Pratiques de la communication

N° 2 | 2020
De l’écriture créative aux écrits professionnels : comment développer les compétences rédactionnelles des étudiants ?

Recension de Maurice Niwese, Jacqueline Lafont-Terranova, Martine Jaubert (2019). Écrire et faire écrire dans l’enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes

Villeneuve d’Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Clémentine HOUGUE *Docteure*
CERC, EA 172
New Sorbonne University

Édition électronique :
URL :
https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-2/2226-recension-de-maurice-niwese-jacqueline-lafont-terranova-martine-jaubert-2019-ecrire-et-faire-ecrire-dans-l-enseignement-postobligatoire-enjeux-modeles-et-pratiques-innovantes
DOI : numerev_2523
Date de publication : 14/12/2020

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

Pour **citer cette publication** : HOUGUE, C. (2020) Recension de Maurice Niwese, Jacqueline Lafont-Terranova, Martine Jaubert (2019). Écrire et faire écrire dans l’enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes. *Pratiques de la communication*, (2). https://doi.org/10.34745/numerev_2523

Maurice Niwese, Jacqueline Lafont-Terranova et Martine Jaubert, spécialistes de la didactique de l'écriture, ont réuni 22 contributions sur la problématique de l'enseignement de l'écriture dans les cursus postobligatoires, englobant des contextes variés, de l'Université à la formation d'adultes, en Français Langue Première comme en FLE. L'ouvrage donne ainsi accès à un large panel de situations, auxquelles les contributions répondent par des approches théoriques et méthodologiques qui éclairent bien au-delà des cas particuliers qu'ils traitent. Ainsi, les résultats des études menées offrent de fructueuses pistes pour mieux comprendre et appréhender les enjeux de l'écriture dans l'enseignement supérieur, et mieux répondre aux besoins et aux difficultés des publics du supérieur. Notons en outre que la volumineuse bibliographie finale – qui regroupe tous les ouvrages cités dans le volume et, de fait, tous les ouvrages de référence sur le sujet – représente également un précieux état de l'art dans le domaine de la didactique de l'écrit.

Abstract:

Maurice Niwese, Jacqueline Lafont-Terranova and Martine Jaubert, specialists in the didactics of writing, have brought together 22 contributions on the issue of teaching writing in post-compulsory courses, encompassing a variety of contexts, from university to adult training, in French as a First Language as well as in FLE. The book thus provides access to a wide range of situations, to which the contributions respond with theoretical and methodological approaches that shed light well beyond the particular cases they deal with. In this way, the results of the studies carried out offer fruitful avenues for better understanding and apprehending the challenges of writing in higher education, and better responding to the needs and difficulties of higher education audiences. It should also be noted that the voluminous final bibliography - which includes all the works cited in the volume and, indeed, all the reference works on the subject - also represents a valuable state of the art in the field of writing didactics.

Mots-clés :
Communication, Enseignement supérieur, Génétique textuelle, Higher education, Textual genetics, Didactique de l'écriture, Enjeux de l'écriture, Writing didactics, Writing issues

---

Maurice Niwese, Jacqueline Lafont-Terranova et Martine Jaubert, spécialistes de la didactique de l'écriture, ont réuni 22 contributions sur la problématique de l'enseignement de l'écriture dans les cursus postobligatoires, englobant des contextes variés, de l'Université à la formation d'adultes, en Français Langue Première comme en FLE. L'ouvrage donne ainsi accès à un large panel de situations, auxquelles les contributions répondent par des approches théoriques et méthodologiques qui éclairent bien au-delà des cas particuliers qu'ils traitent. Ainsi, les résultats des études menées offrent de fructueuses pistes pour mieux comprendre et appréhender les enjeux de l'écriture dans l'enseignement supérieur, et mieux répondre aux besoins et aux difficultés des publics du supérieur. Notons en outre que la volumineuse bibliographie finale – qui regroupe tous les ouvrages cités dans le volume et, de fait, tous les ouvrages de référence sur le sujet – représente également un précieux état de l'art dans le domaine de la didactique de l'écrit.

