

COLLABORATIONS PLURIDISCIPLINAIRES ET FORMATION CONTINUE : PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ENSEIGNANTS

Christiane DONAHUE, university of Maine-Farmington, USA
et Théodile (université de Lille 3)

Résumé : Aux États-Unis, l'activité d'*assessment* (la revue régulière des effets d'un enseignement, menée par le corps enseignant en vue de mesurer les acquis des étudiants et d'améliorer les chances de réussite de ces derniers) a commencé récemment à prendre pied dans l'enseignement supérieur. Cette modalité de revue des effets de l'enseignement sur les sujets enseignés touche à la pratique et à la théorie de cet enseignement, et crée ainsi un effet secondaire : un mode de formation des enseignants du supérieur, formation très peu développée jusqu'ici par rapport à celle des enseignants du primaire et du secondaire.

Dans ce contexte, une équipe pluridisciplinaire d'universitaires américains a tenté une expérience de collaboration autour de l'*assessment* par le biais d'un dispositif particulier : un site *Web* qui sert de lieu public pour un dialogue, suscite des auto-réflexions et privilégie ainsi des échanges disciplinaires. L'intérêt intellectuel et pédagogique de cette collaboration, dans le cadre théorique de l'écrit à travers les disciplines (tant l'écrit pour apprendre que l'écrit dans ses formes disciplinaires), se découvre dans les pratiques langagières des enseignants concernés. L'ensemble suggère d'intéressantes possibilités de formation continue.

INTRODUCTION

Il existe un présupposé tenace dans l'enseignement supérieur et parfois secondaire aux États-Unis qui veut que la maîtrise approfondie d'un contenu disciplinaire suffise pour rendre capable de l'enseigner, comme si ce contenu d'enseignement pouvait être coupé des façons de le construire et de le comprendre. Cette conception va de pair avec un second postulat qui pose que les étudiants peuvent spontanément s'intégrer dans une communauté académique, et que l'enseignant n'a donc qu'à leur souhaiter la bienvenue.

Les professeurs de chaque discipline ont tendance à imaginer que le discours de leur discipline est équivalent au discours académique en général (Russell, 1994). « Les pratiques discursives de chaque discipline sont si enchâssées dans la texture de l'activité disciplinaire qu'ils n'ont pas, jusqu'à récemment, été l'objet de l'étude ou de l'enseignement dans les disciplines » (Russell, 1994, p. 5). L'évaluation de cet écrit est faite en privé et le plus souvent chacun imagine que ses critères concernant « la bonne expression écrite » sont universels.

Comment faire pour que ces spécialistes d'une discipline prennent conscience des différences disciplinaires par rapport à ce qu'ils valorisent à l'écrit, fas-

sent face à ces différences, et modifient leurs choix pédagogiques dans le but d'améliorer l'enseignement qu'ils offrent ?

Les choses sont actuellement en train de changer, aux États-Unis, sous la pression de l'obligation d'*assessment* imposée à tous les secteurs d'enseignement. Par ce terme d'*assessment*, on désigne la revue régulière et publique des effets d'un enseignement, menée par le corps enseignant en vue de mesurer les acquis des étudiants et d'améliorer les chances de réussite de ces derniers. En raison des informations qu'il apporte ou qu'il oblige à collecter, l'*assessment* a des répercussions sur les pratiques d'enseignement mais aussi sur les théories qui les fondent, et ainsi il participe indirectement de la formation des enseignants.

Dans ce domaine, un autre intérêt pratique domine : ceux qui ne s'évaluent pas eux-mêmes deviennent l'objet d'une évaluation faite de l'extérieur (Rhodes, 2004). Or les membres d'une discipline sont généralement les mieux placés quant à l'identification des compétences nécessaires pour une évaluation productive de leurs propres pédagogies. Les programmes d'expression écrite¹ ont été les premiers à constater ces faits, mais les divers programmes disciplinaires en deviennent conscients maintenant aussi.

Dans ce contexte particulier, une équipe pluridisciplinaire d'universitaires américains de l'université du Maine - Farmington, non-spécialistes en sciences de l'éducation, a tenté une expérience d'*assessment* originale. C'est le dispositif mis en place que je me propose de présenter ici afin d'en montrer l'intérêt intellectuel et pédagogique. Ce dispositif, qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'écrit à travers les disciplines, privilégie en effet les échanges interdisciplinaires et ouvre d'intéressantes perspectives de formation continue. Il mise essentiellement sur le développement, chez les enseignants - professeurs d'université, d'une conscience discursive et d'une capacité à reformuler et à recommander des points de vue.

À vrai dire, il n'est pas étonnant que cette expérience novatrice concerne l'enseignement de l'écrit : d'une part, sur un plan pratique ? c'est le secteur qui a déjà suscité les développements les plus fructueux dans la formation « furtive » des enseignants dans le supérieur. Ce constat opéré par plusieurs chercheurs (parmi lesquels S. McLeod, J. Slevin, M. Caldwell et S. Scorcinelli, D. Russell, et W. Martin) tient, entre autres, au fait que l'écrit fait l'objet d'un enseignement particulier aux États-Unis, enseignement qui prend une forme spécifique lors de la première année d'enseignement supérieur (il s'agit de ce que l'on appelle *first-year composition*), puis se poursuit sous une autre forme dans les années suivantes, *l'écrit à travers les disciplines*, sous deux formes : l'écrire pour apprendre (*writing across the curriculum, WAC*) et l'écrire dans les configurations disciplinaires (*writing in the disciplines, WiD*).² Les concepteurs des programmes relatifs à l'écrit sont d'ailleurs le plus souvent les seuls à assurer véritablement une co-formation

1. Il s'agit des programmes responsables pour le développement et l'enseignement des divers cours d'expression écrite universitaires ; ces cours sont obligatoires pour presque tout étudiant en première année.
2. Le premier cycle aux États-Unis dure quatre ans. Dans les cursus des domaines « traditionnels » traités ici, la première année sert surtout à introduire l'étudiant aux méthodes de travail universitaires, à la lecture et l'écriture universitaires, et à une gamme de matières de base par le biais de divers cours non-spécialisés, d'introduction générale, en dehors de la filière choisie par l'étudiant.

destinée aux professeurs dans les domaines traditionnels de l'éducation universitaire.

