Pratiques de la communication

N° 5 | 2024
Cours de Communication et recherche en LASHS

Du terrain à la recherche, de la recherche au terrain. Allers et retours entre l'Expression-Communication et les Sciences du langage

Layal KANAAN-CAILLOL *Maître de conférences*
Laboratoire Ligérien de Linguistique, Orléans
Jacqueline LAFONT-TERRANOVA *émérite*
LLL UMR 7270
University of Orléans

Édition électronique :
URL :
https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-5/2229-du-terrain-a-la-recherche-de-la-recherche-au-terrain-allers-et-retours-entre-l-expression-communication-et-les-sciences-du-langage
DOI : numerev_2525
Date de publication : 15/04/2024

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

Pour **citer cette publication** : KANAAN-CAILLOL, L., LAFONT-TERRANOVA, J. (2024) Du terrain à la recherche, de la recherche au terrain. Allers et retours entre l'Expression-Communication et les Sciences du langage. *Pratiques de la communication*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2525

À travers deux expériences spécifiques articulant enseignement d'Expression-Communication en IUT et recherche en Sciences du langage, cet article met en exergue l'intérêt de tisser des liens entre l'enseignement et la recherche.

La première partie de l'article s'intéresse à la conception, à partir d'un travail doctoral, d'un module d'atelier d'écriture didactisé. Elle analyse la façon dont les recherches menées en amont et en aval d'expérimentations successives conduisent à mettre l'accent sur la réécriture et la réflexivité pour développer la compétence scripturale des étudiants. Elle montre également l'apport pour la recherche de corpus constitués de données produites et analysées par les étudiants eux-mêmes.

La deuxième partie montre comment la mise en place d'une recherche sur un corpus de soutenances de projets d'étudiants donne des pistes pour améliorer l'accompagnement de ce type de soutenances tout en permettant de dresser le portrait linguistique d'un oral académique peu décrit dans le champ des Sciences du langage.

Abstract:

Through two specific experiments combining Expression-Communication teaching at a University Institute of Technology (IUT) and research in Linguistics, this article highlights the value of building bridges between teaching and research. The first part of the article focuses on the design of a writing workshop module, based on a doctoral thesis and conceived for didactic purpose. It analyzes how research conducted before and after successive experiments leads to an emphasis on rewriting and reflexivity to develop students' writing skills. It also demonstrates the contribution to research of corpora consisting of data produced and analyzed by the students themselves. The second part shows how implementing research on a corpus of student project defenses provides insights for improving the support of this type of defense while also providing a linguistic portrait of an academic oral presentation that is little described in the field of Language Sciences.

Mots-clés :
Didactique, Linguistique, Corpus, Littératies universitaires, Academic literacies, Génétique textuelle, Linguistics, Didactics, Corpora, Textual genetics

---

Introduction

Spécialisées l'une en linguistique de l'oral, l'autre en linguistique et didactique de l'écriture, nous présentons dans cet article deux expériences d'articulation entre, d'un côté, notre recherche en sciences du langage, et de l'autre côté, notre enseignement à l'université d'Orléans, principalement en Expression-Communication (EC) au département informatique de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT), mais aussi, pour l'une d'entre nous en Linguistique et Didactique dans le cadre d'un master Linguistique et Didactique (LD) de l'UFR Langues Littératures et Sciences Humaines.

Plus précisément, nous revenons sur deux cheminements qui nous paraissent complémentaires. La première partie s'intéresse à la conception, à partir d'un travail doctoral, d'un module d'atelier d'écriture didactisé. Il s'agit de mettre en exergue les allers-retours entre l'action sur le terrain et la recherche menée en amont et en aval d'expérimentations, qui mettent l'accent sur la réécriture et la réflexivité pour développer la compétence scripturale d'étudiants.

La deuxième partie porte sur la mise en place d'une recherche sur un corpus de soutenances de projets préparées dans le cadre d'un module d'EC. Il s'agit de montrer comment l'analyse du corpus i) permet de dresser le portrait linguistique d'un oral académique peu décrit dans le champ des sciences du langage ; ii) donne des outils pour évaluer les atouts et les difficultés des étudiants et envisager des pistes pour travailler l'oral académique.

Un module d'atelier d'écriture didactisé : de la recherche académique à la recherche-action (IUT, master)

Écrite en « je », cette partie, qui met en avant les liens entre les deux facettes de mon métier d'enseignante/formatrice et de chercheuse, reprend et poursuit la réflexion menée dans *La construction du sujet-écrivant : approches linguistiques et didactiques* (Lafont-Terranova, 2014a).

Après avoir indiqué des éléments de mon parcours (pré)professionnel, je présenterai la recherche sur les ateliers d'écriture créative, entreprise alors que je découvre le public de l'IUT, dans le cadre d'un mémoire de DEA (Diplôme d'études approfondies), puis d'une thèse. J'aborderai alors les expérimentations inscrites, de fait puis de manière explicite, dans une démarche de « recherche-action », axée sur ce que j'appelle « "un atelier de loisir didactisé"[1] [...] [, utilisant à dessein cette expression] aux allures d'oxymore » (Lafont-Terranova, 2014a, p. 107).

De la pédagogie du français à la didactique de l'écriture

En 1974, après avoir étudié la linguistique à Tours, je deviens enseignante de lettres classiques en collège. L'émergence, à partir des années 1970, de la « pédagogie du français » dans le cadre d'une linguistique appliquée, promue notamment par Émile Genouvrier dans ses cours, ses ouvrages[2] et ses séminaires[3] ouverts aux enseignants est déterminante pour m'aider à dépasser « la logique du "cours par cours" » (Lafont-Terranova, 2014a, p. 14) et à réinvestir les savoirs construits à l'université.

