

Former à l'écriture académique : le dispositif REDAC

Liénardy, Cyril^{1,2}, Paquot, Magali^{1,2} & Simon, Anne Catherine¹

¹Institut Langage & Communication, UCLouvain

²Fonds de la recherche scientifique - FNRS

{cyril.lienardy, magali.paquot, anne-catherine.simon}@uclouvain.be

Introduction

Depuis la fin des années 1990, il est largement admis que les étudiantes et étudiants rencontrent des difficultés face aux écrits qu'il leur est demandé de produire tout au long de leur formation universitaire. Ces difficultés sont de nature à entraver l'ensemble de leur cursus académique, puisque l'écrit est généralement le mode privilégié de la construction et de la diffusion des savoirs dans l'enseignement supérieur (voir Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Rinck, 2012 ; Boch & Frier, 2015 ; Scheepers, 2021). Or, les recherches menées dans le champ des littératies universitaires ont également montré que ces étudiants n'ont pas toujours conscience des difficultés rédactionnelles qu'ils rencontrent (voir notamment Auchlin, 1996 ; Picron, 2021 ; Scheepers & Delneste, 2020 ; Picron, 2023). Cette absence de prise de conscience a des conséquences sur les représentations que les étudiants se font des attentes de l'université en matière de pratiques rédactionnelles et de posture d'auteur requise dans leurs travaux de recherche.

Si le diagnostic des difficultés rencontrées par les étudiants est aujourd'hui bien établi, les réponses pédagogiques apportées à ces difficultés dans l'enseignement supérieur demeurent limitées. La plupart des ressources existantes s'attachent à corriger le texte fini : correction linguistique, respect des normes formelles, conformité aux critères institutionnels, vérification de l'absence de plagiat, etc. Cette approche essentiellement techniciste, focalisée sur la surface du texte, laisse ainsi dans l'ombre les différentes opérations mentales impliquées dans l'écriture d'un texte scientifique : génération et organisation des idées, planification du discours, mise en mots, révision et réécriture (Hayes & Flower, 1980, p. ex.). Pour répondre à ce manque, nous avons élaboré à l'Université catholique de Louvain un dispositif inédit : REDAC (« Planifier, mettre en texte et réviser un écrit universitaire »). Conçu en s'appuyant sur les modèles cognitifs de l'écriture (Hayes & Flower, 1980 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) et éclairé par les apports de la thèse de Picron (2023) sur le développement de la compétence rédactionnelle à l'université, ce dispositif constitue – à notre connaissance – le premier outil francophone à proposer un accompagnement processuel complet de l'écriture académique. Il place au centre de la formation non pas le produit fini, mais les opérations qui le rendent possible, afin de développer à la fois les compétences rédactionnelles des étudiants et leur conscience réflexive de l'acte d'écrire. Une telle conscience réflexive, et la posture distanciée par rapport à l'écriture académique qu'elle permet, nous semble indispensable y compris, voire surtout, dans une ère où les IA génératives sont utilisées à différentes étapes de la recherche scientifique. Utiliser ces nouveaux outils de manière experte, le plus souvent pour effectuer certaines tâches plus rapidement, nécessite en effet d'être capable d'évaluer le résultat produit.

Cet article présente les fondements théoriques du dispositif REDAC, puis en décrit la conception, la structure pédagogique et les principaux contenus. Il propose enfin une première analyse des retours recueillis lors de son utilisation dans deux unités d'enseignement.

1 Fondements théoriques du dispositif REDAC

1.1 L'écriture académique comme activité cognitive complexe : apports des modèles processuels de l'écriture

À partir de l'analyse de protocoles verbaux recueillis auprès de scripteurs en situation de production, Hayes & Flower (1980) ont proposé un modèle, reproduit dans la figure 1, qui formalise la dynamique interne de l'activité rédactionnelle, en la décrivant comme une tâche de résolution de problèmes particulièrement

couteuse en ressources cognitives et attentionnelles (Alamargot & Chanquoy, 2002 ; Garcia-Debanco & Fayol, 2002 ; Favart & Olive, 2005). Le modèle distingue trois composantes majeures : (1) l'environnement de la tâche (*task environment*), qui comprend le contexte de production (consigne, but, thème, destinataire) ainsi que le texte déjà produit, lequel sert de base à la poursuite de la rédaction ; (2) la mémoire à long terme du scripteur (*writer's long-term memory*), où sont stockées les connaissances de domaine, linguistiques, rhétoriques et pragmatiques mobilisées pendant l'écriture ; (3) le processus de rédaction proprement dit (*writing process*), lui-même constitué de trois sous-processus principaux : la planification (*planning*), la mise en texte (*translating*) et la révision (*reviewing*).

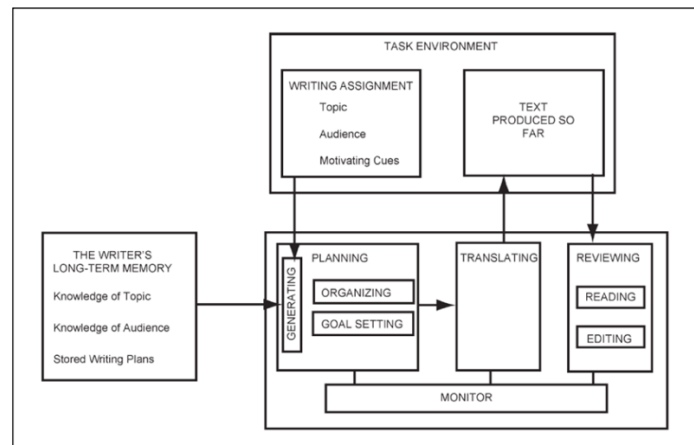


Figure 1. Le modèle original de Hayes & Flower (1980, p. 11)

- (i) La planification regroupe plusieurs opérations interdépendantes : la génération des idées à partir de la mémoire à long terme et du contexte, leur organisation hiérarchique et la définition de buts rédactionnels (*goal setting*). Hayes & Flower considèrent la planification comme le processus le plus déterminant de l'activité d'écriture, dans la mesure où elle oriente l'ensemble du déroulement textuel et conditionne la qualité du produit final (Piolat, 2004 ; Olive & Piolat, 2003). Seuls les scripteurs experts sont capables de mobiliser pleinement ce processus tout au long de la tâche rédactionnelle.
- (ii) La mise en texte (*translating*) correspond à la transformation des représentations conceptuelles élaborées lors de la planification en structures linguistiques linéaires. Ce passage de l'organisation hiérarchique et multidimensionnelle des connaissances mentales à la linéarité du texte écrit constitue une source majeure de difficultés pour les scripteurs novices (Alamargot & Fayol, 2009). Ces derniers peinent en effet souvent à articuler leurs idées selon une progression à la fois linéaire et logique, en particulier dans les textes explicatifs ou argumentatifs, où la structure textuelle ne suit pas directement l'ordre des représentations mentales.
- (iii) La révision (*reviewing*), enfin, correspond au retour du scripteur sur le texte déjà rédigé ou en cours d'élaboration, dans le but d'en évaluer la qualité et, le cas échéant, d'y apporter des modifications (Alamargot & Chanquoy, 2004, p. 1 ; Chanquoy & Alamargot, 2002, p. 7 ; Favart & Olive, 2005, p. 276). Elle se décompose en deux sous-processus : (1) la lecture (*reading*), au cours de laquelle le scripteur confronte le texte produit à la représentation mentale qu'il s'était formée du texte visé, afin d'en apprécier la conformité aux objectifs poursuivis, aux consignes de la tâche et aux normes propres à la situation de communication ; et (2) la correction (*editing*), qui consiste à résoudre les problèmes repérés lors de la lecture en modifiant le texte. Ces ajustements peuvent porter aussi bien sur la forme linguistique que sur la structure et l'organisation globale du contenu (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 48 ; Heurley, 2006, p. 17 ; Piolat, 2004, p. 60).