D'autre part, sur le plan théorique, les recherches didactiques sur l'écrit ont fait apparaître le fait que les diverses disciplines et sous-disciplines mettent en jeu des formes variées de savoirs et des *ways of knowing*, c'est-à-dire des voies d'accès différentes à ces savoirs. Dès les années soixante-dix, J. Emig estimait que l'écrit détenait une « valeur unique pour l'apprentissage », et qu'il favorisait des processus d'acquisition des disciplines et d'exploration de leurs éléments fondamentaux (cité dans Russell, 1994). Depuis lors, ce point de vue a été adopté et développé par de multiples chercheurs spécialistes de l'écrit.

Je me propose, dans cet article, de décrire le dispositif d'auto-formation des enseignants du supérieur mis provisoirement en œuvre à l'université du Maine - Farmington en 2003 et d'analyser les échanges qu'il a suscités (sur un site *Web*) entre les enseignants : en examinant les pratiques langagières en œuvre spécifiquement dans le cadre de cette auto-formation, on fera, en même temps et à un autre niveau, apparaître les pratiques langagières que mettent en œuvre ces mêmes enseignants dans les *curricula* qu'ils conçoivent à destination de leurs étudiants.

Le choix de décrire une formation sous l'angle des pratiques langagières qu'elle met en œuvre s'appuie sur les travaux de J. Slevin (2001), J. Langer (1992), L. Odell (1992), et D. Russell (1994), ainsi que de C. Bazerman (1992) et J. Monroe (2003) qui offrent des méthodes d'auto-réflexion critique afin de fournir aux praticiens des disciplines la possibilité d'évoluer. En effet, ces auteurs ont développé une réflexion particulière sur le rôle des pratiques langagières dans la prise de conscience rhétorique - disciplinaire des enseignants dans le supérieur aux États-Unis. Ils ont montré que ces pratiques jouent un rôle essentiel dans l'évolution des conceptions didactiques des enseignants, car elles mettent en lumière ce que ces derniers attendent ou valorisent et ce qu'ils perçoivent comme étant des produits langagiers réussis. Ce faisant, ils résistent à la tradition citée par Bazerman d'« oublier, de supprimer les connaissances des contextes et des forces... qui forment les savoirs de la discipline » (cité dans Russell, 1994, p. 5) et prolongent la tradition des chercheurs en *writing across the curriculum / in the disciplines*.

1. LE PROJET COLLABORATIF À L'UNIVERSITÉ DU MAINE-FARMINGTON : DISPOSITIF, PARTICIPANTS ET PROCESSUS

La pratique innovante de formation dont je ferai le compte rendu privilégie les échanges entre collègues. Ces échanges interviennent à deux niveaux : à un premier niveau, il s'agit de construire en commun un outil d'évaluation et de mutualiser les expériences professionnelles des enseignants afin d'améliorer les pratiques d'enseignement. Le dialogue qui s'établit alors se situe véritablement dans un cadre interdisciplinaire, et non pas entre spécialistes de l'éducation. À un second niveau, le travail mené par ces enseignants est destiné à un site *Web* ouvert aux interventions des autres enseignants de l'université.

1.1. Le dispositif

Le dispositif en question est à la fois concret (un site *Web*) et abstrait (toute la situation dialogique et participative de cet effort). L'outil technique est un site *Web* interactif avec des espaces pour afficher les idées et leurs évolutions, et pour maintenir un dialogue continu. Ainsi, il permet à la fois des cheminements personnels et, grâce à la confrontation avec autrui, des remises en question de toute une série de points concernant l'enseignement, points qui jusque-là paraissaient acquis et immuables.

La partie la plus intéressante du dispositif n'est cependant pas le site lui-même : c'est plutôt le travail requis pour sa conception qui s'est révélé le plus fructueux et le plus novateur. En effet, la mise en place de ce site a été l'occasion d'un effort de conceptualisation qui a mobilisé des enseignants appartenant à des disciplines différentes et les a contraints à formaliser et à exposer les principes sur lesquels se fondaient leurs habitudes d'évaluation de l'écrit. Ainsi ont pu être désignées et définies un certain nombre de rubriques, destinées à décrire la structure des évaluations à travers les différentes disciplines.

Les rubriques retenues sont les suivantes :

- L'élaboration collaborative des définitions d'un vocabulaire d'*assessment* ; le vocabulaire proposé existe dans la littérature de l'*assessment* mais les membres de l'équipe tenaient à s'approprier ce vocabulaire avec leurs propres définitions :
 - *Goals* ou objectifs généraux : notion qui peut être traduite en français comme « objectif » mais qui porte ici un sens d'ambition, de but relativement abstrait (« visée » ndlr). Pour l'équipe, il s'agit d'une assertion concernant les désirs, les ambitions à grande échelle de l'université en ce qui concerne ce que les étudiants devraient savoir, acquérir, comprendre, savoir faire en raison des cours qu'ils suivent et des expériences qu'ils vivent.
 - *Objectives* ou objectifs : une version plus spécifique et détaillée d'une assertion d'ambition ; à un *goal* peuvent s'attacher plusieurs objectifs.
 - *Outcomes* ou résultats, effets souhaités : des éléments mesurables (et c'est ici qu'on commence à trouver les complications !) d'un objectif, définis dans une perspective disciplinaire : une capacité, une façon de penser, une attitude exprimée, un outil que l'étudiant manie avec expertise, une façon d'établir les priorités, un ensemble de faits acquis, un ensemble de processus maîtrisés, et ainsi de suite.
 - *Performance indicators* ou indicateurs de performance : artefacts, objets, activités que nous pouvons étudier afin d'identifier les résultats (ou les effets) que nous espérons faire évoluer chez les étudiants.
 - *Rubric* ou grille de critères : explication écrite, par un professeur ou d'un groupe de professeurs, des critères utilisés, afin de rendre explicite ces résultats et ces effets.³

3. Cette liste de définitions a été déjà publiée en Donahue 2003, p. 33.

- L'identification des objectifs généraux partagés par tous à travers l'université.
- L'établissement des objectifs et des résultats spécifiques souhaités par chaque discipline.
- L'identification des indicateurs de performance.
- La formulation des grilles de critères.
- L'accumulation d'exemples de travaux d'étudiants.