Le volume est découpé en trois parties : la première, « Modèles théoriques pour une formation à l'écrit universitaire et pré-professionnel », permet une prise de hauteur indispensable pour penser les enjeux de l'écriture dans nos formations et, par la variété des approches développées au fil des six contributions, s'affranchit de tout dogmatisme. On voit ainsi émerger des invariants, des socles communs : comme le remarque Maurice Niwese (p. 121-123), que les publics soient lettrés ou infrascolarisés, allophones ou pas, la notion de *compétence scripturale* (Dabène, 1991) est l'élément central de l'enseignement de l'écrit. Outre les savoirs et savoir-faire variés que mobilise cette compétence, elle repose fondamentalement sur « la relation singulière et complexe (façonné par l'environnement et par des trajectoires personnelles) que chaque individu entretient avec l'écriture » (p. 121). Il s'agit donc, dans cet ouvrage, de comprendre la manière dont se construit cette relation et les moyens de la faire évoluer.

Dans cette perspective, Elodie Lang, Martha Makassikis, Jean-Paul Meyer et Jean-Christophe Pellat (« Littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur : quelques aspects de la compétence scripturale des étudiants allophones », p. 27-45) ont étudié la progression d'étudiants allophones dans la compétence scripturale en se livrant à une étude quantitative du nombre d'erreurs, classées par type (lexique, syntaxe, orthographe, morphologie, registre de langue). Ils ont observé, au cours de l'apprentissage, le franchissement d'un « seuil qualitatif » caractérisé par la diminution des erreurs de lexique, rapprochant les apprenants allophones des endophones, « comme si l'amélioration des performances lexicales rendait plus visibles les erreurs dans les autres domaines de la maîtrise de la langue » (p. 33-34). Les quatre chercheurs ont en outre poursuivi leurs recherches en analysant les représentations de l'écriture chez un groupe d'étudiants allophones avancés : à partir des marques de révisions de leur texte (raturages et marques d'hésitation), les apprenants ont dû expliciter leurs choix rédactionnels. Il apparaît notamment qu'un travail poussé sur la phase de relecture induit à terme, chez l'apprenant, un réflexe de correction intégré au processus scriptural. Cet article démontre ainsi l'importance de l'explicitation et la nécessité

d’encadrer le travail de révision des textes – étape que, par manque de temps, les enseignants ont tendance à laisser faire en totale autonomie.

C’est dans une perspective similaire que s’inscrit l’article de Françoise Boch, Julie Sorba et Pascal Bessonneau (« “Quelle conscience de mes compétences à l’écrit ?” : étude du “degré de lucidité” chez les étudiants », p. 79-94), qui se propose d’analyser la conscience qu’ont les étudiants de leur niveau à l’écrit. Ce travail s’inscrit dans un projet de recherche ayant donné lieu à la création d’une certification attestant des compétences rédactionnelles[1]. En demandant aux étudiants de préciser leur degré de certitude sur leur écrit (sur le lexique, la syntaxe, l’orthographe), le projet vise à développer chez les apprenants une « vigilance cognitive » (Leclercq, 2006 : 144) et à améliorer « la qualité de [leur] “dialogue intérieur” (Laurent, 2015) visant à se poser les bonnes questions » (p. 85). Il apparaît notamment que, concernant l’orthographe, la difficulté et le degré de lucidité augmentent proportionnellement, alors que le degré de lucidité sur le lexique est moindre, du fait d’une impression de familiarité trompeuse et d’un enseignement du lexique peu pris en charge par l’école.

Christiane Morinet s’intéresse pour sa part au « rôle de l’oralité dans l’acquisition de la scripturalité » (« Fonction du couple oral-écrit dans la littératie », p. 63-77). Distinguant le *parlé* (immédiat, pratique, quotidien) de l’*oral* (fondé sur l’écrit), elle explique la nécessité de passer de l’un à l’autre, c’est-à-dire d’amener les étudiants à une « secondarisation » de leur discours, par le passage à l’écrit, pour les conduire à un décentrement de la première énonciation : c’est ce transfert qui amène une pratique littératiée, garante de la réussite des études. Ainsi, aborder la différence entre parlé et oral facilite l’acquisition de l’écrit. On observe donc, dans ces trois contributions, l’importance d’accompagner les étudiants dans une prise de distance vis-à-vis de leurs productions écrites, par un travail constant d’explicitation du rapport à la langue.