Après la question de l'enseignement de l'orthographe abordée à l'université (Lafont, 1973), celle de l'écriture s'invite de manière forte lorsque je lis *Et je nageai jusqu'à la page* (1976). Cette lecture de l'ouvrage d'une pionnière en France d'une nouvelle pratique d'écriture avec Anne Roche (Lafont-Terranova, 2022a) bouleverse ma pratique de classe. Tenter, en m'inspirant de l'expérience d'Élisabeth Bing avec les enfants d'un institut-médico-pédagogique, d'inviter mes élèves à écrire « *comme s'ils devaient un jour devenir écrivains*[4] » (Bing, 1999, p. 3) m'amène à voir leurs écrits comme « des textes à lire avant d'être des textes à corriger et à noter » (Lafont, 1999, p. 8) ! Cette découverte m'incitera, en 1985 et 1986, à vivre l'expérience de l'atelier dans deux stages animés par É. Bing, puis dans divers ateliers du monde des loisirs, de l'école et de la formation (Lafont-Terranova, 2014a). Simple participante ou observatrice-participante lors d'enquêtes de terrain, ce sera, à chaque fois, l'occasion de découvrir la force d'un rituel qui permet de « "s'autoriser à écrire" » (André, 1994, p. 87).

En 1984, j'entre à la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) d'Orléans-Tours. Alors que les décideurs souhaitent « s'attaquer [...] [au] problème [...] de l'insuffisance du niveau de la langue écrite » (Fijalkow, 1990, p. 7), ce travail me met en contact avec les recherches sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit et me conduit à créer, en collaboration avec Didier Colin, le Groupe académique lecture-écriture (Lafont-Terranova, 2014a). L'éditorial du numéro de lancement de notre revue est révélateur d'une prise de conscience de ce qu'on appellera plus tard la fonction épistémique de l'écriture (Blaser, 2007) : « Pourquoi une revue ? [...] Eh bien, tout simplement parce que nous croyons dur comme fer à l'écriture comme outil d'élaboration, de clarification, d'objectivation » (Casteras, 1992, p. 1). Dans le même numéro (Lafont, 1992), je développe cette idée en m'appuyant sur la présentation des travaux de l'anthropologue Goody (1979), faite par É. Genouvrier dans *Naitre en français* (1986). Cet ouvrage renvoie en filigrane à l'importance que prendront les disciplines contributives dans ce qu'on commence à appeler *la didactique du français*[5], puis dans *la didactique de l'écrit/de l'écriture*, développée notamment par Dabène (1987), Reuter (1996) ou Barré-De Miniac (1996).

Alors que se développent des recherches centrées « sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages » (Reuter, 2010, p. 69), je rencontre, via la MAFPEN, Christine Barré-De Miniac, chercheuse à l'Institut national de la

recherche pédagogique. Fréquenter son séminaire me permet i) de « “suivre en direct” l'émergence et la conceptualisation de la notion de rapport à l'écriture [(Barré-De Miniac, 2000)], une notion centrale pour la didactique de l'écriture, qui a été et reste au cœur de mon propre questionnement didactique » (Lafont-Terranova, 2014a, p. 25) ; ii) de présenter, en m'appuyant sur les interventions de « représentants d'atelier de tendances très différentes [...] [,] un “essai de typologie des ateliers d'écriture” » à l'université de Tours (p. 26). La même année, je m'inscris à l'université d'été *Lire, écrire, réécrire*, « dirigée par Claudette Oriol-Boyer, universitaire et didacticienne, [...] grande figure des ateliers [...] [qui] s'intéresse particulièrement à la réécriture » (pp. 31-32).

Ateliers d'écriture, rapport à l'écriture, réécriture, autant de balises pour l'étape suivante.

L'IUT et la recherche académique

En 1990, alors inscrite en DEA, je suis recrutée au département informatique de l'IUT d'Orléans pour enseigner *Les techniques d'expression*. Titulaires, pour beaucoup à l'époque, d'un bac scientifique, les étudiants « ne sont généralement pas en grande difficulté linguistique » (Lafont-Terranova, 2009, p. 217). Mais ils ont tendance à douter de leurs compétences à l'écrit et semblent s'engager insuffisamment dans les écrits liés à la spécialité, qui seront de plus en plus pris en compte par ce qui va devenir l'EC (Lafont-Terranova, 2014b). Ce rapport à l'écriture (pré)professionnelle me parait s'expliquer en partie par les situations dans lesquelles ces écrits sont produits, qui laissent peu de place à la réécriture, pourtant partie intégrante du processus d'écriture, comme le montrent les généticiens du texte (Grésillon, 1994 ; Fenoglio et Boucheron-Pétillon, 2002).

Tout en me familiarisant avec ce nouveau public, j'achève mon mémoire de DEA (Lafont, 1993), *Les ateliers de loisir pour adultes : intérêt et limites d'une pratique d'écriture.* L'étude de discours produits sur les ateliers de loisir est suivie d'une analyse, à l'aide du modèle SPEAKING de Dell Hymes (1980), d'échanges verbaux recueillis dans des séances d'Aleph-écriture, un atelier qui favorise la réécriture. Ce travail me permet de cerner i) les constantes d'un modèle d'atelier qui se veut en rupture par rapport au monde scolaire : production d'un objet fictionnel, « lieu d'écriture pour être entendu », « médiation pour faire écrire » (Lafont, 1993, p. 40) ; ii) les variables du modèle, notamment les objectifs sous-jacents aux médiations proposées pour faire écrire qui vont « de l'inducteur à la contrainte » (p. 31) selon que l'on favorise le « jaillissement de l'écriture » ou le « travail formel sur le langage », avec « entre les deux les motivations de Bing [ou les propositions d'Aleph] qui tracent un chemin d'écriture » (pp. 40- 41).

