

## Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique

Jacqueline Lafont-Terranova, Maurice Niwese et Didier Colin

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3201>

DOI : 10.4000/pratiques.3201

ISSN : 2425-2042

### Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

### Référence électronique

Jacqueline Lafont-Terranova, Maurice Niwese et Didier Colin, « Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique », *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3201> ; DOI : 10.4000/pratiques.3201

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique

Jacqueline Lafont-Terranova, Maurice Niwese et Didier Colin

---

- 1 Initier à l'écriture de recherche des étudiants, des doctorants, des (futurs) enseignants et des formateurs d'enseignants nous paraît avoir tout son sens dans un contexte social où les exigences scolaires et universitaires, vis-à-vis de publics de plus en plus diversifiés, sont très fortes et impliquent des ruptures importantes dans les conceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'écriture (Bucheton, 2014). L'acculturation à cette pratique littéraciée<sup>1</sup> de haut niveau nous semble, en effet, essentielle pour exercer le « métier » d'étudiant dans les cycles les plus élevés et devenir professionnel de la recherche, accompagner de jeunes scripteurs ou former ceux qui sont chargés de cet accompagnement.
- 2 Dans cette contribution<sup>2</sup>, nous analyserons deux dispositifs, expérimentés, l'un auprès d'étudiants du deuxième cycle universitaire français se formant à la didactique de l'écriture, l'autre auprès de formateurs, de praticiens, et de doctorants. Nous présenterons d'abord les sources scientifiques qui sous-tendent ces deux dispositifs, depuis leur conception jusqu'à l'évaluation de leurs effets. Puis, nous décrirons les fondements d'un dispositif conçu pour accompagner l'initiation à l'écriture de recherche d'étudiants inscrits dans un master de linguistique et didactique, ainsi que la façon dont ce dispositif a été adapté pour des formations visant principalement des formateurs d'enseignants. La mission de ces professionnels est d'autant plus délicate qu'ils sont chargés, pour plusieurs d'entre eux, d'accompagner des futurs enseignants à un moment-clé de leur formation, celui où ils doivent produire « un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles<sup>3</sup> » ; bref, au moment où ces apprentis-enseignants doivent se

former à l'écrit de recherche et à leur futur métier par la recherche<sup>4</sup>. Dans les deux expérimentations, pour reprendre les mots de Vanhulle (2009), l'initiation à l'écriture de recherche vise « la subjectivation des savoirs » académiques et professionnels, via leur « énonciation singulière », qu'il s'agisse de reconstruire des savoirs construits par d'autres ou de découvrir « quelque chose de nouveau (si peu que ce soit) » (Deschepper & Thyron, 2008).

- 3 À partir d'un corpus constitué de données écrites, recueillies lors de ces expérimentations, nous mettrons en exergue la spécificité d'une démarche ancrée dans un courant de la didactique de l'écriture, « qui emprunte des outils et des notions à la génétique textuelle pour accompagner au plus près chaque scripteur » dans le processus réflexif qui lui permet de construire « une posture d'apprenti-chercheur » (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître). Plus concrètement, nous montrerons, par l'analyse de l'évolution des écrits de scripteurs, les traces du passage par ces derniers d'une posture réflexive à une posture de recherche aux niveaux épistémologique, dialogique et énonciatif. Enfin, nous chercherons à déterminer en quoi les dispositifs expérimentés peuvent aider de futurs enseignants et des formateurs à développer des compétences d'accompagnement des pratiques littéraciées aux différents niveaux du cursus scolaire et universitaire.

## Deux expérimentations reposant sur les mêmes fondements théoriques

- 4 Les deux dispositifs expérimentés s'appuient sur un modèle didactique de la compétence scripturale, sur les apports de la psycholinguistique, de la psychologie cognitive et de la génétique textuelle en regard du processus d'écriture et sur les travaux portant sur les littéracies universitaires, principalement ceux ayant trait aux écrits de recherche en formation. Des études montrant les effets des ateliers d'écriture créative proches du modèle français de l'atelier de loisir sur le développement de la compétence scripturale des participants et des expérimentations menées en sciences de l'éducation pour accompagner la construction de savoirs professionnels chez de jeunes enseignants ont plus directement inspiré la conception de ces dispositifs.
- 5 Le modèle de la compétence scripturale construit par le courant didactique dans lequel nous nous situons (Reuter, 1996 ; Barré-De Miniac, 2000 ; Penloup, 2000 ; Chartrand & Blaser, 2008) permet de dépasser la façon dont sont habituellement abordées les difficultés des scripteurs, notamment en termes de maîtrise linguistique et textuelle, pour tenir compte du rapport singulier et complexe que chacun entretient avec l'écriture, rapport qui est tributaire non seulement des situations de production, mais aussi des types d'écrits. Bucheton (1995 : 23) rappelle, en effet, qu'il n'existe pas de compétence scripturale « polyvalente, adaptable à toutes les situations » dans ce sens que « le fait d'avoir été "bon en rédaction" » ne garantit pas nécessairement que l'on réussira à « rédiger correctement le devoir d'économie, l'article scientifique, le rapport d'activité, [...] ou l'indispensable C.V. ». Prendre en compte le rapport à l'écriture des scripteurs entraîne un renversement de perspective qui implique

de considérer l'élève, l'étudiant, le professeur en formation « comme un sujet écrivant », c'est-à-dire une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier. [...]. Il ne s'agit plus de dresser, d'entraîner et de

formater des esprits à diverses normes, mais de les aider à penser, à se penser, à inventer et en même temps à trouver leur place dans la discipline enseignée, dans la classe [dans l'université] et, plus loin, dans la société. Bucheton (2014 : 11)