C’est également dans cette perspective de « secondarisation » que Katell Bellegarde s’est intéressée aux « conceptions de l’écrit résistantes au changement » de salariés en Ateliers et Chantiers d’Insertion (« Appropriation de l’écrit chez les adultes en parcours d’insertion », p. 105-120). Après avoir mené une série d’entretiens avec ces adultes, sortis précocement du système scolaire et inclus dans un parcours de formation de base en français et mathématiques, elle a pu constater des sentiments conflictuels à l’égard de l’écrit : une conception très scolaire, survalorisant l’orthographe, et une pratique de l’écriture vécue comme une obligation. Si, à l’issue de leur formation, les enquêtés témoignent d’une vision plus ouverte de l’écrit, un plus grand intérêt pour cette pratique et un gain de confiance vis-à-vis de cette compétence, la chercheuse note en conclusion une « résistance d’acculturation » qu’elle impute à « un conflit de normes entre deux cultures, l’une orale, l’autre écrite » (p. 120). Il apparaît ainsi que, quel que soit le public, l’enseignement de l’écrit ne peut être efficace que s’il repose sur la déconstruction des représentations élitistes de l’écriture.

C’est d’ailleurs le travail mené par Michèle Monte (« Se former au raisonnement en situation professionnelle : la pertinence de *l’inventio* », p. 47-61) qui interroge la

compétence scripturale sous l'angle de l'argumentation : en travaillant l'écrit à partir du débat, auprès d'un public d'adultes, elle fonde son travail sur une approche interactionnelle qui « amène le locuteur, même dans un discours monogéré, à prendre en compte le point de vue opposé par une recherche systématique des arguments à l'appui de la thèse adverse » (p. 53). Elle souligne que le travail sur la langue doit s'accompagner d'une formation à la citoyenneté, car « écrire, c'est travailler à la fois sur la pensée et le langage » (p. 62).

Céline Beaudet et Véronique Rey, dans « Écrire dans les professions : peut-on apprendre de l'écriture des professionnels en communication ? » (p. 95-104), s'intéressent à l'apport de l'écriture professionnelle, qui « consiste à produire des documents écrits pour un public cible en fonction d'un mandat déterminé par une entité émettrice ou mandant (Clerc, 1998) » (p. 97). Les deux chercheuses s'appuient sur les compétences du « rédacteur expert » (p. 101), reposant sur des connaissances déclaratives, encyclopédiques et procédurales, qui deviennent des objectifs d'apprentissage : savoir appréhender le contexte, savoir expliciter ses choix rédactionnels et savoir réviser son texte. L'étude se conclut sur la nécessité de faire de l'écriture un travail collectif : en effet, en milieu professionnel, « la planification de l'écrit et sa révision nécessitent en fait le travail de plusieurs personnes distribuées sur une chaine hiérarchique. En cours de formation, le travail en équipe permet la simulation des conditions dans lesquelles l'activité d'écriture se déroule, donnant à chacun l'occasion de remettre en question une conception trop intimiste de l'acte d'écrire, conception paralysante et souvent infructueuse » (p. 104)

Les sept contributions de la deuxième partie, « Les écrits universitaires comme révélateurs des compétences du scripteur », sont essentiellement centrées sur la formation des futurs enseignants et l'analyse de corpus de mémoires de master MEEF. Bien que plus éloignée des problématiques des enseignants d'expression-communication, elle soulève néanmoins la question de la « polyphonie discursive » qui, dans les mémoires, se manifeste par le dialogue entre les sources utilisées par les étudiants et leur propre discours (Maurice Niwese et Patricia Schneeberger, « Conceptualisation, polyphonie et énonciation dans les mémoires de master MEEF en français et en sciences », p. 127-141 ; Martine Jaubert et Yann Lhoste, « La polyphonie discursive dans les écrits de recherche en formation des enseignants », p. 143-161 ; Sylvain Doussot, « Écriture longue de recherche et rupture didactique chez les apprentis enseignants d'histoire », p.179-195) : ces contributions concluent à la difficulté à construire une « voix méta », c'est-à-dire à opérer un changement de position énonciative pour parvenir, une fois encore, à une « secondarisation du discours » (Martine Jaubert, synthèse de la partie 2, p. 247-250), autrement dit d'intégrer au processus d'écriture une dimension réflexive sur les conditions de production de l'écrit.