En 1993, à titre d'expérience, j'intègre des séances d'écriture créative dans mes cours, en reprenant le rituel des ateliers « inspiré[s] du modèle de loisir » (Lafont-Terranova, 2009, p. 211), qui instaure une situation de parole autant que d'écriture : proposition ou consigne d'écriture, temps d'écriture individuelle, partage des textes le plus souvent à haute voix, commentaires bienveillants ouvrant, dans certains ateliers, tels Aleph, sur le

retravail du texte (Lafont-Terranova, 2018). Je retiens cette option en incluant la production de recueils de nouvelles. Il s'agit de proposer aux étudiants un « *pas de côté*[6] » (Lafont-Terranova, 2020a) qui modifie leur rapport à l'écriture, en espérant un transfert dans l'écriture (pré)professionnelle : passer de l'idée de rendre une copie à celle de remettre un produit fini.

Fin 1993, dans la lancée de cette expérience, je m'engage dans le travail qui aboutira à une thèse intitulée *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains* (Lafont, 1999). L'objectif était d'approfondir l'étude menée en DEA sur les ateliers qui fonctionnent sur le modèle de loisir, encore peu étudiés par rapport aux ateliers « d'inspiration cognitiviste et/ou socioconstructiviste » (Lafont-Terranova, 2014a, p. 71). Deux questions sous-tendent le projet : i) le type d'atelier qui m'intéresse « aide-t-il à se constituer comme sujet-écrivant ? » ii) « permet-il d'apprendre à écrire ? », question qui me renvoie à « l'enjeu de la réécriture » (p. 75).

Pour répondre à ces questions didactiques, apparemment paradoxales, puisque posées à propos d'un rituel qui « s'est codifié dans le domaine des loisirs » (Lafont, 1999, p. 11)[7], je retourne sur le terrain, dans trois ateliers inspirés de ce modèle, qui font place à la réécriture : un atelier de loisir (Aleph), un atelier lycéen et un atelier de formation continue.

Ma position d'observatrice-participante me permet de constituer un double corpus – des données orales recueillies en situation d'atelier et des données écrites (premiers jets et versions réécrites des textes créatifs) – analysé « à la lumière des recherches en sciences du langage », dont la génétique textuelle et l'ethnographie de la communication (Lafont-Terranova, 2014a, p. 74). Les résultats sont prometteurs pour les trois ateliers : i) l'analyse des échanges verbaux confirme les effets du rituel de l'atelier en termes de réassurance et « de mise à distance de l'écriture et de l'écrit produit » (p. 89) ; ii) le nombre, les types d'opérations de réécriture[8] et leur impact sur les textes produits renvoie à l'investissement des scripteurs et à des logiques de réécriture différentes (Lafont et Barré-De Miniac, 2001) ainsi qu'au développement de compétences peu valorisées à l'école comme la prise en compte du genre textuel.

Le dispositif d'atelier apparait ainsi comme « une mise en scène collective du processus d'écriture » qui va de pair avec « une attention à la "voix" singulière de chaque scripteur » (Lafont-Terranova, 2022b). S'il ne résout pas par miracle de graves difficultés linguistiques et graphiques, au vu des résultats, il me semble particulièrement intéressant, dans la perspective qui est la mienne, à savoir l'accompagnement de l'écriture des étudiants dont j'ai la charge.

De la recherche académique aux expérimentations

Très vite, recherche et expérience sur le terrain sont allées de pair, mais arriver au bout

de mon travail de thèse me permet d'aller plus loin, via la conception, l'évaluation et l'amélioration d'un dispositif articulé autour d'un atelier d'écriture créative.

En 1998, à l'IUT, après avoir été proposé à des volontaires, un atelier d'écriture créative est intégré dans le cursus d'EC des futurs informaticiens. Depuis, chaque année, 80 à 100 étudiants bénéficient du dispositif dans le cadre de Travaux Pratiques de 10h à 12h selon les années et les cursus de préparation au Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)[9]. Les intervenants[10] fonctionnent à partir d'un cahier des charges mais ont une marge de liberté en matière de choix des propositions d'écriture. L'objectif est de permettre l'évolution du rapport à l'écriture des étudiants dans ses dimensions affective, axiologique et conceptuelle (Chartrand et Blaser, 2008). La verbalisation du processus scriptural, dimension du rapport à l'écriture à part entière (Barré-De Miniac, 2008) est sollicitée, via les échanges en atelier et certaines propositions d'écriture ciblées[11] ainsi que divers outils ajoutés au fil des années, comme la tenue d'un journal d'écriture et la réalisation de dossiers individuels d'atelier comportant les différentes versions des textes produits.

Enseignement et recherche sont intimement liés, le dispositif évoluant au fil du travail sur le terrain avec les autres intervenants, des analyses de données successives et de son importation, moyennant adaptations, dans une expérimentation que je mène entre 2009 et 2013 en master LD avec des étudiantes qui se forment à la didactique de l'écriture et à l'écriture de recherche. Pour ce faire elles analysent leur expérience d'écriture-réécriture créative dans le cadre d'un mémoire, après avoir constitué les différentes versions de leurs textes créatifs en corpus, revendiqué comme tel (Lafont-Terranova et Niwese, 2012, 2015 ; Lafont-Terranova, 2021). En retour, cette deuxième expérimentation me conduit à accentuer la dimension réflexive du dossier demandé à l'IUT.