Au cours de ce travail d'élaboration du dispositif, des spécificités disciplinaires et des variations intra-disciplinaires sont apparues dans leur évidence : le développement des définitions partagées (a-e ci-dessus) était une première étape dans la construction d'un espace où l'échange d'idées pouvait se faire.

1.2. Les productions et le processus

Une directive venant de l'association d'accréditation de l'université a motivé le projet.⁴ Cette association a souhaité voir la mise en place d'un programme d'*assessment*. Les professeurs-participants s'inscrivaient dans cinq disciplines (Scott, sciences politiques ; Mary, Biologie ; Chris, lettres ; Tiane, expression écrite ; Linda, sciences de l'éducation) ; il y avait en plus un spécialiste administratif (Doug). Après une période de dix-huit mois, leur travail a été testé et évalué par six autres professeurs (dans six autres disciplines ; des « non-initiés » au projet).

À l'heure actuelle, l'équipe s'étend, des professeurs tâchant de travailler avec d'autres universités afin d'harmoniser leurs objectifs et leurs attentes en biologie et en expression écrite.

L'élaboration du dispositif a donc lieu à travers de multiples situations favorisant le développement : des réunions d'échange, du travail individuel, des échanges *e-mail*, des *focus groups* (des petits groupes qui testent le produit, le site *Web*, et donnent leur avis concernant son intérêt, sa valeur, et la facilité de son usage). Une fois la première version « publiée », les utilisations et les développements se sont multipliés, permettant en même temps une mise en question, des re-conceptualisations, et une dissémination des usages.

2. ANALYSE DES ÉCHANGES ENTRE LES ENSEIGNANTS

Pour rendre compte de ce dispositif, on peut s'appuyer sur une description et une analyse des échanges entre enseignants ainsi que des produits langagiers et conceptuels élaborés dans le cadre de ce projet et diffusés sur le site *Web* dédié à cet usage.

4. Cette association, le *New England Association of Schools and Colleges*, détient le pouvoir d'accréditer ou non les universités de cette région géographique. Ils visitent les universités tous les cinq ans et offrent des suggestions ; ils les évaluent officiellement tous les dix ans.

Cette analyse s'intéressera aux différentes pratiques langagières mises en jeu dans le projet :

- des sélections des échanges écrits ou oraux relatifs au projet lui-même, trouvés dans les documents d'échange et de dialogue électronique ;
- des sélections des documents présentés sur le site *Web* relatifs aux *outcomes* (résultats souhaités).

Ces documents nous renseignent sur deux aspects : le premier concerne les procédures mises en œuvre par l'enseignant pour porter un jugement évaluatif (L. Odell, [1992, p. 87] nous rappelle, pour le premier, que l'écrit en soi n'est pas l'unique outil pour aider les étudiants à progresser ; l'évaluation de l'écrit sert tout autant) ; le deuxième concerne la manière dont chaque enseignant conçoit les modes d'accès au savoir dans sa discipline et ses relations au langage (cet aspect est particulièrement visible dans la comparaison des résultats souhaités dans chaque discipline).

L'analyse proposée suit les méthodologies d'Odell (1992) et de Bazerman (1992) qui présupposent qu'on peut en effet trouver, dans les pratiques langagières, les modes de savoir et les modes conceptuels d'une discipline. Elle cherche à découvrir les pratiques langagières qui élucident les modes de savoir disciplinaires en jeu : les choix lexicaux en tant qu'indices d'inscription disciplinaire, les priorités explicites et implicites suggérées par la structure des énoncés et la construction des mouvements textuels, les motifs de raisonnement, de pensée, de stratégies qui aident les professeurs à formuler leurs idées, leurs représentations d'eux-mêmes et du champ disciplinaire. Odell et Bazerman analysent les documents professionnels des diverses disciplines ; ici, il s'agit d'une analyse des discours d'enseignants relatifs à leur évaluation de l'écrit de leurs étudiants et à leurs propres représentations de leurs disciplines.

On verra, par exemple, que le biologiste qui participe au projet exprime un objectif censé viser « l'écrit » avec des énoncés qui visent plutôt la méthodologie scientifique, le processus, le contenu. Ainsi, on expose dans le langage des documents mis sur le site, les différentes manœuvres conceptuelles des disciplines. Ensuite, l'échange, le dialogue entre divers participants autour de ces documents souligne la formation continue qui a lieu dans/par les actes de collaboration soutenus par le dispositif.

Le corpus peut ainsi être intéressant à deux niveaux. Certains lecteurs trouveront une utilité pédagogique spécifique dans le travail fait par les enseignants : dans les descriptions des différents résultats souhaités et dans le contenu des échanges entre ces enseignants. Mais, plus généralement, l'intérêt réside davantage dans l'approche théorique de la première lecture du corpus. Autrement dit, on peut s'intéresser à ce que les enseignants en question ont pu tirer de l'expérience et aux différences disciplinaires qui en ressortent, mais il y a davantage à apprendre de l'analyse métatextuelle proposée de leurs productions, et des propos théoriques, suite à cette analyse, concernant la formation « furtive » des enseignants à travers les disciplines.