- 6 Le modèle didactique de la compétence scripturale favorise ce renversement de perspective. Il conduit en effet à inventer des dispositifs d'accompagnement
- qui prennent en compte le rapport que le scripteur entretient avec l'écriture sur les plans affectif, axiologique et conceptuel ;
  - qui visent, le cas échéant, à faire évoluer ce rapport, via notamment des médiations métacognitives (qui passent par la verbalisation des conceptions) ;
  - qui aident le scripteur à s'engager dans des écrits dont il comprend les enjeux.
- 7 En plaçant le curseur sur le processus, la psycholinguistique et la psychologie cognitive (Hayes & Flower, 1980 ; Fayol, 1984) comme la génétique textuelle (Grésillon, 1994 ; Fenoglio & Boucheron-Pétillon, 2002) contribuent à créer et/ou à conforter une vision de « l'écriture comme travail qui se conduit dans la durée » (Fabre-Cols, 2002 : 12) et que l'on peut accompagner en s'appuyant sur les différentes traces laissées par le « texte en devenir », pour reprendre une expression de Grésillon (1994). Ainsi, nous empruntons à la génétique textuelle non seulement une conception de l'écriture, mais aussi des notions (opérations de réécriture, versions/états, dossier génétique), des méthodes (comparaison de différentes versions, analyse qualitative et quantitative des opérations de réécriture) ainsi que des outils, comme le logiciel MEDITE (Ganascia, Fenoglio & Lebrave, 2004). Ce qui nous paraît central dans notre démarche, c'est que ces notions, ces méthodes et ces outils sont utilisés tant par les chercheurs-animateurs du dispositif que par les scripteurs en formation, qui sont invités à s'en emparer pour analyser leur propre pratique scripturale et faire évoluer leur rapport à l'écriture (Lafont-Terranova & Niwese, 2015a). Dans le cadre de l'acculturation à l'écriture de recherche, ces emprunts sont d'autant plus justifiés que, dans des travaux récents, Fenoglio montre, à partir de l'analyse d'un corpus de manuscrits de Benveniste, l'intérêt « de mettre au jour » non seulement « un processus de genèse scripturale, mais aussi un processus de naissance conceptuelle » (Fenoglio, 2015 : 19), en observant « la façon dont un auteur scientifique [...] s'y prend pour formuler son discours théorique, pour *textualiser* une notion<sup>5</sup> » (Fenoglio, 2010).
- 8 Notre recherche s'inscrivant dans le champ des littéracies universitaires, nous nous appuyons sur des travaux qui se sont développés ces quinze dernières années dans l'espace francophone à la suite des *Academic Studies* en Grande-Bretagne et des *Composition Studies* aux États-Unis (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012 ; Donahue, 2008), travaux qui, à l'instar du mouvement américain WAC (« writing across the curriculum ») et WID (« writing in the disciplines ») conçoivent l'écriture comme un outil d'apprentissage, comme un « moyen de former à des concepts et à une discipline donnée » (Russell, 2012 : 23). Considérant l'initiation à l'écriture de recherche comme un des moments-clés du curriculum universitaire, ils mettent en évidence les spécificités de l'écrit scientifique et les ruptures sur le plan du rapport à l'écrit que cet apprentissage implique (Deschepper & Thyron, 2008 ; Rinck, 2011). Ainsi, à la suite de ces auteures, nous avons rappelé que les spécificités de l'écriture de recherche – spécificités qui relèvent, entre autres, des plans épistémologique, dialogique et énonciatif – « peuvent se transformer en obstacles pour les étudiants » (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître) si elles ne sont pas prises en compte. Les recherches en littéracies universitaires mettent par ailleurs en relief la complexité d'une pratique d'écriture qui est « à l'intersection entre deux sphères

institutionnelles d'activités, celle de la formation et celle de la recherche » (Reuter, 2004 : 10).

- 9 Les recherches portant sur les ateliers d'écriture créative inspirés du modèle français de l'atelier de loisir (Lafont-Terranova, 2009, 2013, 2014a ; Niwese, 2010 ; Niwese & Bazile, 2014) « ont mis en exergue les effets de ce modèle sur la construction du sujet-écrivain » (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître). Ces travaux ont en effet montré qu'un tel atelier permet de « surmonter des sentiments ambivalents par rapport à l'écriture – désir et peur intimement mêlés – et de se confronter dans une relative sécurité à l'autre et au texte que l'on produit » (Lafont-Terranova, 2009 : 211). Ils ont également souligné que le rituel inhérent à ce type d'atelier, situation de parole autant que d'écriture, favorise « une mise à distance de l'écriture et de l'écrit produit », et ce d'autant plus que la réécriture est sollicitée<sup>6</sup> (Lafont-Terranova, 2014b). C'est pourquoi, nous avons fait l'hypothèse que mettre en scène le processus d'écriture créative (avec les étudiants de master) et de recherche (avec les formateurs) en s'inspirant du rituel de l'atelier de loisir (Lafont-Terranova, 2009, 2013, 2014b) aurait des effets en matière de réassurance, d'engagement dans l'écriture et de conceptualisation.
- 10 De façon complémentaire, les travaux de Vanhulle (2001, 2009) sur les « cheminements réflexifs et [la] subjectivation des savoirs, chez de jeunes enseignants en formation<sup>7</sup> » ont également eu une influence sur la conception des deux expérimentations. Adaptant à notre démarche les dispositifs que cette chercheuse a conçus et expérimentés (« structures de travail en groupe, portfolios, textes réflexifs ») pour favoriser « le développement réflexif » des jeunes enseignants avec lesquels elle a travaillé (Vanhulle, 2009 : 20), nous avons mis en place des activités d'écriture et/ou de parole, complémentaires du rituel de l'atelier d'écriture créative et/ou de recherche, destinées à « accentuer les effets de mise en scène du processus d'écriture » (Lafont-Terranova, 2009 : 213). À l'instar de Vanhulle, nous concevons ces dispositifs complémentaires comme des instruments au service d'activités au cours desquelles les sujets s'impliquent et se transforment. Dans nos expérimentations, nous visons tout particulièrement une transformation du sujet-écrivain, qui le rende apte à une pratique littéracie de haut niveau permettant l'appropriation/construction de savoirs et de savoir-faire académiques et professionnels.

