire les questions, qui correspondent à des régularités d'écriture travaillées dans le cadre du cours. Cela montre que les activités centrées sur la découverte du genre et l'analyse d'écrits d'autrui permettent une meilleure connaissance du fonctionnement des textes attendus et donc en favorisent la production. Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, le transfert de compétences entre la compréhension et la production écrite n'est pas automatique. En ce sens, l'emploi de certaines formes discursives transgénériques, telles que des connecteurs argumentatifs ou des structures interrogatives, révèle des difficultés dans une partie des productions. L'appropriation de formes langagières nécessaires à la production des problématiques nécessiterait ainsi, outre les activités de compréhension/repérage et celles de réécriture sur la base des corrections fournies par l'enseignant, telles que présentées dans le cadre de cette étude, des activités de production ciblées qui permettent aux étudiants avancés de travailler la concision, la précision des termes, l'allégement de la syntaxe, etc. (Allouche et Maurer, 2010).

Si la dimension langagière est centrale dans le dispositif présenté, l'étude des écrits produits indique que plusieurs dysfonctionnements textuels, dont quelques-uns récurrents dans les activités présentées, telle la position du problème, sont également d'origine représentationnelle. Cela confirme l'influence des représentations et attitudes des scripteurs sur les écrits produits et, plus généralement, le rôle des rapports qu'ils construisent à l'écriture et aux situations de production dans la mise en place des pratiques scripturales (Moussouri, 2015 ; Ristea, 2017).

La modélisation didactique du genre *problématique de recherche* au sein du dispositif présenté dans cette étude a donc permis d'investir le genre comme un outil au service de l'appropriation, et d'en définir des dimensions enseignables permettant la construction d'une macrocompétence de problématisation – savoirs et savoir-faire liés au contexte de production, à l'organisation textuelle et aux moyens langagiers spécifiques au genre, compétences en lecture/interprétation des problématiques et discours/représentations sur le genre. Les problématiques produites montrent l'intérêt d'une approche basée sur cet outil qu'est le genre, approche privilégiant l'utilisation de répertoires d'exemples variés comme supports pour l'appropriation, ainsi que les allers-retours entre les activités de lecture, d'écriture et de réécriture des textes.

L'initiation à l'écriture des problématiques se présente ainsi, au terme de ce travail, comme un processus complexe englobant des dimensions imbriquées, que les scripteurs doivent prendre en charge pour produire des écrits adéquats. Dans une perspective de formation plus approfondie, ces résultats permettent d'envisager comme

axe de réflexion pour l'enseignement et l'appropriation des écrits universitaires, la construction du scripteur comme *sujet pensant et écrivant* (Bautier, 2009 : 178) capable de créer des savoirs, et non seulement de réélaborer des modèles textuels qui, parfois, restent extérieurs. La construction de cette capacité comme dimension enseignable des écrits académiques mérite d'être explorée par la didactique de la production écrite en FLE en contexte universitaire.

Références bibliographiques

Allouche, V. et Maurer, B. (2010). *L'écrit en FLE. Travail du style et maitrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

Bautier, E. (2009). « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage ». *Pratiques*, n°143-144, pp.11-26.

Beguelin, V. et Jeanneret, T. (2017). « Genres discursifs et attentes rhétoriques en Faculté des lettres : de l'acquisition des littératies universitaires à leur évaluation ». *TRANEL*, n°65, pp. 53-66.

Boch, F. et Grossman, F. (2002). « Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes ». *Enjeux*, n°54, pp. 41-51.

Bordo, W., Goes, J. et Mangiante, J.-M. (coord.) (2016). *Le français sur objectif universitaire. Entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras : Artois Presses Université.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour une interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.

Carras, C. (2015). « La compétence linguistique (acquisition et enseignement) dans la formation à l'écriture universitaire en FLE/FLS : étude de cas ». *Linx*, n°72, pp.73-94.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.

Causa, M. (2009). « Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite de niveau avancé ». *Synergies Roumanie*, n°4, pp. 179-188.

Cavalla, C. (2010). « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n°47, pp.153-161.

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Cislaru, G., Claudel, C. et Vlad, M. (2017) : *L'écrit universitaire en pratique (3e édition)*. Bruxelles : De Boeck.

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.

Gettliffe, N. (2015). « Écrits de transition : rapporter et évaluer les propos d'un auteur dans des fiches de lecture ». *Linx*, n°72, pp.213-232.

Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010). « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n°47, pp.143-152.

Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses Universitaires de France.

Hidden, M.-O. (2009). « Pour une approche interculturelle des genres discursifs ». *Synergies Pays germanophones*, n°2, pp.101-111.

Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Hidden, M.-O. et Portine, H. (2017). « L'apprenant en FLE confronté à la polyphonie textuelle : littéracie, discours, grammaire ». *LIDIL*, n°56. En ligne : http://lidil.revues.org/4766

Jeanneret, T. (2003). « Formes diverses de ressources textuelles pour la construction du texte ». *Travaux de didactique du FLE*, n°49, pp.15-31.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Moussouri, E. (2015). « Les représentations des étudiants de FLE sur leurs pratiques d'écriture: une voie d'investigation du fonctionnement de la notion de littéracie à l'université ». Dans Belhadj Hacen, A. et Delcambre, I. (dir.). *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?*. Paris : L'Harmattan, pp. 123-143.

Nonnon, E. (2002). « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? ». *Spirale – Revue de recherches en éducation*, n°29, pp.29-74.

Pollet, M.-C. (2010). « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n°47, pp.133-141.

Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Puren, C. (2013). « Élaborer sa problématique de recherche ». Cours en ligne : *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*, Chapitre 4, En ligne : www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/.

Reuter, Y. (2004). « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation ». *Pratiques*, n° 121/122, pp.9-27.

Reuter, Y. (2013). « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions », *Pratiques*, n° 157-158, pp.153-164.

Rinck, F. (2011). « Former à (et par) l'écrit de recherche: Quels enjeux, quelles exigences? ». *Le français aujourd'hui*, n°174, pp.79-89.

Ristea, P. (2017). *Rapports d'étudiants plurilingues à l'écriture et appropriation des littératies en contexte universitaire francophone.* Thèse de doctorat, Université de Lausanne. En ligne : https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_AD3FD25B0C7D

Sales Cordeiro, G. et Vrydaghs, D. (coord.) (2016). *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Scheepers, C. (2015). « De la note de lecture à la formulation d'une problématique », *Linx*, n°72, pp.189-212.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotsky, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève.

Schneuwly, B. (2016). « Didactique du français. Quarante ans de travail sur des pratiques et représentations sociales ». *La Lettre de l'AIRDF*, n°60, pp.5-9.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). « Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères*, n°15, pp.27-40.

Steriu, L. et Vlad, M. (2019). « De quelques marqueurs de reformulation dans l'écriture des mémoires de master en roumain langue maternelle et en français langue étrangère », *Studii de lingvistica*, n°9/2, pp. 247-267.

Tremblay, R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel (2e édition)*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Vlad, M., Claudel, C. et al. (2009). « Evaluer le français écrit académique : quels objectifs ? quelles grilles ? quelles pratiques ? ». Dans Dervin, F.et Suomela-Salmi, E. (eds.). *New approaches to assessing language and (inter-) cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières (inter-) culturelles dans l'enseignement supérieur*. Bern : Peter Lang, pp. 268-277.

Vlad, M. et Codleanu, M. (2010). « Les jeunes chercheurs roumains face aux pratiques

de l'écrit universitaire en FLE. Le cas des introductions des mémoires de recherche dans le domaine des sciences humaines ». *Synergies Pays Scandinaves*, n°5, pp. 155-168.

Yan, R et Tutin, A. (2018). « Routines verbales pour le français langue étrangère : des corpus d'experts aux corpus d'apprenants ». *LIDIL*, n°58. En ligne : http://journals.openedition.org/lidil/5411

Annexe

· Consigne 1

Que signifient pour vous ces termes : *problème*, *problématique*, *problématiser* dans une perspective de réflexion sur un phénomène ou une idée ?

· Consigne 2

Analysez par écrit les composantes des problématiques de recherche dans deux introductions d'écrits académiques (cf. dossier ci-joint), en vous appuyant sur les questions suivantes :

1. Quel est le sujet du travail ? Est-il clairement présenté ? Son intérêt est-il explicité ?

2. Quel est le problème de recherche ? Est-il articulé à l'objectif de la recherche ?

3. De quelle manière sont formulées les questions de recherche ? Sont-elles précises, assez concises et pertinentes ?

4. Des hypothèses de recherche sont-elles avancées ? Si oui, lesquelles ?

5. Quelle est la démarche méthodologique ? Est-elle articulée aux questions de recherche et aux hypothèses ?

· Consigne 3

Sur la base de l'article ci-dessous, rédigez une problématique en environ 250 mots. Donnez-lui un titre.

[1] Il s'agit des textes suivants : Hagège, C. (2013). Contre la pensée unique, Chapitre 4 « Les scientifiques et les langues », Paris : Odile Jacob, p.109 ; Guichon, N. (2015). « Quelle transition numérique

pour les étudiants internationaux ? », Alsic, n°18, en ligne https://journals.openedition.org/alsic/2793 ; Cummins, J. (2001). « La langue maternelle des enfants bilingues », Sprogforum, 19, pp.15-20 ; Carré, Ph. (2014) « L'autoformation, d'hier à aujourd'hui », Sciences humaines, 257, en ligne https://www.scienceshumaines.com/l-autoformation-d-hier-a-aujourd-hui_fr_32078.html.