2.1. L'analyse des différences disciplinaires quant aux résultats souhaités

Les documents énumérant les résultats souhaités (*outcomes*) donnent un premier aperçu des différentes attentes disciplinaires autour d'un même objectif. Cette pratique réflexive, encouragée par des chercheurs en *writing across the curriculum/writing in the disciplines*, tel J. Monroe (2003, p. 5) est facilitée par la structure du site *Web* mise en place ; l'invitation est explicitement faite aux membres d'une discipline de dire eux-mêmes ce qu'est pratiquer et enseigner l'écrit dans leurs cultures disciplinaires (p. 6). Dans le langage de leurs formulations étudié ici, les listes de résultats souhaités nous donnent un aperçu d'une évolution pédagogique et nous posent la question de la possibilité d'une compétence écrite généralisable. Le format d'ensemble du document d'*assessment* met en évidence les objectifs en commun et les traits spécifiquement disciplinaires des compétences écrites visées, ce qui souligne pour nous la difficulté à poser, sinon de façon très abstraite, des compétences écrites a-disciplinaires.

L'analyse des énoncés d'effets souhaitables (*outcomes*) est compliquée par deux autres facteurs. D'abord, chacun des professeurs - participants est lui-même générique et spécifique : représentant de sa discipline, certes, mais idiosyncratique dans ses choix et ses priorités. Ensuite, la nature même du cadre mis en place pour cet outil d'*assessment*, le « genre » textuel en question si l'on veut, limite bien sûr des variations trop extrêmes dans les modes d'énonciation de chaque énoncé de résultat souhaité : chaque énoncé suivra à peu près la forme « l'étudiant (verbe+futur)... », par exemple. L'analyse des formes disciplinaires de ces énoncés doit ainsi se focaliser sur les types d'action proposés, les choix lexicaux, les choix syntaxiques, en dehors des exigences très codées du genre.

Prenons un exemple :

Goal objectif général	Effets souhaités : biologie	Effets souhaités : lettres	Effets souhaités : sciences politiques	Effets souhaités : mathématiques/sciences de l'éducation	Effets souhaités : expression écrite
Tout étudiant à la fin du premier cycle sera compétent en ce qui concerne l'expression écrite. L'étudiant saura utiliser les stratégies de pré-écriture et de révision afin de produire un texte poli qui est adéquat selon les attentes de la discipline.	L'étudiant maîtrisera, par le biais des brouillons et des révisions, la méthodologie d'écriture utilisée dans les textes scientifiques publiés.	<i>L'étudiant développera des stratégies de pré-écriture...</i> (suivie d'une liste de ces compétences)	L'étudiant lira et prendra des notes d'une variété de textes-sources... et développera des plans et des brouillons à partir de ces matériaux.	L'étudiant acquerra une connaissance approfondie du processus d'écriture. Il utilisera ce processus pour son propre travail et l'enseignera à ses élèves.	<i>L'étudiant produit des brouillons, exerçant des stratégies parmi les suivantes...</i> (suivie d'une liste de ces techniques)

Le lien entre pratiques langagières et la notion de disciplinarité dans ces modes d'assessment peut se manifester à travers un regard sur les modalités d'action, les objets de ces actions, et les priorités ainsi impliquées.⁵ Le professeur de biologie, par exemple, partant de l'objectif en commun, **Tout étudiant à la fin du premier cycle sera compétent en ce qui concerne l'expression écrite. L'étudiant saura utiliser les stratégies de pré-écriture et de révision afin de produire un texte poli qui est adéquat pour les attentes de la discipline**, exprime les résultats souhaités de façon entièrement enchevêtrée dans la méthodologie scientifique. L'écrit ne détient pas un rôle distinct mais un rôle nécessaire à l'exploration scientifique : **L'étudiant maîtrisera, par le biais des brouillons et des révisions, la méthodologie des écrits scientifiques ; L'étudiant doit articuler problème et objectif scientifique ; L'étudiant devrait pouvoir comprendre et appliquer la méthodologie scientifique : savoirs procéduraux, compétences, analyse critique des auteurs...** ; ce dernier énoncé est ensuite reformulé en « *littéracie* biologique ». Autrement dit, l'imbrication entre l'écrit et les savoirs qui y sont représentés ou découverts est étroite. Le lexique traditionnellement associé à l'écrit est d'ailleurs relativement absent dans cette liste de résultats souhaités à l'écrit.

Pour le professeur de lettres, les énoncés prennent souvent une structure d'« action – préposition - objet » ; l'étudiant fait les activités exigées par le biais des objets écrits demandés. **L'étudiant démontrera une connexion personnelle aux matières du cours par le biais des réponses informelles, des journaux de bord, des e-mails ; L'étudiant développera des préparations à l'écrit : lecture, relecture, lecture de près, prise de notes, soulignements...** ; **L'étudiant apprendra à déterminer (reconnaitre) les savoirs et les présupposés partagés d'une communauté interprétative spécifique.** Ici l'étudiant est évalué par rapport à ses activités à la fois rédactionnelles et lettrées ; les attitudes requises font partie des savoirs attendus.

Les résultats en sciences de l'éducation - mathématiques se structurent en des actions qui servent à accomplir d'autres actions : **L'étudiant développera les compétences qui serviront à écrire des évaluations...** ; **L'étudiant maîtrisera l'orthographe afin de pouvoir servir de modèle à ses élèves ; L'étudiant acquerra une connaissance approfondie du processus d'écriture. Il utilisera ce processus pour son propre travail et l'enseignera à ses élèves.** Ces résultats souhaités prennent ainsi des formes particulièrement pédagogiques, visant à chaque reprise la future relation entre l'étudiant et ses propres élèves.

Il y a des ressemblances entre les énoncés en sciences politiques et ceux en lettres et en biologie, dans l'appui sur la construction d'action / objet de l'action, les références aux activités lettrées (**Les étudiants liront et prendront des notes ; Les étudiants retravailleront leurs écrits intermédiaires.**), et aussi l'évocation d'une conscience concernant les lecteurs éventuels : **Les étudiants reconnaitront les différentes exigences pour communiquer avec divers publics en sciences**

5. On ne peut pas introduire l'ensemble d'objectifs et d'effets souhaités par discipline ici (dans les lignes qui suivent, je citerai des énoncés-exemples au fur et à mesure) mais tout lecteur souhaitant voir l'ensemble sur le site *Web* peut me contacter à tdonahue@maine.edu et je lui fournirai l'adresse et le mot de passe pour accéder au site.

politiques. Il y a, en même temps un résultat souhaité insolite : **Les étudiants éviteront un langage raciste ou sexiste.** On pourrait imaginer cette référence comme particulièrement pertinente pour de futurs membres de la discipline des sciences politiques.