## Deux dispositifs de formation à la didactique de l'écriture et d'acculturation à l'écriture de recherche

### Deux contextes ...

- 11 Les différences de contexte institutionnel, de finalités de la formation, de public et de volume horaire alloué d'un côté à l'UE, de l'autre à la formation de formateurs, expliquent que les deux dispositifs soient organisés différemment.
- 12 Le premier dispositif, expérimenté entre 2009 et 2013, a été conçu pour une unité d'enseignement (UE) de didactique de l'écriture, d'une quarantaine d'heures, inscrite dans le cursus d'étudiants de première année du master *Linguistique et didactique* de l'Université d'Orléans. Le public de cette UE était principalement composé de futurs enseignants<sup>8</sup> ou de futurs concepteurs de didacticiels en formation initiale, des étudiants aux profils différents, mais qui se destinaient tous à devenir (excepté quelques-uns qui

l'étaient déjà) des professionnels de l'éducation, qui visaient, pour la plupart, un diplôme de maîtrise ou de master<sup>9</sup> et qui, à quelques exceptions près, n'avaient aucune expérience de l'écriture de recherche.

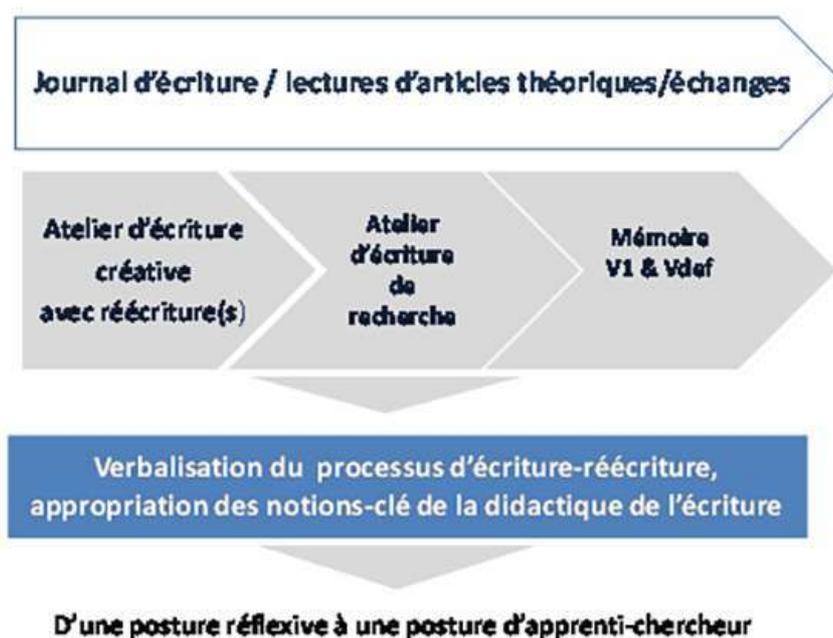
- 13 Les premiers résultats de l'évaluation de cette expérimentation (Lafont-Terranova & Niwese, 2012a), qui ont souligné l'intérêt de la démarche pour construire une posture d'apprenti-chercheur, nous ont incités à remanier le dispositif expérimenté pour initier des formateurs à l'écriture de recherche, dans le cadre de sessions qui ont eu lieu entre 2010 et 2012 à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres du Centre Val de Loire<sup>10</sup>, avec un volume horaire de 6h à 15h selon les sessions (Lafont-Terranova & Colin, 2013). Il a donc fallu adapter la démarche initiale à un temps de formation beaucoup plus court et surtout à des objectifs liés à un nouveau contexte institutionnel et à un public très différent, composé essentiellement de maîtres-formateurs, de conseillers pédagogiques, mais aussi, de praticiens engagés dans une démarche d'initiation à la recherche, et de doctorants qui n'étaient pas formateurs<sup>11</sup> ; un public dont l'expérience en matière de recherche et plus spécifiquement d'écriture de recherche était très hétérogène. Les disciplines d'appartenance étaient également diverses, les participants formateurs appartenant, au domaine des lettres, des langues et des sciences humaines, et l'un des doctorants étant un étudiant en droit.
- 14 Les deux expérimentations visaient deux objectifs étroitement liés, une formation à la didactique de l'écriture et une acculturation à l'écriture de recherche. Dans le cas du master, l'objectif central étant la construction, par les étudiants, de savoirs et de savoir-faire sur l'écriture et son enseignement, l'acculturation à l'écriture de recherche s'est d'abord imposée comme un « artéfact » au service de la conceptualisation par les étudiants de leurs propres pratiques d'écriture. Par la suite, elle a également été développée pour elle-même, comme propédeutique à l'écriture du mémoire demandé en deuxième année de master. Dans le cas de l'expérimentation en IUFM, c'est principalement une pratique d'écriture réflexive sur l'écriture de recherche qui était visée, l'appropriation de notions-clés de la didactique de l'écriture devant faciliter la verbalisation de cette expérience et le transfert didactique dans l'accompagnement de l'écriture de mémoires de recherche de futurs enseignants et plus largement de l'écriture à divers niveaux du curriculum.