Concrètement, dans sa version la plus récente, le dispositif favorise la réécriture grâce à des temps dédiés et une séance de lecture théâtralisée d'un ou deux textes aboutis par scripteur, l'ensemble des textes lus constituant un recueil collectif partagé en ligne. La tenue d'un journal d'écriture ainsi que la remise, par chaque étudiant, du dossier comportant les différentes versions commentées de ses textes créatifs, des extraits librement choisis de son journal d'écriture ainsi qu'une introduction visent la mise à distance de l'expérience et la mise en exergue et en mots du processus d'écriture-réécriture. Le travail est reconnu par une note fondée sur l'investissement (Lafont-Terranova, 2020a).

Sans entrer dans le détail des analyses quantitatives et qualitatives présentées par ailleurs et illustrées par des extraits de corpus (Lafont-Terranova, 2007, 2009, 2014b, 2018, 2019, 2020a, 2020b), je retiens ici les résultats suivants : i) les résistances, exprimées parfois sous forme provocatrice, évoluant souvent vers un changement mental ; ii) la réassurance (« [E]n m'investissant davantage j'ai pris conscience que j'étais capable d'écrire et de rédiger un texte dont j'étais fier. », Paul, 17-18) ; ii)

l'apport du groupe (« J'ai pu m'inspirer du travail de mes camarades lorsqu'ils ont lu leurs écrits. », Noël, 17-18) ; iii) le nombre moyen d'états ou de versions par texte créatif révélateur de l'investissement dans la réécriture : 2,5 à 3,5 par texte selon les corpus analysés (Lafont-Terranova, 2020a) ; iv) des analyses pertinentes du processus d'écriture et des effets de la réécriture alors que le public de l'IUT, à la différence de celui du master, ne reçoit pas de formation théorique ; v) l'évocation, par certains, d'un transfert dans l'écriture (pré) professionnelle (« [C]ela nous aidera [...], lorsque nous devrons rédiger des rapports de projets ou autres, car dans ce module nous avons appris à nous relire et à nous corriger par nous-mêmes. », Alice, 02-03) ; vi) la qualité esthétique de nombreux textes créatifs, voire réflexifs, qui renvoie à « [l]a tentation du littéraire » présente chez le « scripteur ordinaire » (Penloup 2000). L'extrait suivant, dans lequel l'étudiant « verbalis[e] dans le même mouvement l'interaction entre les différents espaces d'écriture offerts par le dispositif et des processus de genèse du texte » (Lafont-Terranova, 2019, p. 283), est d'autant plus emblématique à cet égard qu'il n'est pas présenté comme un texte créatif mais qu'il figure dans l'introduction du dossier :

À travers les différentes versions et le journal d'écriture, c'est ainsi le travail de l'auteur qui se révèle. Tantôt il est le fruit d'un travail d'écriture et de réécriture acharnée, résultant de brouillons raturés, émargés puis chiffonnés, tantôt il est davantage le résultat d'une idée dont la consistance est fragile et éphémère que l'auteur a saisi (*sic*), ou plutôt qui l'a saisi, et dont il n'a pu se débarrasser qu'en la jetant sur du papier ou à travers la pâle froideur de l'interface d'un traitement de texte (Thibault 15-16, p. 284).

Au final, l'ensemble des productions constitue un matériau i) pour le scripteur, amené à commenter et à analyser l'évolution du rapport qu'il entretient avec l'écriture ainsi que la genèse de ses textes créatifs ; ii) pour l'action didactique *in situ* ; iii) pour la recherche, à partir de données écrites (dossiers d'atelier et bilans anonymes) recueillies dans mes groupes d'atelier et en partie analysées à la lumière des travaux sur le rapport à l'écriture (Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2023) et des apports de la génétique textuelle à la didactique de l'écriture (Fabre-Cols, 2004). La numérisation de l'ensemble des données dont certaines sont manuscrites, leur conservation sous forme de bases de données et leur mise à disposition sous différentes conditions permettrait de les ouvrir à d'autres, chercheurs, enseignants, étudiants, simple public, une partie importante des textes créatifs méritant d'atteindre un public plus large.

L'oral académique sous l'angle des soutenances de projet : du portrait linguistique aux pistes didactiques

Écrite en « je » puis en « nous », cette partie s'appuie sur mon parcours de formation à la recherche en sciences du langage et à l'enseignement de l'Expression-Communication. Elle présente un projet collectif que j'ai coordonné qui a pris pour objet

l'oral académique à travers l'étude de soutenances d'un projet informatique d'étudiants en première année de DUT.

Double formation à la recherche en sciences du langage et à l'enseignement de l'Expression-Communication

Après une thèse en sciences du langage (Kanaan, 2011) qui m'a permis de me spécialiser dans l'analyse de l'oral, plus particulièrement sur la question de la reformulation ainsi que sur les marqueurs de discours, j'ai occupé pendant plusieurs années le poste d'ingénieure de recherche dans le cadre d'un grand projet autour du corpus oral ESLO (Enquêtes sociolinguistiques à Orléans) du Laboratoire Ligérien de Linguistique. Cette expérience m'a permis de développer une expertise dans la constitution, la gestion et le traitement de corpus.

Pendant mes années de thèse ainsi que, par la suite, en parallèle de mon expérience dans ESLO, j'ai eu l'opportunité d'intervenir – grâce à différents types de contrat – en EC au département informatique de l'IUT d'Orléans auprès de Jacqueline Lafont-Terranova. Ces années d'enseignement m'ont permis de me former aux objectifs et aux enjeux d'un enseignement destiné à des étudiants engagés dans une formation professionnalisante. Cette expérience a cela de spécifique qu'elle a été forgée auprès d'une chercheuse en linguistique et didactique qui a pris le terrain de son enseignement comme terrain de recherche. En concertation avec l'équipe pédagogique, elle a initié une progression en modules sur les deux années de DUT et a nourri les différents dispositifs pédagogiques des apports de la linguistique et plus spécifiquement de ceux de son champ, à savoir, les littéracies universitaires et la didactique.