De façon peu surprenante, les résultats souhaités (*outcomes*) détaillés par le professeur d'expression écrite se focalisent entièrement sur les activités de rédaction ; les savoirs en question deviennent des savoirs procéduraux. Un seul terme chez les biologistes, tel « révision », devient l'objet d'une gamme détaillée d'activités rédactionnelles. Il s'agit des résultats particulièrement attitudinaux, moins liés aux savoirs savants disciplinaires d'un « contenu », davantage liés aux lectures - mais, là encore, pour ce qu'ils montrent de la capacité à lire et non des savoirs savants, des connaissances de contenu acquises par la lecture : **L'étudiant rédige, mettant en jeu quelques uns des techniques heuristiques suivantes... ; L'étudiant revient à l'essai avant de le rendre, démontre qu'il comprend l'importance de laisser passer du temps entre deux versions de son essai...**

2.2. L'analyse du dialogue entre enseignants au fil du processus

Les activités décrites ci-dessus ont été l'objet des échanges par mél et en groupes de travail.

L'ensemble des échanges suit cette progression :

- Chris, professeur de lettres, lit le document de résultats souhaités et la grille de critères affichés par Scott, professeur de sciences politiques, et répond ;
- Scott répond à Chris sans lire ses documents ;
- Tiane, professeur d'expression écrite, répond aux deux réponses et aux documents des deux ;
- Chris lit le document de résultats souhaités et la grille de critères de Mary, professeur de biologie, et répond ;
- Tiane lit la réponse de Chris et les documents affichés par Mary et répond ;
- Mary lit la réponse de Chris, relit ses propres documents, et répond.

Faute de place, nous ne regarderons ici que quelques mouvements textuels dans ces échanges et, bien sûr, j'insiste sur le fait que ces quelques exemples ne peuvent manquer d'être à la fois représentatifs des champs en question et idiosyncratiques.

Les mouvements se dessinent en des domaines généraux qui, à la fois, reflètent et construisent des points de vue et des modes d'expression disciplinaires : l'allure de l'échange (mouvements de politesse, par exemple), les formes et les structures utilisées, les prises de position des enseignants individuels, les négociations effectuées par les enseignants, les consciences disciplinaires représentées ou découvertes, et les normes et conventions attendues. Les différences en chaque domaine suggèrent des différences liées aux modes de penser et de faire disciplinaires.

2.2.1. L'allure de l'échange

Cette allure est un élément unificateur. Dans l'ensemble les mouvements de politesse (stratégiques ?) sont évidents, et dans les structures globales, et dans les énoncés individuels. Chacun commence avec des compliments, des éléments positifs : ***j'aime en particulier deux des consignes*** (Chris) ; ***merci pour les commentaires*** (Scott), parfois suivi des énoncés d'auto-critique ; ***je vois, ciel !, que j'ai du travail à faire moi-même*** (Tiane). Ce cadre de politesse suggère une convention discursive universitaire généralisée ; la confrontation est tempérée de civilité.

2.2.2. Les différentes formes et les structures utilisées dans l'écrit des enseignants

Les deux professeurs dans des domaines traditionnellement associés aux lettres et à l'écrit, Chris et Tiane, offrent des textes - mél organisés : introduction, énoncés d'orientation, exemples qui soutiennent les assertions, connecteurs explicites (***bien que ; de même ; dans l'ensemble...***), et même des citations explicites des réponses des autres participants.

Le contenu de la critique de Chris vise un manque de clarté et de précision (concernant Scott), une apparence de contradiction (concernant Mary). Sa réponse semble se caractériser par sa façon de lire les documents affichés avec soin, de les analyser presque comme s'il s'agissait d'un texte littéraire : ***par moments, le document semble vague... permettez-moi de citer quelques exemples***. L'ensemble de ses réponses et critiques est cadré par ses références à ses propres priorités, ses soucis envers ses étudiants, sa mise en question de ses techniques. L'impression d'une réponse « construite » est omniprésente.

2.2.3. Les prises de position des enseignants

Scott répond à Chris en se défendant d'abord : ***je croyais***, dit-il, ***que c'était déjà pas mal d'avoir réussi à produire une grille !*** Il assume cette posture défensive devant les critiques de Chris (***les énoncés d'évaluation sont vagues***), avec une justification de son approche (***je préfère un peu de latitude avec mes grilles de critères afin de rester ouvert aux variations que présentent les textes d'étudiants***), une critique implicite des suggestions de Chris (***je n'ai jamais noté mes étudiants avec une espèce de « liste de contrôle » en tête***), et une proclamation un peu insolite : ***je tiens à résister à tout ce qui pourrait être trop objectif ; j'ai des raisons pour cette position***. Pour lui, les notions en sciences politiques et les façons de bien les exprimer sont davantage souples que ce que suggère Chris, et les façons de les évaluer doivent rester ouvertement subjectives, soumises à des débats et des négociations.

2.2.4. Les négociations

Scott en vient à modifier sa prise de position avec une solution créative : ***Peut-être la meilleure solution consistera éventuellement dans le développement des définitions pour les termes (organisation, analyse...) avec des***

attributs de qualité généralisés. Cette solution garde intacte son autorité (*la meilleure solution ; éventuellement*).

À certains moments Chris introduit des questions, par exemple : **Est-ce qu'un carnet de bord peut réellement communiquer un argument ?** ou joue sur une relation de complicité : **Je me demande si vous êtes, comme moi, curieux concernant la contradiction entre [document a et document b].**

Les commentaires du professeur d'expression écrite semblent le plus souvent servir d'outils de négociation et de véhicule pour s'adresser à l'équipe, pour re-diriger le travail, pour informer les participants. Un de ses derniers paragraphes se termine, par exemple, avec : **D'une part... d'autre part... Vos pensées ?** Ce rôle de médiateur est lié à son rôle administratif mais peut-être aussi à sa position officielle de supposé « expert » concernant l'écrit et son évaluation.