L'article de Marie-Laure Elalouf et Stéphanie Perrin (« Entre recherche et formation, quels usages des corpus de textes scolaires ? », p. 197-211) repose sur l'analyse de l'appropriation de la didactique de l'écriture par une enseignante en formation et propose des pistes pratiques facilement appropriables par des enseignants du supérieur : en effet, il s'agit d'une analyse de l'enseignement de la grammaire et du

lexique par le biais de l'écriture d'invention en baccalauréat professionnel, qui donne à penser l'articulation de séances d'enseignement de la langue, décontextualisées, et leur recontextualisation dans les écrits d'invention des lycéens.

La contribution de Catherine Dolignier, « Des formes et fonctions du plagiat dans le mémoire en formation d'enseignants » (p. 163-177), est particulièrement éclairante, car elle s'intéresse aux « potentialités scripturales du plagiat » (p. 166), question prégnante dans l'enseignement supérieur : il s'agit pour la chercheuse de proposer une analyse positive de cette pratique, dont les différents degrés (de la simple copie aux différentes reformulations) révèlent les mécanismes d'appropriation d'un discours tiers à intégrer dans son propre texte et la « mise en dialogue entre la source et le scripteur » (p. 175). En traitant le plagiat comme une erreur, et non comme une faute, C. Dolignier met au jour les blocages et les stratégies de déblocages des étudiants dans la production d'un écrit long.

Amina Saoussany, dans « Approche descriptivo-analytique des lettres de prospection de clientèle produite en milieu universitaire marocain », (p. 229-245), s'intéresse à l'argumentation en contexte professionnel sous l'angle de la pragmatique linguistique. Considérant la lettre de prospection comme acte illocutoire, la chercheuse se penche d'une part sur « la construction de l'image de soi » (p. 231) dans ce type de texte, d'autre part sur la manière dont les apprenants prennent en compte le destinataire de la lettre. Elle intègre à cette réflexion les procédés sémiographiques (de mise en forme du texte) qui témoignent de l'appropriation des conventions d'écriture par les étudiants. Amina Saoussany pointe, au terme de son étude, le fait que l'explicitation des éléments qui structurent le texte (connecteurs, agencement des arguments, etc.) est fondamental dans la progression des étudiants.

C'est à l'épineuse question de la ponctuation que s'intéressent Véronique Paolacci et Nathalie Rossi-Gensane : dans « Les emplois de la virgule dans des écrits d'étudiants se destinant à devenir enseignants » (p. 213-228), les chercheuses se penchent sur « le signe le plus polyfonctionnel du système de ponctuation » (p. 215) et interrogent aussi bien son emploi par les apprenants et leurs erreurs récurrentes, que la question des exigences et des critères d'évaluation de la ponctuation, qui est « métalinguistique en ce que sa fonction est d'aider l'interprétation des énoncés linguistiques écrits dans lesquels elle intervient » (Dürrenmatt, 2015 : 107, cité p. 214). Les deux chercheuses en concluent notamment à la nécessaire clarification préalable des exigences du correcteur, ainsi qu'à l'intérêt de mettre les apprenants en position de correcteurs de leurs pairs pour aiguiser leur pratique de la révision de texte.

La troisième partie de l'ouvrage, intitulée « Dispositifs et pratiques innovantes », s'intéresse à la pratique des ateliers d'écriture sous différents angles. AMarie Petitjean (« De l'atelier d'écriture à l'écriture créative : quand la comparaison internationale infléchit la perspective », p. 253-267), étudie les différences de pratique entre la France et les États-Unis, sous différents aspects : le contexte des ateliers (dans une perspective historique qui fait apparaître les différences dans l'origine de la démarche), la fonction des ateliers pour les participants (remédiation en France, professionnalisation aux États-

Unis), le rôle de l'intervenant, les différentes démarches pédagogiques et ainsi que, plus globalement, les conceptions de l'écriture.