C'est ainsi formée et en m'appuyant sur cet existant que j'ai pris la relève quand j'ai été recrutée en tant que maitresse de conférences en 2017 dans ce même département.

L'apport des sciences du langage au cours de communication

S'appuyer sur le schéma de Jakobson pour mettre à plat les instances en jeu dans la communication et utiliser les fonctions du langage pour analyser des messages (publicités, pages web, etc.) constitue une approche très efficace et a du succès auprès des étudiants qui réussissent à voir l'intérêt de modéliser le réel. On peut même aller plus loin dans les apports théoriques à proposer aux étudiants, en faisant appel à des modèles plus complexes qui intègrent la dimension sociale de la communication comme le modèle SPEAKING de Dell Hymes (1980). Pour ne donner que quelques exemples d'applications, ce modèle nous est apparu très efficace pour analyser des situations de soutenance de stage ou d'entretiens de recrutement (Kanaan-Caillol & Lafont-Terranova, 2021).

Les outils puisés dans le champ de la linguistique permettent aux étudiants de prendre le pouvoir sur les situations de communication (pré)professionnelles en en saisissant les enjeux. Et, au-delà du court terme, ces apports leur permettent d'appréhender toute situation de leur vie personnelle et professionnelle et de développer leurs capacités d'abstraction et d'analyse indispensables pour poursuivre des études au-delà de l'IUT.

Mais à côté de ces apports, la question de savoir de quelle manière je pouvais moi-même contribuer par ma recherche au cours de communication s'est rapidement posée.

L'apport d'une recherche appliquée

En tant que linguiste, spécialiste de l'oral, prendre les situations d'oral de mes étudiants comme terrain de recherche a répondu à une motivation forte : articuler ma recherche avec mon enseignement pour améliorer les dispositifs pédagogiques tout en développant la recherche sur l'oral dans le champ des littératies universitaires.

Le choix de la situation a porté sur les soutenances du projet tutoré de fin de première année. Ce projet qui consiste pour les étudiants à concevoir et à développer une application a un double objectif : i) produire et présenter de manière préprofessionnelle une application finalisée ; ii) présenter de manière académique à l'écrit (rapport) et à l'oral (soutenance) le travail réalisé en lien avec les concepts étudiés. Pour ce projet, les étudiants bénéficient d'un accompagnement en EC dans la rédaction du rapport et dans la préparation de la soutenance qui a lieu devant un jury composé de deux enseignants en informatique et d'un enseignant d'EC.

Ce module a déjà fait l'objet d'une recherche portant sur l'accompagnement dans la rédaction des rapports de projet (Chevillard & Lafont-Terranova, 2016). Un des principaux résultats mis en évidence par l'analyse des différentes versions des rapports est le rôle de la réécriture dans le changement de posture énonciative qui se traduit, au fur et à mesure des versions, par le passage « de la focalisation sur le détail des tâches réalisées à la mise en perspective de ces tâches dans le cadre du projet, du texte descriptif à un texte explicatif, dans lequel le récit est au service de l'analyse, de l'usage d'un langage courant à celui secondarisé[12] utilisant le lexique adapté à la situation universitaire […] » (p. 98).

Le travail sur le rapport dans ce module occupe une place plus importante que celle accordée à la soutenance du fait du caractère chronophage du premier exercice et de l'accent mis sur la réécriture. À partir de ce constat, l'étude des soutenances s'est révélée nécessaire dans la perspective de renforcer l'accompagnement des étudiants dans cet exercice.

La recherche a été menée en équipe avec Jacqueline Lafont-Terranova, et Elizabeth Rowley-Jolivet, respectivement spécialisées dans le champ des littéracies universitaires et de la didactique de l'écrit et dans celui des genres de discours académiques écrits et oraux dans les domaines scientifiques et techniques. Ainsi est né le projet ORAC (Oral Académique) qui a coïncidé avec l'intérêt naissant et grandissant dans le champ des littéracies universitaires francophones pour l'enseignement de l'oral à l'université. En témoignent la Journée scientifique *Former à l'oral, former par l'oral à l'université,* tenue à Bruxelles en 2022 qui a donné lieu à un ouvrage collectif (Scheepers, 2023), ainsi que le numéro 72 de la Lettre de l'AIRDF[13] *Écrire pour parler, parler pour écrire de la maternelle à l'université,* deux publications auxquelles nous avons contribué.

Corpus, cadre théorique et méthodes d'analyse

La collecte a eu lieu au cours de l'année universitaire 2018-2019. Le projet proposé aux étudiants cette année-là consistait à développer une application de vente aux enchères en ligne. Le corpus de l'étude se compose d'enregistrements audio de quatre soutenances, de leur transcription, des diaporamas utilisés par les groupes d'étudiants lors de ces soutenances ainsi que des quatre rapports de projet correspondants.

Inscrite dans le champ des littéracies universitaires (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012) l'étude a mobilisé le cadre de la linguistique interactionnelle dans une perspective didactique à travers notamment la question de la secondarisation des discours qui renvoie au passage « de la référence à des concepts spontanés à l'appropriation de concepts scientifiques » (Plane, 2019 suivant Vygotski, 1934). Autrement dit,

> [l]es genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production [...]. (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91)

Nos expertises complémentaires ont permis d'analyser les données orales tout en prenant en compte l'écrit préalable (les rapports) et en questionnant le degré de secondarisation dans les deux types de discours.