2.2.5. Une conscience discursive en émergence

Chris et Scott échangent des idées concernant les erreurs grammaticales dans les *journals* (carnets de bord). Pour Scott, l'obstacle que pose ou ne pose pas l'erreur dans la compréhension de l'argument est ce qui compte. Pour Chris, un *journal* est une sorte d'écrit scolaire suffisamment informel pour ne pas corriger ou identifier les problèmes d'orthographe ou de syntaxe. En revanche, elle ne donne pas au *journal* la possibilité d'être de nature argumentative, alors que Scott exige cette approche. Pour Chris, un carnet de bord ne peut offrir un argument, alors que, pour Scott, ce genre de carnet offre le cadre pour des prises de position vis-à-vis des textes lus et des thèmes discutés en cours. Cette différence semble avoir sa source dans des conceptions différentes de l'argumentation.

Chris utilise des grilles de critères dans son travail pédagogique depuis longtemps. Quand Chris suggère que Scott devrait définir plus précisément quelques-uns de ses critères (qualité analytique, pensée critique), elle souligne qu'elle aimerait les connaître parce qu'elle soupçonne que ces critères n'ont pas le même sens en critique littéraire. Elle cherche à les comprendre, et elle aimerait que les étudiants puissent commencer à faire et à comprendre ces distinctions. Sa conscience disciplinaire est en train de se construire.

Tiane ajoute, dans une réponse aux deux professeurs, que les critères proposés par Scott semblent valoriser « des savoirs corrects » alors qu'un autre domaine disciplinaire pourrait valoriser davantage une certaine méthodologie ou une expression très claire.

Pour Mary, professeur de biologie, l'échange présente une occasion, un moment d'amélioration de sa propre compréhension et de la compréhension des autres participants concernant les exigences des écrits scientifiques, les normes en jeu. Ainsi, lorsqu'elle formule des exigences :

- d'un *abstract* par rapport à un article, du point de vue du public envisagé (et de ce que cela entraîne pour les qualités de clarté et de concision), et ;
- d'un rapport de laboratoire (**comme une recette de cuisine**, c'est-à-dire qui facilite la reproduction de l'expérience) par rapport à une partie méthodologique d'un article (**éviter le style « recette de cuisine » et s'assurer que le temps verbal est au passé**).

Ces exigences semblent être pour Mary des objets de réflexion, objets qui invitent à (re)penser ce qui est demandé aux étudiants, ce qui leur est annoncé, et les modes de son évaluation.

Mary entre en dialogue avec Chris autour des consignes pour deux projets d'écriture scientifique. Chris reconnaît que les étudiants doivent souvent se trouver démunis devant la variété de tâches écrites qui leurs sont proposées à l'université ; différences de conventions, d'objectifs, d'ordre et d'organisation des éléments. Elle compare sa version d'un essai littéraire à la description fournie par Mary d'un essai technique : ***Les conventions de l'écrit scientifique exigent que la discussion des résultats soit située vers la fin du document, après la partie qui présente les résultats la première fois ; il me semble que cette exigence est bien différente de celle des essais littéraires, où le soutien textuel est présenté au fur et à mesure et les résultats sont tissés dans l'essai du début à la fin...***

2.3. Projets en cours : les échantillons d'étudiants

L'équipe n'a pas encore terminé la collecte et l'analyse des échantillons de travaux d'étudiants, qui reste un projet pour l'avenir. Mais déjà l'exposition de ces échantillons sur le site ouvre un débat interdisciplinaire. Certains des membres de l'équipe ont hésité à afficher ces échantillons, craignant les critiques qui domineraient la discussion publique ensuite. Scott, en particulier, pensait que les désaccords des professeurs des différentes disciplines autour de la qualité perçue de chaque texte d'étudiant allaient obscurcir les discussions pédagogiques plus larges. D'autres participants soutenaient à ce que ces désaccords serviraient de point de départ éventuellement fructueux dans les discussions interdisciplinaires et la formation continue des enseignants.

3. LES ÉVOLUTIONS PROVOQUÉES PAR LE DISPOSITIF

Je me propose maintenant d'interroger successivement l'intérêt pédagogique et pratique du dispositif, son intérêt intellectuel et son intérêt technique, bien que ces trois dimensions s'enchevêtrent.

3.1. L'évolution pédagogique et pratique

Au cours de la formulation des documents ou des listes de résultats souhaités (*outcomes*), les participants ont pu se rendre compte de l'utilité pédagogique de l'activité. Le professeur de sciences politiques, Scott, par exemple, a avoué, au cours d'une réunion des participants, ne jamais avoir articulé pour lui-même une liste de compétences qu'il souhaitait voir se développer chez ses étudiants, ni avoir créé une grille de critères pour les produits exigés des étudiants.

Les applications des outils d'*assessment* et les taux de réussite ou d'échec qu'ils peuvent permettre d'établir sont un deuxième intérêt pédagogique. Les résultats souhaités (*outcomes*) concernant l'expression écrite sont en train d'être utilisés actuellement à l'université du Maine, par exemple, afin de faire l'état du succès du cours d'expression écrite en question.⁶ A long terme, les résultats entraîneront une mise en question, par l'enseignant, de ses pratiques langagières, une conscience plus aiguisée des enjeux en cours, en évaluation - réponse aux écrits de ses étudiants, et dans la rédaction de ses consignes.

L'utilité la plus grande se trouve dans la comparaison disciplinaire encouragée par le dispositif. À partir des différences de pratiques langagières et de valorisation de l'écrit que révèlent ces documents, on comprend, au moins partiellement, la relation entre modes de savoir et langage dans chaque exemple.