### ... impliquant deux dispositifs

- 15 Dans le dispositif du master, l'atelier d'écriture créative est utilisé comme point de départ d'une prise de conscience, par les étudiants, d'une réflexion sur leur propre processus d'écriture en lien avec une appropriation des notions-clés de la didactique de l'écriture. Ce premier atelier est suivi de celui que nous avons appelé, compte tenu de l'accent mis sur l'accompagnement du scripteur, un *atelier d'écriture de recherche* visant la production d'un mini-mémoire (désormais mémoire) d'initiation à la recherche de dix à vingt pages (hors annexes), destiné à accentuer le processus de conceptualisation, en vue d'un transfert didactique. Ce mémoire remis sous la forme de deux versions (une première version, V1, donnant lieu à des retours de l'enseignant et une version définitive, Vdef) s'appuie, en effet, sur l'analyse des données personnelles recueillies pendant l'UE (extraits de journal d'écriture, différentes versions des textes créatifs devant figurer en annexe), voire sur celle de la réécriture de passages du mémoire. Notons que réflexivité et conceptualisation sont développées d'emblée et tout au long de l'UE, grâce à des activités complémentaires de lecture, d'écriture et de parole (lectures d'articles théoriques ciblés

sur la didactique de l'écriture et la génétique textuelle, réécritures sollicitées et commentées, journaux personnels d'écriture et échanges autour de ces activités) en vue de favoriser le passage d'une posture naïve à une posture réflexive, puis celui d'une posture réflexive à une posture d'apprenti-chercheur.

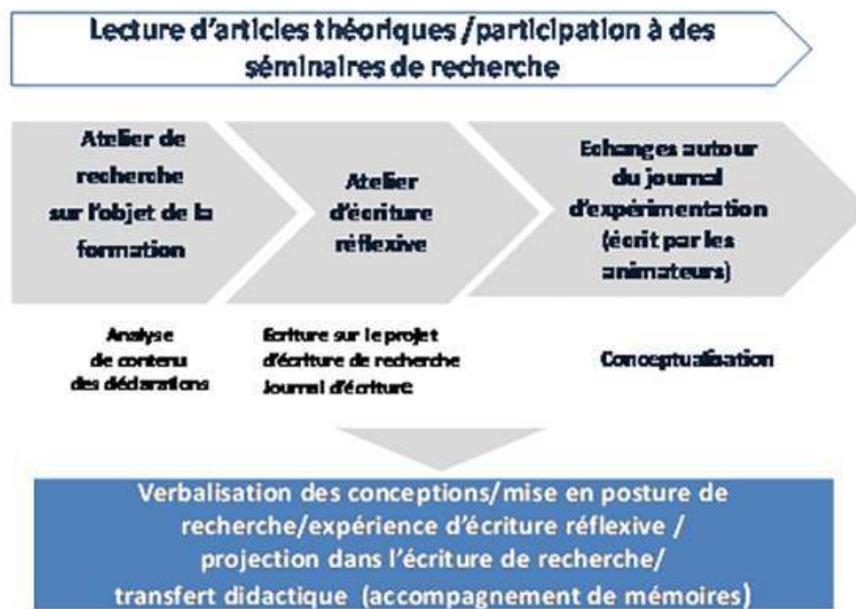
Figure 1. Le dispositif en master



- 16 Le dispositif expérimenté en formation de formateurs, lors de la session la plus longue (cinq séances de trois heures), a été conçu autour de trois situations : un atelier de recherche, un atelier d'écriture réflexive et des échanges autour du journal d'expérimentation tenu par les animateurs. Ces trois situations, destinées à favoriser « le développement réflexif » des participants, visaient principalement l'évolution de leurs conceptions sur leurs pratiques d'écriture et sur l'écriture de recherche ainsi que sur la façon dont on peut accompagner l'initiation à cette pratique spécifique d'écriture.
- 17 L'objectif de l'atelier de recherche était de mettre au jour avec les participants les spécificités de l'écriture de recherche pour construire une approche opérationnelle de cette écriture en confrontant, grâce à une analyse de contenu<sup>12</sup>, leurs déclarations sur deux processus proches mais différents, l'écriture réflexive et l'écriture de recherche, et sur le produit de cette dernière, l'écrit scientifique. L'atelier d'écriture réflexive reprenait les quatre temps-clés de l'atelier d'écriture créative (*starter, écriture, lecture des productions par des pairs et les animateurs, commentaires et échanges*), à ceci près que l'écriture avait lieu entre les séances. Deux consignes ont été proposées aux participants : la première devait permettre à chacun de décrire son projet et sa pratique d'écriture de recherche (article, thèse, etc.), en tenant parallèlement, dans une perspective de médiation métacognitive, un journal sur les difficultés et les satisfactions rencontrées en cours de production. La seconde incitait chaque scripteur à revenir sur les analyses des productions liées à la première consigne, faites en séance, et à s'engager dans la réécriture de son projet d'écriture. Le journal d'expérimentation, tenu par les animateurs et distribué au début

des séances, rendait compte du déroulement du travail, des analyses, des lectures et des exposés. Le fait que ce journal n'a pas été écrit par les participants, mais par les animateurs, appelle quelques remarques. D'abord, la contrainte du temps et le fait que la formation n'était pas diplômante ne permettaient pas de demander cet investissement supplémentaire aux participants qui, entre les séances, écrivaient, assistaient à des séminaires et lisaient des articles ciblés sur la didactique de l'écriture et sur les spécificités de l'écrit scientifique. Certes, rédiger les comptes rendus aurait été un outil précieux d'aide à la conceptualisation et à l'appropriation des notions théoriques, comme l'est le mémoire pour les étudiants. Cependant, en formalisant eux-mêmes ce qui avait été dit pendant les échanges, les animateurs montraient comment on passe d'un oral réflexif à un écrit élaboré, ce qui constitue un apport non négligeable, dans le cadre d'une formation des formateurs.