Les trois sous-processus composant le processus de rédaction – la planification, la mise en texte et la révision – reposent sur une quatrième instance, appelée instance de contrôle (*monitor*), dont la fonction est d'assurer l'activation récursive et stratégique ainsi que l'interaction des trois sous-processus tout au long de l'activité rédactionnelle (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 47 ; Chanquoy & Alamargot, 2002, p. 7 ;

Favart & Olive, 2005, p. 276). Pour Hayes & Flower (1980), il apparaît en effet que les trois sous-processus ne fonctionnent pas de manière séquentielle, mais doivent être envisagés comme des opérations récursives se produisant selon des schémas complexes tout au long de la production d'un texte (Drijbooms, 2016, p. 11). À ce titre, ils peuvent s'interrompre mutuellement, se répéter, se dérouler en parallèle ou encore s'activer de manière anticipée ou rétroactive au cours de la tâche de rédaction (Favart & Olive, 2005, p. 276 ; Plane, Alamargot & Lebrave, 2010, p. 17). De même, les trois composantes principales du modèle – l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus de rédaction – entretiennent entre elles des relations étroites et interagissent constamment, de sorte qu'elles s'influencent mutuellement (Chanquoy & Alamargot, 2002, p. 7).

Donnant à voir une architecture à la fois complexe et dynamique, le modèle de Hayes & Flower (1980) apparaît ainsi comme le premier modèle ayant véritablement rendu compte de la complexité de l'activité rédactionnelle (Drijbooms, 2016, p. 11). En insistant sur la multiplicité des connaissances, compétences, contraintes, composantes et processus de natures diverses engagés de façon récursive et interactive dans toute production de texte, mais aussi sur la singularité de l'activité rédactionnelle, linéaire, temporelle et monogérée, Hayes & Flower (1980) ont proposé une formalisation du processus d'écriture comme une activité mentale multitâche complexe (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 46 ; Alamargot & Fayol, 2009, p. 15 ; McCutchen, 2000, p. 13). Selon McCutchen (2000), l'originalité du modèle tient à la métaphore du « standardiste occupé », utilisée pour représenter le scripteur : une figure à qui il est demandé de gérer plusieurs appels à la fois, d'établir des connexions, de résoudre des problèmes et, dans le même temps, de conserver un certain sang-froid et un contrôle permanent (McCutchen, 2000, p. 13). Modèle à la fois original et complexe, celui de Hayes & Flower (1980) a ouvert la voie à de nombreuses études psychologiques portant sur l'écrit et, plus particulièrement, sur les processus sous-tendant la production textuelle (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 48 ; Drijbooms, 2016, p. 19 ; McCutchen, 2000, p. 13). Les recherches cognitives qui ont suivi ont été largement influencées par ce modèle, dont l'architecture générale, les composantes principales et les sous-processus demeurent aujourd'hui encore reconnus comme valides par la communauté scientifique (Drijbooms, 2016, p. 11, 19 ; McCutchen, 2000, p. 13 ; Piolat, 2004, p. 60). Ainsi, depuis les travaux fondateurs de Hayes & Flower (1980) et de leurs successeurs (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Berninger & Swanson, 1994), il est largement admis que l'écriture d'un texte constitue une activité cognitive complexe mobilisant trois processus – la planification, la mise en texte et la révision – qui interagissent de manière récursive tout au long de la production écrite.

1.2 Enseigner l'écriture académique : un « curriculum caché » à expliciter

Les travaux issus de ces modèles mettent surtout en évidence un décalage persistant entre la complexité réelle de l'écriture académique et la manière dont elle est enseignée. Alors que la recherche décrit une activité exigeant la mobilisation et l'articulation de multiples opérations mentales, les dispositifs pédagogiques destinés aux étudiants continuent généralement à aborder la rédaction de manière fragmentée. Dans le contexte universitaire francophone, les ressources d'aide à l'écriture se sont multipliées, mais traitent en effet souvent la production écrite de manière fragmentée. Certaines plateformes, comme scribbr.fr ou Le Robert Correcteur, ciblent surtout les aspects linguistiques et stylistiques (correction grammaticale, choix du registre, emploi des connecteurs, etc.). D'autres outils, tels que les Cahiers du Louvain Learning Lab ou les fiches méthodologiques institutionnelles, accompagnent plutôt les étapes pratiques du travail universitaire – choix du sujet, recherche documentaire, gestion des sources et des citations, mise en page ou constitution de la bibliographie (voir, par exemple, le Cahier n°3 du Louvain Learning Lab consacré à l'encadrement et à l'évaluation des mémoires ; Hospel, 2017). Ces outils, pris individuellement, répondent à des besoins réels et utiles ; mais aucun ne propose un accompagnement continu et structuré du processus d'écriture dans son ensemble. En d'autres termes, il n'existe pas de dispositif pédagogique qui forme et accompagne l'étudiant du moment où il conçoit ses idées jusqu'à la phase finale de relecture critique, en articulant explicitement les trois processus cognitifs de l'écriture.

Par ailleurs, lorsqu'ils envisagent les processus rédactionnels, les outils existants appréhendent essentiellement les processus de mise en texte et de révision de manière locale (au niveau du mot ou de la phrase ; voir par exemple les listes des mots de transition ou des erreurs de style courantes, etc. disponibles

dans des ressources en ligne telles que scribbr.fr) plutôt que de façon globale (structure et cohérence du paragraphe et du texte) et abordent rarement le processus de planification (processus n°1). En somme, cette absence de prise en compte des processus requis dans la rédaction des écrits universitaires mène à penser que leur enseignement relève à ce jour du « curriculum caché » de l'université (Perrenoud, 1993), étant donné que les professeurs attendent de leurs étudiants qu'ils adoptent certaines stratégies rédactionnelles, sans que celles-ci aient nécessairement été explicitées et mises en pratique – de manière approfondie – dans leur parcours universitaire. Ainsi, les compétences scripturales attendues relèvent moins d'un enseignement explicite que d'une forme d'acculturation implicite aux codes du milieu académique, que les étudiants doivent souvent découvrir par essais et erreurs, au fil de leurs travaux. Ce constat rejoint les observations formulées dans le champ des littéracies universitaires (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Rinck, 2012), selon lesquelles l'apprentissage de l'écriture académique reste souvent implicite et dépend fortement de la socialisation progressive aux attentes du milieu universitaire.

1.3 Les stades de développement de la compétence rédactionnelle à l'université

La compétence rédactionnelle s'acquiert de manière progressive, de sorte que les étudiants d'une même classe d'âge ne présentent pas nécessairement les mêmes « profils rédactionnels », ne rencontrent pas les mêmes difficultés. Dans le cadre d'une vaste recherche empirique, Picron (2023) a analysé trois types de données afin de mettre au jour ces différents profils. Premièrement, elle a réalisé un état des lieux des difficultés de maîtrise des normes orthographiques et grammaticales dans des mémoires de master d'étudiants en lettres. Sur la base d'une annotation qualitative des erreurs et d'une analyse quantitative de leur fréquence, elle a établi des groupements d'erreurs (par *clustering*). Ces derniers permettent de mettre au jour la manière dont certains types d'erreurs, présentes ensemble, sont en réalité des indicateurs d'un niveau de compétence ou symptômes (Picron 2023, p. 219; Mortamet 2010, p. 216), et pointent vers quatre grands types de difficultés : le respect des normes énonciatives des écrits universitaires, l'insertion des citations, l'emploi de termes issus du lexique scientifique transdisciplinaire et la gestion simultanée des différentes contraintes rédactionnelles.