Dans l'ensemble, l'analyse des échanges entre les enseignants commence à nous montrer, simplement en reconnaissant les critères qui nous importent, que, fondamentalement, nous ne parlons pas tous de la même chose quand nous parlons de « l'écrit » et de ses qualités. P. Bizzell (2002) suggère que les *standards* en ce qui concerne la logique d'un texte, par exemple, peuvent varier de discipline en discipline, en particulier quand nous essayons d'identifier ce qui constitue un texte « excellent » ; l'argument « académique » prend des formes différentes à travers les disciplines. Pour nous, professeurs, ces façons de voir le monde (conventions et perspectives) sont souvent transparentes, mais cela n'est plus le cas dans les dialogues entre collègues des différentes disciplines et même moins encore quand on entre en dialogue avec un étudiant. Même au sein d'une discipline, si nous reconnaissons des valeurs centrales dans nos textes, il n'empêche que de multiples marges, variations, sous-conventions, signalent des conflits enracinés et durables.

Ces échanges mènent à d'éventuelles modifications pédagogiques en raison des questions des autres (voir Scott), et en raison de ce qu'un professeur trouve chez un autre (voir Chris). Cet ensemble nous montre l'échafaudage d'une éventuelle (auto-)formation d'enseignants visant l'amélioration pédagogique : amélioration des consignes, mise en question des pratiques et des points de vue enracinés, explicitation des attentes vis-à-vis des étudiants.

L'ensemble mène donc, chez les enseignants, à une re-formulation des attitudes et un approfondissement de la conscience concernant leurs pédagogies. Le tout, pour un enseignant dans le supérieur qui n'a pas eu de formation pédagogique particulière, permet d'évaluer la réussite de ses enseignements, d'envisager des modifications et des innovations, et de mieux comprendre la relation entre son approche et celle de ses collègues à l'université.

3.2. L'évolution intellectuelle soutenue par le dispositif

Cette évolution intellectuelle découle de l'évolution pédagogique, l'informe en même temps, s'entrelace avec elle. Les documents analysés suggèrent que les échanges autour de la construction du site *Web* permettent une progression dans le développement d'une conscience discursive disciplinaire (Reuter et Lahanier-Reuter 2004) chez chaque enseignant. En même temps, la lecture de cet échange nous montre les influences des disciplines sur l'engagement et les différentes façons d'être discursives.

Les professeurs, dans les disciplines, ont généralement tendance, par exemple, à séparer forme et contenu et à assigner la responsabilité de l'enseignement et de l'*assessment* de l'écrit aux « spécialistes de l'écrit ». Les échanges exposés ici autour des collaborations entre enseignants suggèrent une évolution vers un travail en commun et des relations suivies. De plus, comme le suggère J. Jablonski

6. L'auteur de l'article ci-présenté est président du comité chargé du projet collaboratif en question et directrice du programme d'expression écrite à l'université. Elle est ainsi en position d'influencer le *curriculum* de ce cours.

(2002), pour une évolution intellectuelle, il faut la possibilité d'une abstraction, d'un travail « méta- » que les échanges langagiers invitent.

Avec ceci on trouve également une re-formulation progressive des attitudes envers l'écrit, son rôle, son évaluation, l'*assessment* en général, et la valeur de l'explicitation des critères et des attentes. J. Slevin (2001) avance que les professeurs, dans les disciplines, doivent certes être aidés dans leurs efforts à enseigner et à évaluer l'écrit, mais aussi et même davantage dans leurs efforts à étudier et à analyser la qualité de l'écrit (p. 228) ; que c'est cela même qui devient formation intellectuelle et pédagogique.

L'évolution la plus signifiante se trouve dans la re-formulation du point de vue d'un enseignant, que l'on voit dans l'évolution de ses pratiques langagières vers des utilisations innovatrices ou plus larges : le professeur de géologie qui découvre au cours des discussions avec ses collègues que le mot « texte » peut inclure le *fieldwork* (l'enquête sur le terrain) qu'elle propose, que la « lecture des pierres » sert d'équivalent à la lecture de textes ; le professeur de lettres qui s'étonne devant le mathématicien qui cherche l'« élégance » d'une preuve.

J. Monroe décrit les « déplacements paradigmatiques » (Kuhn 1962) qui peuvent également en résulter, d'un enseignement « centré non sur ce que je [le professeur] sais mais ce que quelqu'un d'autre a besoin de savoir » (2003, p. 15). Il existe également plusieurs possibilités d'évolution pédagogique à travers une prise de conscience de ses propres pédagogies. Ces possibilités sont, dans le projet décrit ici, tout juste en train de s'épanouir.

3.3. L'intérêt technique du dispositif

L'espace public du site *Web* qui facilite l'échange qu'on vient d'explorer permet une élaboration progressive, de diverses façons, par le biais d'une « communauté » didactique qui évolue au sein de l'institution. Cette communauté, peut-être mieux envisagée en tant que « zone de contact » en raison des diverses priorités, statuts, et niveaux d'influence des participants et des disciplines, se distingue par son partage à bon escient des objectifs et son ouverture vers l'échange et l'amélioration.

Quelques exemples de ces élaborations : tout d'abord, les cinq disciplines représentées fournissent des exemples pour les autres professeurs et rendent plus facile l'adoption et l'usage du dispositif par d'autres professeurs. Mais aussi, les cinq professeurs continuent eux-mêmes à modifier, à tester, à peaufiner leurs contributions, de façon à continuer leurs échanges et leurs prises de conscience.

Dix-sept professeurs qui développaient un nouveau programme de première année, interdisciplinaire, avec l'objectif spécifique d'initier les étudiants de première année, ont commencé à utiliser le site et à lutter à leur tour avec les questions d'*assessment* et de disciplinarité. Leur document d'« accord entre collègues » affiché sur le site *Web* nous suggère une autre gamme d'intérêts pédagogiques. Ces quatorze points d'accord doivent guider la construction d'un nouveau groupe de cours d'initiation à la pensée et l'écrit universitaire. L'objectif général de ce cours d'initiation, qui est « de favoriser chez les étudiants le développement continu des habitudes académiques qui contribuent à une transition réussie à l'université et après... », crée le cadre pour les activités spécifiques

détaillées ensuite dans le document. Pour les collaborateurs, l'échange d'idées autour de ce document a mis en évidence plusieurs différences disciplinaires profondes, différences de conceptualisation d'un même mot (« texte », par exemple), de méthodologie pédagogique, et de l'essence de la disciplinarité.