La méthodologie d'analyse s'est principalement appuyée sur l'expertise de E. Rowley-Jolivet qui a beaucoup travaillé sur les genres et discours académiques en anglais. L'approche de l'oral notamment sur les objets tels que les marqueurs de discours ou la reformulation ont bénéficié de l'expérience de L. Kanaan-Caillol. Et le questionnement de la secondarisation du discours ainsi que l'analyse des rapports dans l'approche comparative ont bénéficié de l'expertise de J. Lafont-Terranova.

Plusieurs campagnes d'analyses ont été menées. Nous avons d'abord cherché à dresser le portrait linguistique de cet oral académique à travers l'étude de la densité lexicale[14], de l'emploi des marqueurs discursifs, de la gestion du discours et du registre de langue en thématisant la question de secondarisation du discours dans le cadre d'une situation académique (Kanaan-Caillol, Lafont-Terranova et Rowley-Jolivet, 2023a). La comparaison avec les rapports s'est appuyée sur des indicateurs textométriques (les mots clés positifs[15]) et a permis de mesurer l'écart en termes de secondarisation.

Une deuxième approche qui a davantage pris en compte l'écrit préalable s'est focalisée sur l'étude des verbes à sujets personnels *nous* et *on* en questionnant le processus de recontextualisation du discours écrit dans le passage à l'oral (Kanaan-Caillol, Lafont-Terranova et Rowley-Jolivet, 2023b).

Les résultats

Un des principaux résultats, quel que soit l'angle adopté pour l'analyse, est la mise en évidence dans les soutenances d'un discours très proche de l'oral spontané. En effet, le ton adopté par les étudiants est peu formel et leur répertoire langagier (Hymes, 1980) assez pauvre (nombreuses répétitions de *faire*, par exemple). De plus, on observe la prédominance de séquences narratives qui restituent le projet de manière descriptive au détriment du travail explicatif et argumentatif attendu dans l'exercice de soutenance. Les étudiants mettent au premier plan la temporalité du projet et cet ancrage temporel est accentué par les nombreuses marques métadiscursives qui font référence à la temporalité du discours « en train de se faire ». Dans ce rôle, d*onc* et *du coup* sont particulièrement fréquents (Kanaan-Caillol et al., 2023a).

L'étude consacrée au processus de recontextualisation, i.e. l'adaptation du discours au contexte de communication, à travers la comparaison des emplois de *on* et de *nous* et de leurs valeurs dans les rapports et dans l'exposé de soutenance, confirme nos premiers résultats. Elle a permis de mettre en évidence dans le discours la forte présence des acteurs et de l'activité de présentation au détriment du recul réflexif et de la secondarisation.

Si le passage à l'oral suite à un écrit préalable ne peut se faire sans recontextualisation, dans le cas qui nous occupe, celle-ci semble fragiliser le recul réflexif pris par les étudiants dans le rapport et rapprocher leur discours de son niveau premier (Kanaan-Caillol et al., 2023b, p. 57), comme l'illustre la figure ci-dessous :

Extrait rapport 4	Extrait soutenance 4
3.5 Diagramme de Gantt Le diagramme de Gantt permet de représenter sous forme de frise les tâches à faire tout au long d'un projet. Il donne une idée du temps de travail pour chacune de ces tâches et permet d'en assigner le travail aux membres de l'équipe. Dans le cadre de notre projet, nous avons déterminé des temps de travail sur chaque élément de rendu à travailler pour optimiser au maximum le temps que nous avions.	pour le diagramme prévisionnel euh on a utilisé Gantt Gantt Project euh donc voici un extrait du premier rendu qu'on avait à faire euh donc on peut voir que sur euh sur la gauche y a toutes euh les tâches qu'on avait prévues de faire et sur la droite la plage euh la plage horaire on va dire euh de chaque tâche euh on on on peut voir que y a y a certaines tâches qui sont beaucoup plus longues euh à faire ou en tout cas qui demandent beaucoup plus de temps euh à prévoir

Figure 1 : Diagramme de Gantt dans un rapport et la soutenance correspondante (d'après Kanaan-Caillol et al., 2023c)

Le contraste fort que nous avons pu observer en termes de secondarisation entre le rapport et la soutenance peut être expliqué par la posture adoptée par les étudiants dans chacun des exercices. Dans l'écriture du rapport, les étudiants adoptent une « posture de concepteurs-analystes manipulant des notions, des concepts, des définitions de la spécialité qui dénote un degré de généralisation et d'abstraction

important et renvoie à l'appropriation de notions étudiées et de procédures de la spécialité ». (Kanaan-Caillol et al. 2023a, p. 70)

Lors de la soutenance, « ils adoptent une posture de techniciens présentant une application et des procédures face à des responsables et/ou à des utilisateurs potentiels ». (Kanaan-Caillol et al. 2023a, p. 70). Certes cette dernière caractéristique fait partie de la posture attendue dans la soutenance mais la spécificité de cet oral académique consiste à trouver un équilibre entre les deux postures identifiées supra.

Des pistes didactiques

Au terme de l'étude, nous avons pu identifier plusieurs pistes didactiques. L'accompagnement des étudiants au niveau du travail sur le registre et sur le degré de secondarisation s'est avéré fondamental. A cet effet, le corpus de notre étude ainsi que l'analyse faite sur certains extraits constituent des ressources pour l'élaboration d'exercices de repérage et de réflexion pour les étudiants.

Les transcriptions des soutenances et les diaporamas, peuvent être des supports d'exercices autour de l'identification de problèmes liés à la gestion du discours, au registre, à la fréquence d'emploi de certains marqueurs de discours comme *donc* et *du coup* et de proposer des reformulations.