Cette première étude a été complétée par une analyse semi-automatisée de caractéristiques lexicales et syntaxiques des textes des mémoires (sur la base de 23 mesures, telles que la diversité du lexique, la proportion de mots lexicaux, l'emploi de pronoms de la 1^{re} vs 3^e personne, la longueur moyenne des phrases, etc. qui ont été extraites des chapitres introductifs, théoriques et conclusifs de 90 mémoires de master). Complétée par une lecture compréhensive de ces textes, cette analyse a permis d'établir à nouveau des *clusters* de caractéristiques spécifiques associés à des stades différents de la compétence rédactionnelle (Picron 2023, p. 304).

Enfin, Picron a été amenée à formaliser ces stades, ou profils, dans un modèle qui en compte quatre :

1. « messenger » : étudiant qui conçoit son travail comme visant à transmettre un message personnel (posture du sujet déictique) plutôt qu'à s'inscrire dans une méthode scientifique établie et pour qui la résonance avec le vécu personnel l'emporte. Ce stade correspond à une préférence manifestée pour un langage « oral » et accessible, et la forme du texte importe peu à ce type de profil (Picron 2023, p. 356).
2. « apprenti » : étudiant qui commence à intégrer les attendus de la posture énonciative distanciée du chercheur ; il a conscience des normes propres à l'écrit académique, même s'il ne maîtrise pas complètement leur usage (Picron 2023, p. 365). Ses textes portent la marque de la difficulté à gérer conjointement un grand nombre de contraintes (normatives, énonciatives, textuelles).
3. « initié » (expert) : stade atteint lorsque la nécessaire distanciation de la posture du chercheur (comme sujet épistémique) est pleinement intégrée et maîtrisée. Le processus de révision du texte, avec la distance critique qu'il implique, apparaît comme majeur pour les étudiants de ce stade.
4. « styliste » : stade facultatif et moins fréquemment observé. Il peut intervenir avant le stade « apprenti » ou avant le stade « initié », avec lequel il partage des caractéristiques. Ce profil cherche à la fois à adopter les caractéristiques formelles du style académique, mais la posture du sujet s'apparente parfois à celle déictique de l'apprenti (immédiat communicatif) (voir Picron 2023, pp. 358 et suiv.)

Ces quatre stades forment un continuum entre la posture de l'étudiant impliqué dans son texte (favorisant un mode narratif, ayant recours à des sources parfois non scientifiques, etc.) et celle du chercheur capable de distance (ex. texte détaché de son auteur et des conditions de production, favorisant un mode argumentatif, capable de prises de position expertes). Ils permettent d'ordonner les observations sur les erreurs de langue et sur les caractéristiques lexicales et syntaxiques des textes. Ces modalités de rapport à la textualisation universitaire ont ensuite été affinées et validées par le biais de seize entretiens qualitatifs, permettant de décrire de manière pratique ces profils en vue d'en tirer des implications pédagogiques. Le résultat de cette démarche est l'objet de la deuxième section de cette contribution.

2 Présentation du dispositif REDAC

REDAC¹ est un dispositif en ligne conçu pour accompagner les étudiants dans l'apprentissage de la rédaction universitaire. S'appuyant sur les travaux de Picron (2023) et sur les modèles cognitifs de l'écriture, il répond à un besoin clair : amener les étudiants à maîtriser les démarches qui sous-tendent la production d'un texte conforme aux attentes académiques. Le dispositif adopte une approche résolument processuelle : il guide l'étudiant depuis les premières idées jusqu'à la révision finale, en explicitant les opérations qui structurent l'activité rédactionnelle – organisation et hiérarchisation des idées, mise en forme linguistique et discursive des contenus, ajustements apportés au texte aux différentes étapes de son élaboration. REDAC offre ainsi une entrée progressive et structurée dans l'écriture scientifique, en montrant comment ces gestes intellectuels interagissent et se renforcent mutuellement au fil du travail rédactionnel. Concrètement, le dispositif poursuit trois objectifs :

1. permettre aux étudiants de situer leurs habitudes d'écriture au regard des attentes universitaires, notamment grâce à un test de positionnement et à des témoignages de pairs et d'enseignants ;
2. rendre explicites les caractéristiques des écrits académiques et les démarches pour les produire ;
3. offrir un espace d'entraînement progressif, fondé sur des exercices authentiques, des analyses guidées et des corrigés commentés issus de productions étudiantes.

2.1 Architecture et logique générale du dispositif

L'architecture de REDAC reprend directement les trois processus du modèle de Hayes & Flower en les traduisant en trois modules d'apprentissage consacrés respectivement à la planification, à la mise en texte et à la révision. Ces modules centraux sont encadrés par un module d'ouverture et un module de clôture. Le dispositif se compose ainsi de cinq modules :

1. « Module d'ouverture » : introduit la démarche processuelle et propose un test de positionnement ;
2. « Planifier ses écrits » : consacré à la génération, à l'organisation et à la sélection des idées, ainsi qu'à l'élaboration d'un plan cohérent répondant à une question de recherche ;
3. « Mettre en texte ses écrits » : dédié à la transformation des idées en un discours clair et structuré, du choix des mots à la cohérence d'ensemble ;
4. « Réviser ses écrits » : centré sur le développement de la capacité à évaluer et améliorer un texte à différents niveaux (local et global) ;
5. « Module de clôture » : invite les étudiants à dresser un bilan de leurs apprentissages et à identifier les stratégies qu'ils souhaitent conserver ou renforcer.

Au fil des modules, les étudiants sont guidés dans une progression graduelle du travail local au travail global. Dans le module « Planifier ses écrits », ils apprennent d'abord à générer et organiser des idées encore fragmentées, avant d'en dégager des regroupements thématiques et une structure hiérarchisée. Ce passage du dispersé au structuré les conduit à élaborer un plan répondant à une question de recherche. Le module « Mettre en texte » déplace ensuite l'effort vers les unités linguistiques locales : précision lexicale, clarté syntaxique, organisation des phrases et des paragraphes. Ces compétences constituent le socle de la cohérence intra- et inter-paragraphes, essentielle à la structuration de textes complets (article, rapport, travail de recherche, mémoire). Enfin, le module « Réviser ses écrits » mobilise simultanément ces deux niveaux : les étudiants retravaillent leur texte aussi bien sur le plan local (lexique, syntaxe, style) que sur le plan global (organisation, progression argumentative, etc.).