Le site *Web* sert de lieu public pour l'évolution des points d'accord en question : chaque enseignant impliqué ajoutera, au fur et à mesure, les activités qu'il envisage pour son cours spécifique. Cette liste devrait représenter l'ensemble de cursus et la gamme de stratégies individuelles pour accomplir les objectifs communs. Le dialogue interdisciplinaire qui en résulte sera ouvert à de futures analyses en fonction de l'élaboration progressive accomplie par le groupe. Puisqu'il s'agit d'un site *Web* et non d'un document imprimé, on peut envisager une mise à jour régulière, en réponse aux changements et aux évolutions des divers projets.

Cet effort fait appel à tout ce qui est de notre identité disciplinaire, nos façons de voir le monde et de comprendre la nature des choses. En même temps, la volonté de trouver ces possibilités généralisables reste centrale dans ce nouveau programme (et revient en permanence comme question pour les spécialistes, aux États-Unis, de l'expression écrite en première année).

Enfin, une autre possibilité, qui commence à prendre forme suite au développement de ce dispositif, consiste en des collaborations inter-institutionnelles qui devraient faciliter l'expérience des étudiants qui passent d'une institution à une autre. Cet « alignement » institutionnel contribue à la formation continue des professeurs du supérieur par le biais des discussions pédagogiques entre professeurs des mêmes disciplines dans des institutions différentes. En biologie et en expression écrite, cette année, nous avons vu des réunions rassemblant des professeurs de six institutions différentes pour parler des résultats souhaités et des objectifs, pour comparer les consignes et les attentes, pour participer à des sessions d'harmonisation, et ainsi de suite.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce dispositif d'*assessment* qui sert indirectement d'outil de formation, on peut imaginer les implications théoriques de cette pratique innovante et dégager des pistes de travail, en nous intéressant plus particulièrement à la manière dont les questions relatives à l'évaluation de l'écrit sont traitées.

En effet, le travail de notre équipe a pu porter ses premiers fruits quand nous avons pu dialoguer à la suite des lectures que nous avons faites des travaux des uns et des autres et de la découverte des activités et des critères de chacun. Nous avons alors conçu, à partir de notre expérience, un modèle qui permet d'analyser la manière dont, au sein de cinq programmes d'enseignement, sont évalués les acquis des étudiants dans le domaine de l'écrit. En même temps, on voit bien la diversité des pratiques et la diversité des cultures de l'écrit dans des disciplines autres que celle des « lettrés » et l'on voit qu'il ne s'agit pas de transformer tout professeur en « professeur de lettres » (Monroe, 2003).

L'évaluation de l'écrit est un point clé du travail universitaire (cf. J. Britton, J. Langer). Elle nous permet de poser plusieurs questions : quel effet de l'écrit sur la construction des connaissances ? Quel effet d'une pédagogie ou d'une autre ? Dans quelle mesure peut-on parler d'une évolution de l'étudiant qui apprend à

écrire dans une discipline ? Et cette évolution concerne-t-elle non seulement la maîtrise de l'écrit mais aussi l'appropriation des connaissances ? Cependant, s'il est vrai que l'*assessment* a pour objectif premier de répondre à ces questions, il n'en demeure pas moins que, dans le même temps, il remplit une autre fonction tout aussi importante en encourageant la formation continue par le biais du dialogue et en servant de prétexte pour une auto-formation.

BIBLIOGRAPHIE

- BAZERMAN C. (1992) : From cultural criticism to disciplinary articulation : Living with powerful words. In A. Herrington, C. Moran (Dir.) *Writing, teaching and learning in the disciplines*, MLA, New York.
- BIZZELL P. (2002) : *Can we all agree on what makes writing good ?*, présentation à Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- CALDWELL E et SORCINELLI M. (1997) : The role of faculty development programs in helping teachers to improve student learning through writing. *Writing to learn*, 69, San Francisco, Jossey-Bass, p 141-151.
- DONAHUE C. (2003) : *Assessment de l'écrit à l'université : apports d'un projet de collaboration pluridisciplinaire. Cahiers THEODILE*, 4, Lille, Presses Universitaires de Lille, p 27-50.
- JABLONSKI J. (2002) : Developing practice theories through collaborative research. In S. Rose, I. Weiser (Dir.) *The writing program administrator as theorist*, New Hampshire, Boynton-Cook.
- LANGER J. (1992) : Speaking of knowing : Conceptions of understanding in academic disciplines. In A. Herrington, C. Moran (Dir.) *Writing, teaching and learning in the disciplines*, MLA, New York.
- MCLEOD S. et al. (2001) : *WAC for the new millenium*, Illinois, NCTE Press.
- MARTIN W. (1999) : Outcomes assessment research as a teaching tool. In S. Rose, I. Weiser (Dir.) *The writing program administrator as researcher*, New Hampshire, Boynton/Cook.
- MONROE J. (2003) : *Local knowledges, local practices*, Pennsylvania, University of Pittsburgh Press.
- ODELL L. (1992) : Context-specific ways of knowing and the evaluation of writing. In A. Herrington, C. Moran (Dir.) *Writing, teaching and learning in the disciplines*, MLA, New York.
- REUTER Y. et LAHANIER-REUTER, D. (2004) : *Présentation de quelques concepts pour analyser l'écrit*. St. Louis, Missouri : Colloque *Writing across the curriculum international*.
- RUSSELL D. (1994) : American origins of the writing-across-the-curriculum movement. In C. Bazerman, D. Russell (Dir.) *Landmark essays in WAC*, California, Hermagoras Press.
- RHODES K. (2004, 18 avril) : Contribution au forum Internet des Writing Programs Administrators.
- SLEVIN J. (2001) : Engaging intellectual work : The role of faculty in writing program teaching and assessment. In J. Slevin (Dir.) *Introducing English*, Pennsylvania, University of Pittsburgh Press.