En s'appuyant sur les rapports du corpus, les étudiants peuvent repérer les verbes « conceptuels » avec un double objectif i) développer leur répertoire langagier en général (lexique « secondarisé ») et plus précisément dans leur spécialité et ii) se constituer une boite à outils à réinvestir dans les mots clés du diaporama. (Kanaan-Caillol et al. 2023c)

Par ailleurs, dans l'optique de ne pas perdre le bénéfice de la secondarisation éprouvée par les étudiants eux-mêmes dans le cadre de la rédaction du rapport, nous pensons qu'il est important de les amener à construire la soutenance au fur et à mesure de l'écriture du rapport, tout en évitant le piège de l'écrit oralisé. (Kanaan-Caillol et al. 2023a, p. 71)

Conclusion

Au-delà de ce que nous avons retenu en termes d'apports propres à chacune de nos deux démarches, nous notons

i) l'intérêt personnel, en tant qu'enseignant, de nourrir sa pratique avec les apports de la recherche et plus spécifiquement en tant qu'enseignant-chercheur d'articuler les deux facettes du métier ;

ii) l'intérêt de travaux articulant recherche et enseignement qui permettent notamment de recueillir des corpus authentiques dans l'enseignement supérieur et de nourrir une réflexion, d'ordre linguistique et didactique, que tout enseignant est susceptible de

réinvestir dans sa pratique.

En lien avec cette dernière réflexion, nous tenons à souligner le rôle d'appui que peuvent jouer les sciences du langage dans l'enseignement de l'Expression-Communication.

Bibliographie

André, A. (1994). Écrire : Le désir et la peur. Dans C. Barré-De Miniac et D. Bourgain (dir.), *Écrire et faire écrire*. *Actes de l'université d'été 28-31 octobre 1991* (pp. 87-114). École Normale Supérieure Fontenay-St Cloud.

Barré-De Miniac, C. (dir.) (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck.

Barré-De Miniac, C. (2000 [2015]). *Le rapport à l'écriture*. Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2008). Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture : concept fondamental pour la didactique du français. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser, (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-127). Presses universitaires de Namur.

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Bing, É. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Éditions des femmes.

Bing, É. (1999). Lettre pour une éthique des ateliers d'écriture. Dans *Les ateliers d'écriture Elisabeth Bing. Calendrier 1999-2000* (pp. 3-6).

Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat. Québec. Université Laval. http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/uid/984ed73d-af4a-4458-aa3cd1d4cfcbdbc2

Casteras, G. (1992). Ouverture de banquet. *Fringale (Revue du Groupe Académique lecture-écriture), n° de lancement*, 35-41. MAFPEN Orléans-Tours/CRDP.

Chartrand, S-G et 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. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser, (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-127). Presses universitaires de Namur.

Chevillard, S. et Lafont-Terranova, J. (2016). Accompagner l'écriture de spécialité : un enjeu pour la didactique de l'expression-communication en IUT. Dans A.-M. Hinault (coord.), *Didactique de la communication 2* (pp. 83-102). L'Harmattan.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (dir.) (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. *Pratiques*, 153-154.

Fabre-Cols C. (2004). Les brouillons et l'école. Ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, *144*, 18-24. https://doi.org/10.3917/lfa.144.0018

Fenoglio, I. et Boucheron-Pétillon, S. (2002). Processus d'écriture et marques linguistiques. Nouvelles recherches en génétique du texte. *Langages*, 147.

Fijalkow, J. (dir.) (1990). *Décrire l'écrire.* Presses Universitaires du Mirail/CRDP de Toulouse.

Genouvrier, É. (1986). *Naitre en français.* Larousse.

Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Les Éditions de Minuit.

Hymes, D.H. (1980). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Etudes de linguistique appliquée*, *37*, 127-153.

Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique*. P.U.F.

Kanaan, L. (2011). *Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones*. Thèse de doctorat, Université d'Orléans.

Kanaan-Caillol, L. et Lafont-Terranova, J. (2021). Théories de la communication en cours d'Expression-Communication : deux modèles pour aborder les situations de communication (pré)professionnelles. Communication orale, *20e Rencontres de l'Association des Enseignants de Communication en IUT (AECIUT),* 3 et 4 juin 2021, Paris.

Kanaan-Caillol, L., Lafont-Terranova, J. et Rowley-Jolivet, E. (2023a). Portrait d'un oral académique à partir d'un corpus de soutenances de projets : de l'analyse linguistique à l'étude d'indices de secondarisation. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 53-68). De Boeck.

Kanaan-Caillol, L., Lafont-Terranova, J. et Rowley-Jolivet, E. (2023b). Du rapport à la soutenance de projet. Étude des effets de la recontextualisation à travers les verbes à sujets personnels *nous* et *on. Lettre de l'AIRDF*, *72*, 51-57.

Kanaan-Caillol, L., Lafont-Terranova, J. et Rowley-Jolivet, E. (2023c). Soutenances de projets : la secondarisation en question. Traces linguistiques et pistes didactiques. Communication orale, *22e Rencontres de l'Association des Enseignants de Communication en IUT (AECIUT)*, 1er et 2 juin 2023, Orléans.

Lafont, J. (1973). Le fonctionnement de l'épreuve orthographique. Les textes de dictée *B.R.E.F., 8,* 23-41. Université de Tours.

Lafont, J. (1992). Décrire « l'écrire » pour faire écrire. *Fringale (Revue du Groupe Académique lecture-écriture), n° de lancement,* 35-41. MAFPEN Orléans-Tours/CRDP.

Lafont, J. (1993). *Les ateliers d'écriture de loisir pour adultes : intérêts et limites d'une pratique d'écriture.* Université de Tours (Mémoire de DEA).

Lafont, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat, Université F. Rabelais de Tours. (Atelier National de Reproduction des thèses, Université de Lille. Réf ANRT : 32555).