2.2 Architecture interne des modules

Chaque module du dispositif répond à une même dynamique en trois temps – comprendre, expérimenter, s’autoévaluer – qui assure la cohérence du parcours tout en laissant à chaque module sa spécificité :

- Comprendre, à travers des capsules théoriques dont l’objectif est de formaliser, d’explicitier et de synthétiser à la fois les caractéristiques auxquelles les textes des étudiants devraient répondre (par exemple, la cohérence à l’intérieur d’un paragraphe et entre les paragraphes) et les processus qu’ils devraient mettre en œuvre afin de produire des textes répondant aux normes discursives attendues dans leurs travaux universitaires. Chaque capsule vidéo théorique est suivie d’une check-list synthétisant l’ensemble des points auxquels les étudiants devraient faire attention dans leurs futures productions écrites (*avez-vous relu votre travail ? est-ce que chaque paragraphe développe une idée principale ? y a-t-il un lien entre les paragraphes ?* etc.). Deux vidéos de partage de pratiques complètent ces apports théoriques : la première donne à voir la manière dont des étudiants et doctorants planifient, rédigent ou révisent leurs textes ; la seconde présente les difficultés récurrentes identifiées par des enseignants et les stratégies qu’ils recommandent pour les surmonter.
- Expérimenter/pratiquer, grâce à des batteries d’exercices d’analyse, de reformulation ou de production fondés sur des exemples authentiques de travaux universitaires ;
- S’autoévaluer, au moyen de corrigés commentés, de check-lists de vérification et d’un journal d’apprentissage. Fil rouge du dispositif, ce journal soutient la réflexion métacognitive des étudiants. Ils y consignent leurs observations, leurs prises de conscience, les obstacles rencontrés et les stratégies mises en œuvre pour les surmonter. Ce suivi personnel confère à la formation une dimension réflexive, en ouvrant un espace de recul et d’appropriation sur ses propres pratiques d’écriture.

2.3 Contenus et déroulement des modules

2.3.1 Le module d’ouverture

Le module d’ouverture occupe une place clé dans le dispositif, car il introduit la démarche globale de la formation. Il ne s’agit pas seulement d’y présenter les objectifs pratiques, mais aussi d’amorcer une réflexion sur ce qu’implique réellement l’acte d’écrire. À travers une courte vidéo introductive, les étudiants sont informés que la rédaction d’un texte universitaire ne consiste pas simplement à mettre en mots des idées déjà formées, mais qu’elle repose sur trois processus cognitifs étroitement liés – la planification, la mise en texte et la révision – qui interagissent de manière continue et non linéaire tout au long de l’écriture. Ce premier module a donc pour but de remettre en question la vision courante de l’écriture comme une activité strictement séquentielle (plan → rédaction → relecture) et d’introduire une approche plus dynamique et processuelle de la production textuelle. Le test de positionnement qui suit cette introduction s’inscrit dans la même logique réflexive. Il vise à amener les étudiants à prendre conscience de leurs habitudes d’écriture et à situer leurs pratiques par rapport aux processus caractéristiques de l’écriture académique. Composé de onze questions, ce test n’a pas valeur d’évaluation objective des compétences rédactionnelles : il repose sur des réponses déclaratives. Les participants sont ainsi invités à décrire leur manière de rédiger, leurs représentations du langage académique ou encore l’importance qu’ils accordent aux processus de planification et révision. Certaines questions portent, par exemple, sur la planification :

Laquelle de ces affirmations reflète le mieux votre manière d’entamer un travail de recherche ?

- Je me lance directement dans la rédaction sans plan précis.
- Je réfléchis au sujet et trace un plan général avant d’écrire.
- Je planifie chaque étape, du cadrage théorique à la structure détaillée du texte.

D’autres interrogent la mise en texte et le rapport au langage académique :

Selon vous, la langue utilisée pour rédiger à l’université est...

- impersonnelle et inutilement complexe
- utile, mais difficile à maîtriser
- précise et efficace

Enfin, certaines questions explorent la révision :

Comment procédez-vous lorsque vous relisez un travail avant de le rendre ?

- Je relis rapidement en diagonale avant de le soumettre.
- Je vérifie surtout les fautes d'orthographe.
- Je relis plusieurs fois pour revoir le plan, la cohérence et le style.

Les réponses sont associées à trois profils rédactionnels inspirés du modèle proposé par Picron (2023) – messenger, apprenti et initié – qui traduisent différents degrés de maîtrise et de conscience du processus rédactionnel. Chaque étudiant reçoit, à la fin du test, un feedback présentant son profil dominant et lui proposant des recommandations de parcours adaptées.

2.3.2 Module 1 – Planifier ses écrits

Ce premier module initie les étudiants à la planification d'un écrit académique. Il s'articule autour de trois grands axes : (1) comprendre le rôle de la planification dans la structuration des idées ; (2) apprendre à générer, organiser et sélectionner les informations pertinentes ; (3) élaborer un plan cohérent répondant à une question de recherche. Les activités combinent des capsules théoriques, des exercices d'observation et de reformulation, ainsi que des vidéos de partage de pratiques d'étudiants et d'enseignants. Le module se clôt sur une synthèse des conseils les plus fréquemment formulés par les enseignants : établir un plan qui réponde à la question de recherche, éviter la surcharge cognitive, préparer la rédaction par des notes structurées, etc. À titre d'illustration, une activité du module, consacrée à la question « Comment planifie-t-on un texte à l'université ? », place les étudiants dans une situation authentique de rédaction universitaire :

Mise en situation

Gabriel, étudiant en sociolinguistique, doit rédiger un travail de recherche d'une dizaine de pages selon le format IMRaD (Introduction – Méthode – Résultats – Discussion). Avant la remise finale, il doit soumettre un premier jet de l'introduction présentant la problématique, le cadre théorique et les connaissances existantes sur son objet d'étude.

L'activité invite les étudiants à lire la consigne complète du travail ainsi que les notes de lecture de Gabriel (quatre pages), puis à répondre à une série de questions diagnostiques visant à évaluer la structuration de ses idées. Par exemple :

Sur la base des savoirs acquis dans la première activité du module, pensez-vous que Gabriel est prêt à rédiger un premier jet de l'introduction de son travail ? Peut-il, autrement dit, écrire son texte en suivant l'ordre actuel de ses idées ?

Les idées qui se répètent, se complètent ou vont dans le même sens figurent-elles les unes à la suite des autres ou sont-elles dispersées dans le document ?

Dans un second temps, les étudiants prolongent le travail amorcé par Gabriel en regroupant les 38 idées de ses notes en six ensembles thématiques correspondant aux grandes composantes de son futur texte – par exemple, les comportements des locuteurs, la contextualisation de l'immigration italienne en Belgique francophone, ou encore la problématique de recherche. Ce travail de classification permet de visualiser la structure logique sous-jacente à la planification d'un texte scientifique et d'expérimenter la transition entre idées isolées et architecture globale.

Cette activité met en pratique le premier sous-processus décrit par Hayes & Flower (1980), celui de la génération et de l'organisation des idées. Elle conduit les étudiants à identifier les liens logiques entre les informations, à repérer les redondances ou les manques, et à transformer un ensemble d'idées dispersées en une structure textuelle cohérente. L'analyse des notes de Gabriel permet ainsi aux étudiants de comprendre, par la pratique, en quoi la planification conditionne la clarté et la cohérence du texte final.

2.3.3 Module 2 – Mettre en texte ses écrits

Le deuxième module, consacré à la mise en texte, est le plus substantiel du dispositif. Il accompagne la transformation d'idées préalablement organisées en un discours académique clair, précis et cohérent, en ciblant successivement les différents niveaux de la production écrite, du choix des mots à la structuration globale. Les neuf activités qui le composent s'appuient sur les difficultés récurrentes mises en évidence par Picron (2023, voir section 1.3). Les premières activités portent sur les unités locales et visent à renforcer la précision linguistique : les étudiants apprennent à repérer et corriger les imprécisions ou impropriétés lexicales (*Écrire avec clarté et précision*), à ajuster le degré de formalité et à neutraliser les marqueurs subjectifs (*Écrire avec le juste niveau de formalité*), ainsi qu'à maîtriser les collocations académiques caractéristiques des écrits scientifiques (*Utiliser les bonnes combinaisons de mots*). Le module s'élargit ensuite à la dimension phrastique et discursive : une activité introduit les routines langagières du discours scientifique, indispensables à la structuration des écrits universitaires (*Adopter les routines langagières du discours scientifique*), tandis que d'autres entraînent à la construction syntaxique et à la progression logique au sein de phrases complexes (*Rédiger des phrases grammaticalement correctes ; Organiser les idées dans une phrase complexe*). Enfin, les dernières activités déplacent le travail à l'échelle du texte complet : les étudiants s'exercent à rédiger des paragraphes cohérents (*Rédiger des paragraphes cohérents*) et à assurer une progression thématique solide d'un paragraphe à l'autre (*Du paragraphe au texte*).