En DUT, Jacqueline Lafont-Terranova (« Des ateliers d'écriture pour des futurs informaticiens : de la réassurance à la réflexivité », p. 269-285), croisant la didactique de l'écriture et la génétique textuelle, s'efforce d'amener les étudiants à « sortir d'une conception commune et romantique de l'écriture (l'écriture perçue comme un don) et/ou d'une conception qui fait de l'écriture la simple transcription d'une pensée déjà là » (p. 273). Le travail au brouillon, la constitution d'un dossier génétique permet ainsi un « dialogue entre l'auteur-scripteur et l'auteur-lecteur » qui conduit à une réassurance et à la construction d'une posture de sujet-écrivant.

Deux articles analysent les apports des ateliers en contexte FLE : celui de Chantal Dompmartin-Normand (« Passerelles translinguistiques et progression stylistique en atelier d'écriture pour des étudiants de français langue étrangère », p. 287-299) ainsi que celui de Muriel Cros et Noëlle Mathis (« Choisir ses langues et stratégies d'écriture en contexte universitaire d'appropriation du FLE : comment les identités plurilingues émergent de l'expérience vécue de l'espace », p. 301-318). S'appuyant sur la didactique du plurilinguisme et la pédagogie transformative, les chercheuses soulignent que l'atelier plurilingue permet de s'appuyer sur des compétences dans la langue natale pour construire de véritables identités plurilingues.

L'article de Marc Surian (« Quand faire, c'est apprendre à écrire : déploiement des objets enseignés en classe d'accueil postobligatoires », p. 319-336) est fondé sur l'observation d'activités d'écriture créative, réflexive ou professionnelle dans des classes d'accueil de jeunes migrants de 16 à 20 ans. Suite à l'analyse de trois séquences d'enseignement, le chercheur met notamment en lumière la nécessité de « diversifier les genres de textes proposés en classes de langue, qu'ils soient fonctionnels ou littéraires » car la maîtrise de l'écrit recouvre « des enjeux d'insertion sociale, professionnelle et politique » (p. 335). Par ailleurs, il remarque que l'atelier d'écriture est, dans ce contexte spécifique, un moyen d'améliorer la pratique de la langue, mais la dimension textuelle des différents genres proposés en atelier reste peu abordée : les difficultés inhérentes à l'enseignement de la langue en classe d'accueil (temps limité, diversité des contextes, etc.) influencent en effet directement le type d'objets enseignés.

L'ouvrage s'achève sur un « épilogue » proposé par Christiane Blaser, Didier Colin, Stéphase Colognesi et Roxane Gagnon (p. 343-358) : il s'agit, pour ouvrir le champ de la réflexion, d'une comparaison des méthodes de formation des enseignants du primaire dans les pays francophones (France, Belgique, Suisse romande et Québec).

Le très riche travail de Maurice Niwese, Jacqueline Lafont-Terranova et Martine Jaubert est une mine d'informations pour tout enseignant désireux d'améliorer ses pratiques pédagogiques dans le domaine de la transmission des compétences rédactionnelles. En effet, le vaste panel des approches, la précision des analyses, la construction même du volume – dont chaque partie se clôt sur une synthèse qui permet une prise de hauteur

sur l’ensemble des articles – font de ce travail collectif une somme théorique et pratique indispensable à la conceptualisation de la didactique de l’écrit.

Bibliographie sommaire

Clerc, I. (1998). L’enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire. In C. Préfontaine, L. Godard & G. Fortier (Éds.), *Pour mieux comprendre la lecture et l’écriture* (pp. [pages non précisées]). Montréal : Éditions Logiques.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (4), 9–22.

Dürrenmatt, J. (2015). *La ponctuation en français*. Paris : Ophrys.

Laurent, M. (2015). Travailler l’orthographe et la grammaire de manière inductive. In F. Boch & C. Frier (Dir.), *Écrire dans l’enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (2e partie, pp. 263–320). Grenoble : ELLUG.

Leclercq, D. (2006). L’évolution des QCM. In G. Figari & L. Mottier-Lopez (Dir.), *Recherches sur l’évaluation en éducation* (pp. 139–146). Paris : L’Harmattan.

---

[1] Le Certificat en Compétences Rédactionnelles « évalue les compétences du candidat [...] dans les principales compétences linguistiques de l’écriture (orthographe grammaticale, lexique, syntaxe de phrase et de texte, ponctuation » (p. 81)