Figure 2. Le dispositif de formation de formateurs



### ... et deux corpus

- 18 Le deuxième dispositif, transposition de celui expérimenté en master pendant cinq ans, n'a été testé dans sa version complète que dans une session de formation. Les résultats exposés ci-dessous reposent donc sur l'analyse de deux corpus différents par leur nature comme par leur taille : 41 mémoires de master recueillis entre 2009 et 2013, qui incluent dans leurs annexes les textes créatifs produits par les scripteurs dans leurs différentes versions ainsi que des extraits de leur journal d'écriture ; six « dossiers » recueillis auprès des participants à la session de formation de formateurs de 2010-2011 (textes induits par les consignes d'écriture dans leurs différentes versions et journaux d'écriture).

## Présentation de résultats

- 19 Nous ne reviendrons pas dans cet article sur tous les résultats exposés à propos de l'expérimentation en master dans nos travaux antérieurs. Nous les rappellerons de façon globale, après avoir présenté l'évolution du rapport à l'écriture des participants aux deux dispositifs, dans deux dimensions qui nous paraissent essentielles : l'investissement de l'écriture et la verbalisation des conceptions et des procédures.

### L'investissement de l'écriture

- 20 D'après Barré-De Miniac (2000 :118), l'investissement de l'écriture renvoie à « l'intérêt affectif pour l'écriture » et à « la quantité d'énergie que l'on y consacre ». Cet investissement est variable en fonction des « situations d'écriture » ou des « types de textes » à produire. Dans les dispositifs expérimentés, nombre d'éléments témoignent de l'engagement des participants dans l'écriture. On relève, entre autres, l'importance du volume des écrits produits et la production de plusieurs versions des mêmes textes. Les mémoires de master, presque tous remis sous la forme de deux versions, comportent en moyenne une trentaine de pages hors annexes, dépassant le nombre de pages exigé (10 à 20 pages). Leurs annexes (25 pages en moyenne) montrent que les étudiants ont joué le jeu de la réécriture pour les textes créatifs ; 2,5 versions ont été produites pour chaque écrit réflexif dans la formation des formateurs. Dans le dispositif de master, chaque scripteur a tenu un journal personnel d'écriture et constitué un « dossier génétique » comprenant l'ensemble de ses écrits intermédiaires. L'investissement des étudiants et des participants à la session de formation est aussi perceptible quand on considère l'évolution du volume textuel des textes produits ou la quantité et la variété des opérations de réécriture qui y sont recensées.
- 21 Sur le plan affectif, des étudiants de master peuvent présenter l'atelier d'écriture créative comme une expérience heureuse, et déclarer se sentir moins à l'aise lorsqu'il s'agit de l'écriture du mémoire (Lafont-Terranova, 2009). Cette insécurité scripturale, qui s'accroît quand les étudiants passent d'une écriture créative à une écriture pour penser, concerne aussi les participants à la formation des formateurs. Quand, par exemple, (P) note « *Je me demande si j'ai les capacités à produire un article* » ou « *J'avais besoin pour me rassurer de jeter sur le papier le début du texte* », il exprime une insécurité qui est liée au nouveau genre qu'il est appelé à produire, un article scientifique. Dans les deux expérimentations, la réassurance procède notamment de la verbalisation, par le scripteur, de l'importance du travail à effectuer sur les plans psychique et intellectuel pour « transformer [...] la matière première de l'écriture de premier jet en un objet satisfaisant à son regard et digne d'intérêt pour des lecteurs » (Strauss-Raffy, 2003<sup>13</sup>).

### La verbalisation des conceptions et des procédures

- 22 Dans le premier dispositif, l'analyse des mémoires et de leurs annexes montre que les étudiants, qui se font généticiens de leurs propres textes, sont capables de détecter des indices de l'évolution de leurs conceptions en matière d'écriture et de reformuler cette évolution en s'appuyant sur les référents théoriques qu'ils sont en train de s'approprier pour analyser le processus d'écriture. L'exemple suivant montre que cette évolution des conceptions se construit en lien avec l'appropriation des spécificités de l'écriture

scientifique, en l'occurrence ici, le dialogue avec les sources, à partir duquel le scripteur élabore sa propre pensée<sup>14</sup> :

[Dans la version définitive de son mémoire,] MS (2010) détecte dans les différentes versions de son texte, écrit à partir de la consigne « Ecrire c'est ...<sup>15</sup> », des indices de sa prise de conscience du fait que « la rature n'est pas le signe de quelque chose de raté », faisant ainsi écho à l'ouvrage de Penloup (1994), *La rature n'est pas un raté*, évoqué en cours, puis reformule la façon dont la génétique textuelle s'en empare pour analyser le processus d'écriture [...] [en concluant ainsi son analyse : ] *La rature [...] dévoile tous les processus de création scripturale qui se mettent en place*<sup>16</sup>. Lafont-Terranova & Niwese (à paraître)

- 23 Dans le deuxième dispositif, la lecture des journaux d'écriture montre que les participants ont développé des compétences métaprocédurales en lien avec les écrits demandés. En lien avec la production d'un article scientifique, on y trouve par exemple une liste de tâches relevant du *comment faire*<sup>17</sup> que les scripteurs s'assignent :

Essayer de mieux structurer mon propos (Vi), Démarrer par ce qui nous semble le plus simple (An), Redécouper (Va), Prendre le temps de travailler et retravailler le texte (P), Produire un article plus scientifique (S), Etayer mes propos et surtout travailler les justifications théoriques (P), Bien poser le cadre / ressortir quelques références théoriques (Vi).