Afin de rendre plus concrètes les opérations travaillées dans ce module, la sixième activité du module – consacrée à l'organisation des idées dans une phrase complexe – propose aux étudiants d'analyser des phrases extraites de travaux universitaires. Certaines sont pleinement satisfaisantes, d'autres posent des problèmes de lisibilité. L'activité s'organise en quatre phases successives : détecter un problème, le diagnostiquer, le résoudre et comprendre le principe rédactionnel qui justifie cette correction :

Phase 1 – Lecture diagnostique

Les étudiants parcourent une série de phrases et indiquent si leur construction leur paraît fonctionner ou poser problème. Cette première étape vise simplement à exercer leur regard sur la lisibilité d'une phrase et à développer leur capacité à repérer, de manière globale, qu'une structure mérite d'être retravaillée.

Phase 2 – Identification du problème et réécriture

Pour chaque phrase jugée peu satisfaisante, ils déterminent la cause du problème en choisissant parmi plusieurs diagnostics possibles (par exemple : enchaînement d'idées trop dense, enchâssement excessif de subordonnées, répétitions, absence de lien logique explicite). Une fois le problème identifié, ils sont invités à rédiger leur propre version révisée de la phrase. Cette étape les place dans une posture active de scripteur, puisqu'ils doivent décider eux-mêmes de la manière la plus adéquate pour clarifier la structure.

Phase 3 – Comparaison avec la version proposée

Dans cette troisième étape, les étudiants découvrent une réécriture possible de la phrase problématique. Ils sont invités à la mettre en regard de leur propre production. L'interface leur présente alors une liste de procédés rédactionnels (par exemple : scission, suppression d'un élément, ajout d'un connecteur, reformulation), parmi lesquels ils doivent cocher ceux qui sont effectivement utilisés dans la version proposée. Ce travail d'identification les aide à comprendre concrètement quels choix rédactionnels ont permis d'améliorer la phrase. Les étudiants comparent ensuite cette solution à leur propre réécriture : quels procédés ont-ils eux-mêmes mobilisés ? En quoi chaque version contribue-t-elle à rendre la phrase plus claire, plus fluide ou plus lisible ? Cette étape les amène à prendre du recul sur leurs choix, à analyser leur efficacité et à comprendre, de manière très opérationnelle, comment différents procédés peuvent faciliter la structuration d'une phrase complexe.

Phase 4 – Principe rédactionnel mis en évidence

L'activité se termine par une synthèse rappelant le principe rédactionnel en jeu : dans un texte scientifique, une phrase peut articuler plusieurs idées, mais sa structure doit rester claire. Il s'agit d'éviter l'enchâssement excessif de subordonnées et, en cas de complexité, d'envisager différentes solutions (scinder la phrase, ajuster la ponctuation, reformuler un passage, supprimer un élément superflu, etc.). Cette articulation théorie-pratique permet aux étudiants de transférer ces principes à leurs propres productions écrites.

2.3.4 Module 3 – Réviser ses écrits

Le troisième module porte sur la révision des écrits universitaires, envisagée comme une composante à part entière du processus d'écriture plutôt que comme une simple étape finale. Le module montre que la révision peut intervenir à différents moments : très souvent en cours d'écriture, de manière parfois spontanée ou même non consciente – on interrompt une phrase pour la reformuler, on remonte de quelques lignes pour ajuster une idée, on modifie le début d'un paragraphe avant d'en rédiger la fin –, mais aussi après la rédaction d'un premier jet ou d'une version plus ou moins finalisée, lors d'une relecture plus distanciée. Ces révisions peuvent amener à revenir sur des décisions de planification (module 1) ou encore à retravailler des passages déjà rédigés (module 2). L'ensemble de ces gestes illustre concrètement le caractère non linéaire du processus d'écriture décrit par Hayes & Flower (1980), fait d'allers-retours réguliers entre planification, mise en texte et révision.

Le module s'ouvre sur une vidéo de partage de pratiques dans laquelle deux anciens étudiants présentent leurs manières de réviser – moment choisi pour la relecture, recours aux outils d'aide, critères de vérification, fréquence des relectures, etc. Cette séquence introductive contribue à « dédramatiser » la révision et à mettre en évidence sa dimension stratégique, en montrant la diversité des approches possibles. L'activité 1 propose aux étudiants d'identifier des problèmes réels dans des textes d'étudiants et d'en proposer des reformulations, afin d'aborder la révision aux niveaux local (lexique, syntaxe, orthographe) et global (organisation et cohérence). Une capsule théorique introduit ensuite l'usage raisonné du logiciel Antidote, tout en insistant sur ses limites et sur la nécessité d'un regard critique vis-à-vis des suggestions automatisées. La synthèse finale rappelle quatre principes cardinaux : (1) la révision est indispensable ; (2) elle requiert du temps ; (3) elle doit s'effectuer à tous les niveaux du texte, de la forme à la structure ; (4) les outils d'aide ne remplacent jamais le jugement de l'auteur. L'activité 2 approfondit la dimension méthodologique à travers une check-list téléchargeable (format PDF) distinguant les niveaux de révision : forme linguistique, contenu scientifique et organisation textuelle. Une vidéo complémentaire regroupe les conseils d'enseignants, parmi lesquels figurent : « préparer la révision dès la phase de rédaction » ; « planifier plusieurs relectures à différents niveaux » ; « solliciter la relecture par des pairs » ; « vérifier la cohérence entre le plan annoncé et le texte final ». Enfin, l'activité 3 met ces principes en pratique à travers une révision complète de textes universitaires authentiques, d'abord au niveau local (mots, phrases, paragraphes), puis au niveau global (structure, progression argumentative, cohérence inter-sectionnelle).

Pour illustrer plus concrètement le contenu de ce module, nous présentons ci-dessous un exemple d'activité tirée du dispositif. Il s'agit de la troisième activité qui met les étudiants en situation réelle de révision :

Activité 3 – Réviser un texte universitaire

Cette activité invite les étudiants à mobiliser les savoirs acquis dans les deux premières activités du module (*Pourquoi et comment révise-t-on un texte à l'université ?* et *Le processus de révision : synthèse et recommandations*) à travers un exercice pratique de relecture critique.

Mise en situation

Thomas est en deuxième année de master en droit à l'UCLouvain. Il a rédigé le premier chapitre de son mémoire sur la crise sanitaire du Covid-19. Vous avez accepté de relire son chapitre en échange de la relecture par Thomas d'un chapitre de votre propre mémoire.

Consigne

Cette fois-ci, c'est à vous de repérer les modifications à apporter au texte (environ 1,5 page au total).

L'exercice conduit les étudiants à passer au peigne fin un texte universitaire authentique en adoptant une posture active de lecteur. Ils doivent repérer les passages à retravailler, proposer des reformulations et justifier leurs choix, tant au niveau local (lexique, syntaxe, clarté des formulations) qu'au niveau global (organisation, cohérence et progression argumentative). En se plaçant dans la position du lecteur, les étudiants apprennent à analyser les forces et faiblesses d'un texte, à expliciter leurs critères de jugement et à transférer ces stratégies de révision à leurs propres écrits. Cette activité illustre pleinement l'esprit du module *Réviser ses écrits* : considérer la révision non comme une simple étape de correction, mais comme une démarche réflexive et intégrée à l'ensemble du processus d'écriture.