Lafont, J. et Barré-De Miniac, C. (2001). Développement des compétences en matière de révision de texte. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant* (pp. 382-388). De Boeck.Lafont-Terranova, J. (2007). Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique : analyse d'une expérience. *Caractères, 25*, 4-9.

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

Lafont-Terranova, J. (2014a). *La construction du sujet-écrivant : approches linguistiques et didactique.* Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Vol. 1. Université d'Orléans. tel-02094612

Lafont-Terranova, J. (2014b). Des ateliers d'écriture en expression-communication : quels ateliers, pour quels effets ? Dans M. Nouailler (coord.), *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT. Fondements théoriques, représentations, réalités* (pp. 117-130). L'Harmattan.

Lafont-Terranova, J**.** (2018). Deux ateliers d'écriture à l'université pour réfléchir l'écriture de manière singulière. *Recherches en Didactiques, 26,* 9-24. 10.3917/rdid.026.0009

Lafont-Terranova, J. (2019). Des ateliers d'écriture pour des futurs informaticiens : de la réassurance à la réflexivité. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova et M. Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes* (pp. 269-285). Presses universitaires du Septentrion.

Lafont-Terranova, (2020a). Un atelier d'écriture créative à l'IUT pour se construire

comme sujet-écrivant. *Pratiques de la communication 2*

https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-2/2703-un-atelier-d-ecriture-creative-a-l-iut-pour-se-construire-comme-sujet-ecrivant

Lafont-Terranova, (2020b). Proposer des « pistes d'écriture » d'inspiration oulipienne dans une filière technologique : du jeu à la construction du sujet-écrivant. Dans De Bary, Cécile (dir.), *Les Ateliers d'écriture et l'Oulipo* (pp. 157-173). Hermann.

Lafont-Terranova, J. (2021). De l'intérêt d'un atelier d'écriture créative pour former et se former à l'écriture en contexte universitaire. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif* (pp. 209-242). Presses Universitaires de Laval.

Lafont-Terranova, J. (2022a). L'émergence et le développement des ateliers d'écriture en France : le rôle de deux pionnières. Dans D. Ulma, A. Pauzet et A. Prouteau (dir.), *Écritures créatives. Représentations contemporaines et enjeux professionnels* (pp. 17-29. Presses Universitaires de Rennes.

Lafont-Terranova, J. (2022b). Le rapport à l'écriture dans des cursus non littéraires : deux expérimentations pour des pistes didactiques**.** Séminaire académique Maitrise de la langue *Faire progresser les élèves à l'écrit du lycée au post-bac (université et BTS)*, 17.05.2022, Créteil. http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/2_mdl_b22_lafont.pdf

Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques 153-154*, 115-128. doi.org/10.4000/pratiques.1959

Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2015). L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche. Dans C. Beaudet et V. Rey (dir.), *Écritures expertes en question* (pp. 187-198). Presses Universitaires de Provence.

Lafont-Terranova, J., Niwese, N. et Colin, D. (2023). Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25 (2), 106-125.

Plane, S. (2019). Préface. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova et M. Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement post-obligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes* (pp. 11-18). Presses universitaires du Septentrion.

Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Didier.

Peytard, J. et Genouvrier, É. (1970) *Linguistique et enseignement du français*. Larousse.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF.

Reuter Y. (2010). Didactiques. Dans Reuter (dir.) *Dictionnaire des concepts*

fondamentaux des didactiques (pp. 69-73). De Boeck.

Scheepers, C. (dir.) (2023) *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. De Boeck.

Vygotski, L. [1934] 1997. *Pensée et Langage*. La Dispute.

---

[1] ___ Expression que j'utilise notamment dans Lafont-Terranova (2009, p. 213).

[2] ___ Cf. *Linguistique et enseignement du français* (Peytard et Genouvrier, 1970).

[3] ___ *Pédagogie du français, langue maternelle*, 1981-1982 ; *Parole, lecture-écriture, le statut scolaire du récit*, 1982-1983.

[4] ___ En italiques dans le texte original.

[5] ___ L'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue maternelle (DFLM) est créée en 1986. (https://data.bnf.fr/fr/12307479/association_internationale_pour_la_recherche_en_didactique_du_francais/ consulté le 03/10/2023).

[6] ___ En italiques dans le texte original.

[7] ___ Un paradoxe apparent, les acteurs, É. Bing et A. Roche au premier chef, ayant souvent à voir avec l'École au sens large du terme.

[8] ___ Suppression, ajout, substitution ou déplacement (Grésillon, 1994).

[9] ___ Cursus classique ou année spéciale qui permettait de préparer en un an au DUT des étudiants très divers, en termes d'âge, de maitrise du français et d'acquis postbac ou professionnels (Lafont-Terranova, 2019).

[10] ____ Une quinzaine d'intervenants, dont Layal Kanaan-Caillol qui pilote le dispositif depuis 2016-2017 et moi-même sont (ou ont été) impliqués depuis 1998.

[11] ____ Par exemple « Écrire c'est », empruntée à Penloup (2000).

[12] ____ La notion de secondarisation est reprise plus loin.

[13] ____Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français.

[14] ____ « La densité lexicale mesure le rapport quantitatif entre le nombre de mots lexicaux et de mots grammaticaux employés dans le texte. » (Kanaan-Caillol et al. 2023a, p. 58)

[15] ____ « Les mots clés positifs sont les mots qui apparaissent comme particulièrement fréquents dans le corpus cible (ici, les exposés) en comparaison avec le corpus de référence (ici, les rapports), sur la base d'un calcul statistique. Ces mots peuvent être considérés comme caractéristiques du corpus cible. » (Kanaan-Caillol et al., 2003a, p. 58)