- 24 Les injonctions, sortes de « parole intérieure extériorisée<sup>18</sup> », que les scripteurs se donnent viennent, en partie, répondre aux différentes questions qu'ils se posent tout au long de l'expérimentation, questions qui se rapportent à plusieurs aspects de l'écriture. Elles portent sur les difficultés d'entrée dans l'écriture (« *J'ai donc mon plan d'exposé [oral] / je dispose aussi de l'article [que j'ai] produit / J'ai tout mais par où commencer ?* (S) »), sur l'importance de la réécriture (« *J'ai repris des éléments du texte que j'ai insérés de manière différente* » (P) ; « *A la relecture, je structure et j'ajoute des titres* » (Vi) ; « *Le plan actuel, dû-t-il évoluer, s'est mis en place en trois campagnes d'écriture* (D) »), sur l'intégration des sources (« *Comment rattacher de façon nécessaire les livres [qu'on lit] à [son] propre sujet* » (D). », sur le brouillon mental (« *J'ai encore réfléchi avant de prendre la plume / j'avais déjà écrit intérieurement* (P) »).
- 25 Le retour réflexif sur les verbalisations des conceptions par les participants a permis aux animateurs de placer l'écriture de recherche du côté du processus qu'il convient d'accompagner. Sans nier les aspects plus techniques de l'encadrement d'un mémoire, les animateurs ont ainsi montré que l'accompagnement est un aspect essentiel de cet encadrement. De même, à partir des écrits réflexifs en cours d'élaboration, ils ont pu pointer, en situation, les spécificités des écrits de recherche ainsi que des exemples possibles d'intervention en cours de production.

### Les bénéfices de la réécriture prescrite

- 26 Lors de la première analyse du dispositif de master intégrant l'atelier d'écriture de recherche, il nous a semblé, d'une part, que « l'appropriation de l'écriture de recherche » allait de pair avec « le développement de la compétence métascripturale » et qu'il existait, d'autre part, une corrélation entre les mémoires les plus aboutis et la remise de plusieurs versions (Lafont-Terranova & Niwese, 2012a). Ce constat a conduit à la recommandation d'une remise systématique de deux versions. Au cours de l'étude qui a suivi, nous avons comparé les V1 et les Vdef et cette comparaison a confirmé le fait que le processus de conceptualisation était corrélé à cette réécriture explicitement commandée<sup>19</sup> (Lafont-Terranova & Niwese, 2012b). Ce qui est encore frappant, c'est que cette

réécriture améliore le mémoire dans ses aspects ayant trait à l'écriture de recherche : une évolution qu'on ne décèle pas seulement dans les mémoires les plus aboutis, mais dont on trouve également des indices dans les mémoires de scripteurs dont l'écriture de recherche est en cours d'acquisition. Ainsi, par le biais des remplacements, des ajouts, des suppressions et des déplacements, le scripteur conceptualise mieux les notions convoquées, pouvant aller jusqu'à adopter une posture de surénonciation (Grossmann & Rinck, 2004), qui lui permet de mieux intégrer les sources dans son écrit. Bref, se positionnant de plus en plus comme apprenti-chercheur, il passe de l'écriture pour communiquer ou pour exprimer sa subjectivité à une écriture pour penser, voire pour produire des savoirs. Dans ce sens, il « se pose comme un analyseur qui interprète les données, infère des conclusions en partant des faits et réussit à formuler des hypothèses de recherche » (*Ibid.*). L'existence d'une version intermédiaire permet par ailleurs à l'enseignant et au scripteur d'établir un dialogue autour du texte pour le faire évoluer. Les travaux entrepris sur les spécificités de l'écrit de recherche et sur les critères d'analyse de celui-ci ont fait que les retours de l'enseignant sont de plus en plus ciblés et se rapportent, en grande partie, à des compétences requises pour produire ce type d'écrit (Lafont-Terranova & Niwese, 2015a).

- 27 Il importe enfin de rappeler que le scripteur s'appuie sur les observations de l'enseignant « pour ajuster sa stratégie d'écriture et développer son propre dialogue avec le texte qu'il est en train de réécrire » (Lafont-Terranova & Niwese, 2012b). Forts de ces principes, les animateurs de la formation de formateurs ont souligné que, dans le processus de conceptualisation, le dialogue qui se tisse autour des différents états du texte d'un écrit de recherche a un impact positif. S'inscrivant aux antipodes d'une conception qui voudrait que l'on ait totalement quelque chose à écrire avant de se mettre à écrire, ils ont par ailleurs montré que l'objet se construit, en partie, en écrivant et que, de ce fait, il est important de ne pas retarder la mise en texte. L'écriture est une opération qui participe de la dynamique même de la pensée en devenir, comme le souligne tout un courant de la didactique de l'écriture, qui s'appuie sur les travaux de Goody (1977).

## Conclusion et perspectives

- 28 En nous appuyant sur plusieurs sources scientifiques et sur nos travaux antérieurs, nous avons, au cours de cette contribution, présenté deux dispositifs qui visent l'acculturation à l'écriture de recherche, développés dans deux contextes différents : auprès d'étudiants de master pour les préparer à la production de mémoires et auprès de formateurs chargés d'accompagner des étudiants dans ce processus. Dans les deux dispositifs, la compétence scripturale est envisagée dans ses aspects relevant des savoirs et des savoir-faire (textuels et génériques), mais aussi et surtout du rapport singulier et complexe que chaque scripteur entretient avec l'écriture. Afin de toucher la zone de proche développement professionnel des participants, les animateurs du deuxième dispositif ont visé ce que les formateurs d'enseignants sont en mesure d'accepter et de réaliser (Colin, 2014). Ils ont cherché à rassembler les conditions qui permettent au discours didactique d'avoir un impact réel, en faisant évoluer des conceptions, des opinions. Même si les deux dispositifs se focalisent sur l'écriture scientifique, les retombées ne s'y limitent pas et s'inscrivent dans une portée plus large qui appartient au domaine d'une littéracie de plus en plus avancée et, par ailleurs, à l'accompagnement à tous les niveaux du cursus scolaire et universitaire.