2.3.5 Module de clôture : bilan d'apprentissage et réflexion métacognitive

Le parcours se conclut par un bilan d'apprentissage personnel, qui invite chaque étudiant à revenir sur les compétences développées, les difficultés rencontrées et les stratégies mobilisées tout au long de la formation. Cette dernière étape n'a pas de visée évaluative : elle vise avant tout à encourager une réflexion métacognitive sur les apprentissages réalisés et sur leur réinvestissement futur. Les étudiants répondent à quatre questions ouvertes, qui guident leur réflexion selon une progression logique :

- identifier les aspects des trois processus de l'écriture (planification, mise en texte, révision) qu'ils ou elles ont améliorés, et ceux qui restent à renforcer ;
- repérer les stratégies de travail qu'ils ou elles souhaitent conserver ou, au contraire, abandonner ;
- définir des objectifs personnels et les stratégies à mettre en œuvre lors de la rédaction d'un futur travail de recherche ;
- préciser les aspects auxquels ils ou elles seront désormais plus attentifs dans leurs écrits académiques.

Ce bilan prolonge le travail réflexif amorcé dans le journal d'apprentissage, où les étudiants ont noté, au fil des modules, leurs prises de conscience, leurs difficultés et leurs réussites. Il les invite à prendre du recul pour observer, de manière plus large, l'évolution de leurs pratiques d'écriture. Ce type d'activité s'inscrit dans la lignée des travaux de Colognesi & Van Nieuwenhoven (2016), qui considèrent la métacognition comme un tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Le fait d'amener les étudiants à expliciter leurs stratégies et à évaluer leurs progrès favorise en effet la régulation des processus rédactionnels et le développement d'une conscience réflexive de l'acte d'écrire. Dans le même esprit, Colognesi & al. (2020) ont montré que l'introduction de questions métacognitives à différents moments du processus d'écriture – avant, pendant et après la tâche – contribue à améliorer la qualité des textes produits et à renforcer le sentiment de compétence des apprenants.

2.4 Diffusion, publics cibles et usages pédagogiques

Le dispositif pédagogique REDAC est hébergé sur la plateforme institutionnelle de l'UCLouvain (Moodle) et a également été rendu accessible en version OpenMoodle, afin d'en favoriser la diffusion au-delà du cadre universitaire dans lequel il a été conçu. Cette diffusion élargie permet à d'autres institutions – universités, hautes écoles ou formations en rédaction scientifique – de s'approprier librement l'outil. Pensé pour accompagner les premières expériences de rédaction académique, REDAC s'adresse prioritairement aux étudiants de bachelier et de master qui découvrent, parfois tardivement selon les programmes, les exigences propres aux écrits universitaires. Le dispositif répond ainsi à un besoin récurrent : celui d'aider les étudiants à structurer leurs premières démarches d'écriture scientifique, qu'il s'agisse de travaux de séminaire, de rapports de recherche ou des premiers chapitres de mémoire. Bien que REDAC ait été développé à partir de textes authentiques produits par des étudiants en sciences humaines et sociales, ce qui se reflète dans les exemples et les exercices proposés, sa structure et ses objectifs présentent une forte portabilité vers d'autres domaines disciplinaires. Les processus travaillés – planifier, mettre en texte, réviser – relèvent en effet de compétences transversales, mobilisées dans la plupart des écrits universitaires, quel que soit le champ scientifique.

REDAC repose sur un principe d'auto-formation : il s'agit d'un dispositif d'auto-apprentissage, au sens où les étudiants peuvent travailler les contenus de manière autonome, sans encadrement direct, en choisissant eux-mêmes le moment, le rythme et l'étendue de la formation. Ils peuvent ainsi suivre l'ensemble du parcours ou ne travailler que certains éléments du dispositif – un module, une activité ou un exercice – en fonction de leurs besoins et de leurs difficultés. Le dispositif peut également être utilisé dans un cadre d'enseignement. Il peut être intégré dans des séminaires de méthodologie, des accompagnements au mémoire, des ateliers d'écriture scientifique ou des dispositifs de remédiation ciblés. Dans ces contextes, les enseignants sont libres de sélectionner les modules les plus pertinents au regard de leurs objectifs pédagogiques. Il importe néanmoins de préciser que REDAC n'a pas été conçu comme un outil d'évaluation des compétences rédactionnelles, mais bien comme un support d'apprentissage. En ce sens, il ne se prête pas à un usage certificatif et doit être utilisé exclusivement à des fins formatives.

3 Premières évaluations du dispositif : réception et apports perçus

Afin de documenter la réception du dispositif par les étudiants, REDAC a été intégré, au premier quadrimestre 2024-2025, dans deux enseignements de premier et de deuxième cycle à l'UCLouvain : le cours LDROI2150 « Méthodologie de la recherche en droit » (Master) et le cours LROM1530 « Travail de fin de cycle » (Bachelier). Dans ces deux cours, REDAC devait être suivi en autonomie mais de manière obligatoire, ce qui constitue un mode d'utilisation différent du contexte d'auto-apprentissage libre pour lequel il a été conçu. Cette intégration contrainte a néanmoins permis de tester rapidement le dispositif à grande échelle, même si elle a parfois suscité une certaine frustration chez les étudiants (voir plus bas). Dans le cours de bachelier, un calendrier de travail avait en outre été mis en place afin d'accompagner la réalisation progressive de la formation en ligne par les étudiants. Au total, 469 étudiants étaient inscrits à REDAC sur Moodle, dont 382 (81 %) dans le cours de Master en droit ; parmi l'ensemble des inscrits, 237 (51 %) ont répondu au questionnaire final. Nous présentons ci-dessous les premiers résultats de cette analyse, en nous concentrant, faute de place, sur deux questions que nous jugeons prioritaires.

3.1 Atteinte des objectifs

À la question « Selon vous, les objectifs de la formation en ligne ont-ils été atteints ? », 80 % des répondants (N = 190) ont répondu positivement, contre 6 % (N = 14) qui estiment que les objectifs n'ont pas été atteints. Les commentaires associés montrent qu'une partie importante des étudiants juge la formation utile pour clarifier ce qui est attendu dans un travail académique et rendre visibles des opérations jusque-là implicites :

« Oui, je pense avoir intégré les éléments clés pour la rédaction d'un travail de fin d'étude. »
« Oui, les exercices sont très utiles. »
« Oui, cela nous a permis de mieux nous rendre compte des aspects importants de notre rédaction qui pouvaient paraître comme des détails auparavant. »

Plusieurs étudiants soulignent explicitement que REDAC leur offre une structuration du processus d'écriture qui leur manquait :

« À présent, j'ai beaucoup moins peur de me lancer dans la rédaction de mon mémoire. J'ai en tête toutes les étapes à suivre, ce qui me donne une meilleure organisation. »
« Oui, car j'ai vraiment une vision claire des étapes de rédaction d'un mémoire et des éléments importants à prendre en compte avant et pendant la rédaction. »
« Oui, cette formation m'a permis de mieux comprendre ce qu'on attendait de moi pour ce travail de recherche. »

Ces retours suggèrent que l'explicitation des processus cognitifs de l'écriture – planification, mise en texte, révision – répond à un besoin réel pour une partie des étudiants, en particulier ceux qui réalisent leur premier travail de recherche d'envergure. Cependant, d'autres commentaires nuancent cette perception, notamment parmi les étudiants de master, qui estiment que les contenus s'adressent davantage à un niveau bachelier :

« Je pense que cela dépend du niveau de départ de chacun, mais globalement, oui. »
« C'est des objectifs à atteindre en niveau de bachelier ; dès lors, ils sont préalablement acquis pour les étudiants de master. »
« Je viens de Namur et nous avons un travail de méthodologie en bac 2 ainsi qu'un travail de fin de cycle en bac 3 qui nous prépare de manière assez rigoureuse, donc la formation ne m'a pas forcément apporté plus. »

Certains vont plus loin et estiment que le dispositif n'est pas adapté à leur niveau de formation. Les remarques ci-dessous doivent toutefois être replacées dans le contexte de cette première mise en œuvre, où la formation avait été rendue obligatoire – ce qui, pour rappel, ne correspond pas à la vocation du dispositif :

« Non, aucune utilité à cette formation. Ce n'est pas un niveau pour des étudiants de Master, c'est très enfantin. »
« Non, ce cours n'a rien à faire dans un cursus de master 1 ; il nous prend du temps. »
« Nous savions (*sic*) déjà les informations. »

3.2 Modification des pratiques rédactionnelles

À la question « Pensez-vous que vous allez à l'avenir modifier (une partie de) vos pratiques rédactionnelles sur la base des savoirs acquis dans la formation ? », 81 % des répondants (N = 193) déclarent que la formation influencera leurs pratiques, contre 9 % qui estiment ne pas devoir les modifier et 10 % qui restent indécis. Les commentaires ouverts confirment que l'explicitation des processus rédactionnels répond à un besoin réel, en particulier en matière de planification, de structuration du travail et de clarification des étapes de rédaction :

« Oui, surtout au niveau de la planification de mes travaux. »
« Évidemment ! J'ai l'impression d'avoir une vision très différente dans la manière de commencer la rédaction d'un travail juridique. »
« Oui, je mettrai l'attention sur des nouveaux critères. »
« Oui car les méthodes de rédaction proposées sont excellentes à mon sens. »
« Totale, la formation va énormément m'aider pour la rédaction. J'avais déjà une idée floue des étapes, mais maintenant elles sont beaucoup plus claires et précises, ce qui me permet de m'engager dans ce travail avec plus de sérénité et d'organisation. »

Ces retours rejoignent les réflexions formulées dans les bilans personnels réalisés en fin de formation. Ces bilans constituent une source d'information particulièrement riche et feront l'objet d'une analyse qualitative approfondie dans une contribution ultérieure :

Question 1. En suivant la formation en ligne, vous avez appris que l'élaboration d'un travail de recherche repose sur trois grands processus : la planification, la rédaction et la révision. Chacune de ces étapes est cruciale et contribue à produire un texte cohérent, structuré et rigoureux. Quels sont les aspects de ces trois processus que vous avez améliorés en suivant cette formation en ligne et quels sont ceux qui nécessitent encore des améliorations ? Pour vous aider dans cette réflexion et répondre à cette question, nous vous recommandons vivement de consulter votre journal d'apprentissage !

Grâce aux différents modules, cela m'a permis de m'améliorer dans chacun des trois domaines, même s'il me reste du travail.

- En ce qui concerne la planification, j'ai appris à mieux organiser et structurer mes idées.
- Pour la rédaction, l'élaboration de paragraphes clairs et cohérents sera plus facile pour moi. Il me sera également plus facile d'utiliser un vocabulaire adapté au registre académique. J'ai également découvert plusieurs sites qui m'aideront dans la dissertation de mon mémoire (Antidote...).
- Enfin, pour la révision, j'ai bien compris l'importance de cette relecture ainsi que le temps à lui accorder.

Cependant, je suis consciente qu'il y a encore des choses à améliorer, sur lesquelles je dois travailler.

- Pour la planification, je dirais que je dois améliorer mon geste étant donné que je ne m'y lance trop tard.
- En ce qui concerne la rédaction, je dois améliorer ma structure rédactionnelle en respectant les exigences académiques.
- Enfin, pour la révision, je dois améliorer ma capacité à détecter mes propres erreurs, en particulier sur la cohérence générale, l'orthographe...

Pour la minorité d'étudiants qui estiment ne pas devoir modifier leurs pratiques, ce positionnement s'explique à nouveau principalement par un sentiment de compétence déjà acquise : ils considèrent maîtriser les étapes de la rédaction et perçoivent dès lors la formation – imposée dans leur cursus – comme peu pertinente :

« Non, étant en master, j'ai déjà eu plusieurs fois la possibilité de mettre en pratique les savoirs enseignés dans les différents modules. »
« Non, je rédigeais déjà mes travaux en fonction de ces étapes, de manière autonome. »
« Non, j'estime mon écriture excellente. »
« Pas du tout, j'ai fait cette formation par obligation. »

3.3 Bilan et perspectives

L'ensemble de ces retours met clairement en lumière un enjeu majeur : l'hétérogénéité très marquée des profils rédactionnels au sein d'une même cohorte. Comme nous l'avons souligné précédemment (voir section 1.2 consacrée au « curriculum caché »), les compétences en écriture académique ne dépendent pas uniquement du niveau d'étude, mais surtout du degré de socialisation aux pratiques de l'écriture universitaire. Or cette socialisation varie fortement selon les formations et, plus largement, selon les universités : les étudiants n'ont tout simplement pas les mêmes antécédents ni été sensibilisés ou formés à l'écriture académique de la même manière. Certains répondants expliquent ainsi avoir déjà été initiés aux caractéristiques et aux processus à mettre en œuvre pour produire des textes conformes au discours scientifique. Pour ces étudiants, une partie du dispositif confirme et systématise des pratiques déjà intégrées, ce qui peut renforcer l'impression d'un contenu redondant, voire « inutile ». Par ailleurs, au regard des stades de développement décrits par Picron (2023) (voir section 1.3), il convient de rappeler que la perception d'un contenu comme déjà maîtrisé ne coïncide pas nécessairement avec une compétence installée : un étudiant peut avoir été exposé à un cours de méthodologie ou à un premier travail de recherche sans avoir encore franchi les stades impliquant une véritable distance critique vis-à-vis de l'écriture académique. Dans cette perspective, considérer le dispositif comme « inutile » ne signifie pas que l'on se trouve au stade « initié » au sens de Picron (2023) ; cela peut également refléter les limites propres aux profils « messenger » ou « apprenti », qui connaissent les attentes sans parvenir à les mettre en œuvre de manière stabilisée. Cette tension apparaît d'ailleurs dans certaines réponses négatives : plusieurs commentaires qui revendiquaient une maîtrise préalable comportaient des fautes d'orthographe, des erreurs syntaxiques ou des impropriétés lexicales (par ex. « Nous (*sic*) savions déjà les informations. »).

À l'inverse, plusieurs étudiants indiquent qu'avant REDAC, ils ne disposaient pas d'une vision claire ou structurée du processus d'écriture universitaire. Ils mentionnent que certains aspects fondamentaux de la rédaction leur échappaient, ou leur paraissaient être de simples « détails », faute d'avoir été explicités auparavant. Pour ces étudiants, REDAC constitue ainsi le premier dispositif qui formalise et explicite l'ensemble du travail de rédaction académique, en rendant explicites des attentes jusque-là implicites.