- 29 L'analyse proposée a permis de relever que, dans les deux expérimentations, les participants s'investissent dans l'écriture (en termes d'énergie) et manifestent en même temps une certaine insécurité en fonction des types de textes à produire, insécurité surmontée, au moins en partie, du fait qu'elle est verbalisée et grâce au travail de l'écriture. Il ressort par ailleurs de l'analyse que dans les deux dispositifs, l'écriture est découverte par la plupart des participants comme impliquant plusieurs tâches que l'on peut étaler dans le temps, limitant ainsi la surcharge cognitive et donnant la possibilité de réaliser des retours sur le déjà-produit.
- 30 A la suite de ces expérimentations et des études qui en ont découlé, trois recherches sont actuellement engagées : la première vise à étudier de façon approfondie les effets du rapport à l'écriture sur les savoirs et les savoir-faire en jeu (Lafont-Terranova & Niwese, 2015b); la deuxième cherche à étendre notre réflexion à d'autres disciplines<sup>20</sup>. La troisième, enfin, porte sur l'allègement du dispositif expérimenté en master pour faciliter sa mise en œuvre, voire sa généralisation.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BLANCHET, P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BUCHETON, D. (1995). *Écriture réécritures, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.
- (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (2008). « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit ». In: Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (éds), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 107-127.
- COLIN, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques*. Thèse de doctorat, Université d'Orléans.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (éds) (2012). « Littéracies universitaires : présentation ». *Pratiques* 153-154, p. 3-19.
- DESCHEPPER, C. & THYRION, F. (2008). « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation ». In: Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (éds). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, p.61-86.
- DONAHUE, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.

FAYOL, M. (1984). « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction. Une perspective nouvelle ». *Repères* 63, p. 65-69.

FENOGLIO, I. (2010). « Conceptualisation linguistique : du manuscrit au texte : Contribution à l'étude des spécificités de l'écriture scientifique ». *Item*. En ligne : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=577246>.

— (2015). « Le scripteur linguiste : éléments pour l'analyse d'une écriture de spécialité ». In: Beaudet, C. & Rey, V. (dirs), *Écritures expertes en questions*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 15-38.

FENOGLIO, I. & BOUCHERON-PÉTILLON, S. (2002). « Avant-propos. Vingt ans après. Processus d'écriture et marques linguistiques. Nouvelles recherches en génétique du texte ». *Langages* 147, p. 3-7.

GANASCIA, J.-G., FENOGLIO, I. & LEBRAVE, J.-L. (2004). « Manuscrits, genèse et documents numérisés. EDITE : une étude informatisée du travail de l'écrivain ». *Temps et documents* 8 (4), p. 91-110.

GOODY, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge : Cambridge University Press (traduit en français en 1979 : *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit).

GRÉSILLON, A. (1994). *Éléments de critique génétique : Lire les manuscrits modernes*. Paris : Presses universitaires de France.

— (2002). « Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée », *Langages* 147, p. 19-38.

GROSSMAN, F. & RINCK, F. (2004). « La surénonciation comme norme du genre. L'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique ». *Langages* 156, p. 4-50.

HAYES, J. R. & FLOWER, L. S. (1980). « Identifying the Organization of Writing Processes ». In: Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (eds), *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 3-30.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2013). « Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle : le scripteur face à son texte ». In: Houdart-Mérot, V. & Mongenot, C. (dirs), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Champion, p. 341-357.

— (2014a). « Des ateliers d'écriture en expression-communication : quels ateliers, pour quels effets ? ». In: Nouailler, M. (coord.), *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT. Fondements théoriques, représentations, réalités*. Paris : L'Harmattan, p. 117-132.

— (2014b). *La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactiques*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches. Note de synthèse (vol. 1). Université d'Orléans.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2013). « Acculturation à l'écriture de recherche en formation de formateurs », communication présentée lors de la journée d'étude *Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture*, Orléans, 29 novembre.

LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (2012a). « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture ». *Pratiques* 153-154, p. 115-128.

— (2012b). « Conceptualisation et acculturation à l'écriture de recherche : effets de la réécriture », colloque international *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissages de la maternelle à l'université*, Colmar 21-23 mars (soumis pour les actes).

— (2013). « Présentation d'une expérimentation en master "Linguistique et didactique" »,

communication présentée lors de la journée d'étude *Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture*, Orléans, 29 novembre.

— (2015a). « L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche ». In: Beaudet, C. & Rey-Lafay, V. (dirs). *Écritures expertes en questions*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 187-198.

— (2015b). « Rapport à l'écriture et développement de la compétence scripturale », symposium *Influence du contexte de formation sur le rapport à l'écrit* organisé dans le cadre du 2<sup>e</sup> colloque international du CRIFPE, *Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*, Montréal, 30 avril-1<sup>er</sup> mai.

— (à paraître). « Faire écrire pour construire des connaissances : accompagner la construction d'une posture d'apprenti-chercheur ». In: Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. & Rondelli, F. *Recherches en écritures - Actes du colloque international Writing across Borders III*. Metz : Crem/ Université de Lorraine).

MUCCHIELLI, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines*. Paris : Armand Colin.

NIWESE, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*, thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain.

NIWESE, M. & BAZILE, S. (2014). « L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe ». *Pratiques* 161-162. En ligne : <http://pratiques.revues.org/2063161-162>.

PENLOUP, M.-C. (dir.) (1994). *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen : Académie de Rouen Rectorat (MAFPEN).

— (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

— (2004). « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation ». *Pratiques* 121-122, p. 9-27.

RINCK, F. (2011). « Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? ». *Le Français aujourd'hui* 174, p. 79-89.

RUSSELL, D. (2012). « Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? ». *Pratiques* 153-154, p. 21-34.

STRAUSS-RAFFY, C. (2003). « Accompagner le passage à l'écriture : de la difficulté au saisissement ». *Le point-Virgule* 11, p. 53-59. En ligne : <http://www.trauss-raffy.com/articles/article3.pdf>.

VANHULLE, S. (2001). « Le portfolio, un instrument au service de la littératie chez les futurs enseignants (FLM) ». In: Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C. (dirs), *Didactiques des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, p. 523-528.

— (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.

## NOTES

1. Cf. Delcambre & Lahanier-Reuter (2012) pour le choix entre *littéracie* et *littératie*.

2. Cette contribution s'inscrit dans le projet *Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture* financé par la MSH Val de Loire.

3. Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », article 7.
  4. Cf. « Former à (et par l'écrit de recherche) » (Rinck, 2011).
  5. <http://www.item.ens.fr/index.php?id=577246>, consulté le 17 avril 2015.
  6. Ce type d'atelier se déroule généralement en quatre temps (motivation d'écriture, écriture, lecture et commentaires des textes produits) suivis, dans certains cas, d'un temps de réécriture. Le dispositif expérimenté avec des étudiants exploite cette possibilité.
  7. Sous-titre de Vanhulle (2009).
  8. Le nombre de ces derniers a peu à peu diminué à la suite d'une réforme de la formation des enseignants.
  9. Diplômes sanctionnant respectivement quatre et cinq années d'enseignement supérieur.
  10. Actuellement École Supérieure du Professorat et de l'Éducation du Centre Val de Loire.
  11. Certains participants étaient à la fois formateurs et doctorants.
  12. En appui notamment de Bardin (1977), Mucchielli (2004) et Blanchet (2012).
  13. <http://www.strauss-raffy.com/articles/article3.pdf>, consulté le 21 avril 2015
  14. Dans l'exemple cité, les sources sont évoquées mais non référencées ; cependant, l'ensemble du mémoire montre que le scripteur sait inclure les références de ses sources dans son discours.
  15. Cette proposition d'écriture, devenue un classique, est empruntée à Penloup (2000).
  16. C'est nous qui mettons en italique.
  17. On retrouve la distinction entre *plan to do* et *plan to write* de Hayes et Flower (1980).
  18. Nous empruntons l'expression à Grésillon (2002 : 19).
  19. Nous parlons de réécriture explicitement commandée ou de réécriture prescrite pour la distinguer de la réécriture inhérente au processus d'écriture.
  20. Les journées d'étude Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture, Université d'Orléans, 29 novembre 2013 et « Disciplines et écriture de recherche : invariants et spécificités », ESPE d'Aquitaine, 1<sup>er</sup> avril 2015 s'inscrivent dans ce cadre.
- 

## RÉSUMÉS

Notre article analyse deux dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche, expérimentés l'un auprès d'étudiants de master pour les préparer à la production de mémoires, l'autre auprès de formateurs chargés de les accompagner dans ce processus. Dans un premier temps, nous présentons les sources scientifiques qui sous-tendent ces dispositifs, sources qui mettent l'accent sur les spécificités des écrits de recherche, sur le contexte particulier de leur production à l'université (à mi-chemin entre la recherche et la formation), sur une vision de l'écriture comme processus, qu'il faut accompagner, et sur les bénéfices didactiques d'une prise en compte aussi bien des savoirs et des savoir-faire (textuels et génériques) en jeu que du rapport singulier et complexe que chaque scripteur entretient avec l'écriture. Dans un deuxième temps, nous décrivons les dispositifs mis en œuvre, ce qui permet de montrer que le second (celui des formateurs) est une adaptation du premier qui, lui-même, a été mis au point après une longue période de maturation. Enfin, nous revenons sur les résultats obtenus à partir de l'analyse d'un corpus constitué de données écrites (notamment des mémoires et des journaux d'écriture). Ces résultats mettent en lumière un grand investissement dans l'écriture en termes d'énergie et une insécurité scripturale qui semble liée aux types de textes produits et qui est en partie surmontée,

grâce à sa verbalisation et au travail sur les conceptions de l'écriture. Par l'accent mis sur le caractère dynamique de l'écriture, les deux dispositifs permettent aux participants de poser l'écriture comme impliquant plusieurs tâches que l'on peut étaler dans le temps, limitant ainsi la surcharge cognitive et donnant la possibilité de réaliser des retours sur le déjà-produit.

## INDEX

**Mots-clés** : littéracies universitaires, compétence scripturale, rapport à l'écriture, acculturation à l'écriture de recherche, dispositif didactique

## AUTEURS

### JACQUELINE LAFONT-TERRANOVA

Centre national de la recherche scientifique, Université d'Orléans, LLL, UMR 7270, F-45067, France

### MAURICE NIWESE

Université de Bordeaux, LACES, EA 4140, F-33076, France  
Centre national de la recherche scientifique, Université d'Orléans, LLL, UMR 7270, F-45067, France

### DIDIER COLIN

Université Paris-Est Créteil Val de Marne, Céditec, EA 3119, F-94010, France