En somme, ces témoignages convergent vers un constat plus général : l'absence de dispositifs institutionnels clairs et structurés pour introduire et accompagner l'entrée dans l'écriture universitaire conduit à une diversité importante des compétences, des représentations et des besoins. On peut également considérer que cette absence contribue au maintien des inégalités. Deux étudiants de master partageant le même auditoire peuvent avoir développé des habitudes et des stratégies d'écriture radicalement différentes. Cette diversité souligne la nécessité de dispositifs comme REDAC, qui vise à soutenir ceux qui se trouvent à un moment charnière de leur parcours, celui où ils doivent franchir pour la première fois le seuil de l'écriture universitaire. Selon les programmes et les disciplines, cette étape peut intervenir plus ou moins rapidement.

Conclusion

Au moment de concevoir REDAC, le constat était clair : l'université exige de ses étudiantes et étudiants qu'ils produisent des textes conformes aux attentes académiques sans que ces attentes soient toujours explicitées ni surtout accompagnées d'une véritable formation à la manière d'y parvenir. Cette absence d'un accompagnement concret pour développer les compétences rédactionnelles laisse de nombreux étudiants seuls face à une activité particulièrement complexe, mobilisant des processus cognitifs, linguistiques et métacognitifs qui demeurent largement implicites. REDAC a été conçu précisément pour combler cet écart entre les attentes institutionnelles et les moyens effectivement offerts aux étudiants pour y répondre. REDAC s'inscrit ainsi dans une volonté plus large de réinterroger la manière dont l'université forme à l'écriture, en plaçant au cœur de l'apprentissage non plus le produit fini, mais le processus qui y conduit. En aidant les étudiants à mieux comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils écrivent, le dispositif les amène à prendre du recul sur leurs pratiques, à identifier leurs stratégies et à apprendre à les réguler.

Dans le paysage actuel de l'enseignement supérieur, cette question prend une dimension nouvelle avec la diffusion rapide des outils d'intelligence artificielle générative – tels que ChatGPT – qui transforment progressivement les pratiques d'écriture. Leur utilisation précoce, en particulier lors des premières

expériences de rédaction, peut donner l'impression d'offrir un soutien immédiat. Cependant, elle présente aussi un risque majeur : celui de court-circuiter des étapes pourtant décisives dans la construction du « savoir-écrire » académique. En s'appuyant trop tôt sur ces outils, les étudiants peuvent se retrouver face à un texte bien formulé sans avoir eux-mêmes traversé les opérations de planification, de mise en texte ou de révision qui permettent de comprendre comment un texte s'élabore et se structure. Ils peuvent aussi ne pas être capables du recul critique nécessaire pour évaluer les productions d'une IA générative. Lorsque ces opérations rédactionnelles sont externalisées d'emblée, plusieurs difficultés apparaissent : d'une part, les connaissances procédurales nécessaires à une rédaction autonome ne se construisent pas ; d'autre part, il devient plus difficile d'évaluer la qualité, la cohérence ou la pertinence d'un texte généré automatiquement. En d'autres termes, un outil comme ChatGPT peut produire une illusion de compétence : il fournit un texte, mais ne développe pas la capacité à écrire, à juger, ou à réviser. À cet égard, il importe de souligner que REDAC n'intègre ni apprentissage fondé sur l'intelligence artificielle, ni interaction avec des productions générées automatiquement. Le dispositif repose sur l'activité réelle du scripteur, afin de consolider des compétences rédactionnelles qui ne peuvent se développer que par une pratique authentique et répétée. Cette approche vise à garantir que les apprenants acquièrent non seulement des savoir-faire techniques, mais aussi une compréhension fine du processus d'écriture lui-même – compréhension indispensable pour rédiger de manière autonome et exercer un jugement éclairé sur toute production écrite, qu'elle émane d'une personne ou d'un outil automatique.

Références bibliographiques

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage – Traité des sciences cognitives* (pp. 45-65). Paris : Hermès.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat (dir.), *Écriture et sciences cognitives* (pp. 1-14). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. Dans R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (dir.), *Handbook of writing development* (pp. 23-47). London : Sage.
- Auchlin, A. (1996). Du texte à la compétence discursive : Le diagnostic comme opération empathico-inductive. *Cahiers de Linguistique française*, 18, 339-355.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W. & Swanson, H. L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. Dans E. Butterfield (dir.), *Advances in cognition and educational practice, vol. 2 : Children's writing – Toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.
- Boch, F., Cavalla, C., Pétilion, S. & Rinck, F. (2015). Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations. Dans F. Boch & C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 53-109). Grenoble : ELLUG.
- Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 111-126.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Lucchini, S. (2020). Les effets de la métacognition dans le développement de l'écriture. *Spirale*, 65, 27-44.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-28.
- Drijbooms, E. (2016). *Cognitive and linguistic factors in writing development*. Thèse de doctorat, Université d'Anvers.
- Favart, M. & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, 50, 273-285.
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26-27, 293-315.

- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing : An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164, 10-25.
- Hospel, V. (2017). *Encadrer et évaluer des mémoires* (Cahiers du Louvain Learning Lab, n° 3). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory : Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23.
- Mortamet, C. (2010). Évaluer la diversité des écarts par rapport à la norme. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (pp. 215-225). Palaiseau : École Polytechnique.
- Olive, T. & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, 38(2), 191-206.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Picron, G. (2021). État des lieux des problèmes de langue rencontrés par les étudiants universitaires. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 157-172). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Picron, G. (2023). *Développement de la compétence rédactionnelle à l'université : analyse linguistique des stades évolutifs et proposition d'un modèle explicatif*. Louvain-la-Neuve : UCLouvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/275144>
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition : le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, 55-74.
- Plane, S., Alamargot, D. & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 7-28.
- Rinck, F. (2012). Réflexivité et écrits de recherche : propositions pour une formation universitaire à et par la littérature. *Diptyque*, 24, 79-91.
- Scheepers, C. (dir.) (2021a). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Scheepers, C. (2021b). Avant-propos. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (pp. 17-27). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Scheepers, C. (2021c, juin). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* [Entretien radiophonique]. RTBF, Tendances Première – Le Dossier.
- Scheepers, C. (2021d, novembre). Les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles. Communication présentée lors de la Journée de partage HÉLangue, Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B) – Campus ISES.
- Scheepers, C. & Delneste, S. (2020). Rapport à l'écriture d'étudiants en langues et lettres à l'université : quels sujets scripteurs et quels savoirs scripturaux ? Dans M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 115-133). Laval/Québec : Livres en ligne du CRIRES.

¹ Le dispositif REDAC a été développé dans le prolongement des travaux menés par Gervaise Picron dans le cadre de sa thèse de doctorat – soutenue en 2023 à l'UCLouvain et dirigée par Magali Paquot et Anne Catherine Simon – dont certains résultats sont présentés en section 1.3 de cette contribution. Il a été conçu dans le cadre d'un financement du Fonds de Développement Pédagogique (FDP) de l'UCLouvain, sous la direction de Magali Paquot, Anne Catherine Simon et Aline Smeesters. Trois collaboratrices et collaborateurs ont également contribué à sa conception et à sa mise en œuvre : Gervaise Picron (février 2023 – décembre 2023), Aline Colau et Cyril Liénardy (février 2024 – août 2024). Une version librement accessible du dispositif est disponible en ligne : Liénardy, C., Colau, A., Picron, G., Simon, A.-C., Smeesters, A. & Paquot, M. (2025). REDAC – Planifier, mettre en texte et réviser un écrit universitaire. OpenMoodle UCLouvain. https://openmoodle.uclouvain.be/blocks/cblue_catalogue/details.php?courseid=257