



La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactiques

Jacqueline Lafont-Terranova

► To cite this version:

Jacqueline Lafont-Terranova. La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactiques. Linguistique. Université d'Orléans, 2014. <tel-02094612>

HAL Id: tel-02094612

<https://shs.hal.science/tel-02094612v1>

Submitted on 9 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
LABORATOIRE LIGÉRIEN DE LINGUISTIQUE

Dossier présenté en vue
d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage
le 21 novembre 2014

**La construction du sujet-écrivain :
approches linguistiques et didactiques**

Volume I : NOTE DE SYNTHÈSE

Jacqueline LAFONT-TERRANOVA

sous la direction de Gabriel BERGOUNIOUX, Professeur en sciences du langage

RAPPORTEURS

Marie-Claude PENLOUP

Sylvie PLANE

Yves REUTER

Professeur, Université de Rouen

Professeur, Université Paris Sorbonne

Professeur, Université de Lille 3

JURY

Gabriel BERGOUNIOUX

Catherine BORÉ

Irène FENOGLIO

Marie-Claude PENLOUP

Sylvie PLANE

Yves REUTER

Sabine VANHULLE

Professeur, Université d'Orléans

Professeur, Université de Cergy-Pontoise

Directrice de recherche, ITEM-CNRS

Professeur, Université de Rouen

Professeur, Université Paris Sorbonne

Professeur, Université de Lille 3

Professeur, Université de Genève

À Francine, si présente

Mes remerciements les plus chaleureux vont à mon directeur de mémoire d'habilitation ainsi qu'à tous les membres de mon jury pour la confiance qu'ils m'ont témoignée et le temps qu'ils m'ont consacré.

Un grand merci à tous ceux qui m'ont aidée, et à tous mes proches pour leur patience et leur soutien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
--------------------------	----------

PREMIÈRE PARTIE

PROLÉGOMÈNES	11
---------------------------	-----------

CHAPITRE 1 : Du questionnement pédagogique à la recherche en didactique

.....	13
--------------	-----------

1. Survivre dans le métier : la question pédagogique	14
--	----

2. Le retour aux sources universitaires : « <i>Linguistique et enseignement du français</i> »	17
---	----

3. L'expérience de la MAFPEN : de la formation aux contacts avec les recherches sur l'écrit	22
---	----

4. L'INRP et la découverte d'une démarche de recherche didactique	24
---	----

5. La découverte des ateliers d'écriture créative : de l'émerveillement au questionnement didactique.....	27
---	----

6. L'université : des expériences aux expérimentations.....	33
---	----

CHAPITRE 2 : Les représentations de l'écriture chez les enseignants de

français en collège : un premier projet pour le DEA	41
--	-----------

1. A l'origine du projet : une rupture dans ma façon de me représenter l'écriture et son enseignement	41
---	----

2. Une enquête de terrain ?	45
-----------------------------------	----

3. Les représentations de l'écriture, une notion qui reste centrale en didactique de l'écriture.....	49
--	----

4. Des aspects novateurs	50
--------------------------------	----

5. Un programme de recherche(s) ?.....	52
--	----

DEUXIÈME PARTIE

ATELIER D'ÉCRITURE DE LOISIR ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE 55

CHAPITRE 3 : Les ateliers de loisir pour adultes, un domaine peu exploré par la recherche universitaire 57

1. Les ateliers d'écriture créative, une pratique en rupture par rapport aux pratiques
scolaires ... qui intéresse l'école 58
2. Faire des ateliers de loisir pour adultes un objet d'étude spécifique 61
3. Confronter le discours des fondateurs avec les données du terrain 66

CHAPITRE 4 : Une enquête de terrain dans trois ateliers d'écriture créative : l'intérêt didactique du modèle de l'atelier de loisir 69

1. Un nouvel objet d'étude : l'atelier inspiré du modèle de l'atelier de loisir 70
2. Une double approche, didactique et linguistique 73
3. Retour sur la naissance et le développement des ateliers d'écriture 76
 - 3.1. Deux expériences fondatrices et des influences multiples 76
 - 3.2. Les ateliers de loisir : tendances et invariants d'une nouvelle pratique
d'écriture 78
4. Une enquête de terrain pour répondre à trois questions didactiques 83
 - 4.1. Du modèle de l'atelier de loisir à « l'atelier inspiré du modèle de loisir » 83
 - 4.2. Le sujet-écrivain : émergence d'une notion 84
 - 4.3. Une question nouvelle : celle de la réécriture 86
6. Des résultats convaincants 88

TROISIÈME PARTIE

DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN À L'EXPÉRIMENTATION : DES ATELIERS D'ÉCRITURE À L'UNIVERSITÉ 93

CHAPITRE 5 : Un atelier d'écriture créative dans une filière universitaire technologique 95

1. Premiers essais 95
2. Un atelier expérimental pour des étudiants volontaires 97
3. « Un "espace transitionnel" pour une écriture affirmée et exigeante », intégré dans
le curriculum d'EC 101

4. « Un atelier de loisir didactisé »	107
5. Le travail en réseau : vers une recherche collaborative	111
6. La recherche : analyse de l'expérience et élucidation des fondements de la démarche	112
6.1. La constitution et l'analyse d'un échantillon de données	113
6.2. Un approfondissement théorique.....	117
6.3. Mise en perspective de la démarche dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement de l'EC.....	119
7. Le dispositif, un laboratoire de la construction du sujet-écrivain ?	121

CHAPITRE 6 : L'atelier d'écriture pour former à la didactique de l'écriture et accompagner la construction d'une posture d'apprenti-chercheur..... 127

1. Une expérience déterminante dans mon parcours scientifique	128
2. Une formation à la didactique de l'écriture fondée sur l'analyse d'une expérience d'atelier écriture créative (2005-2006)	131
3. Un dispositif remanié, qui articule formation à la didactique de l'écriture et initiation à l'écriture de mémoire (à partir de 2008-2009).....	139
4. L'évaluation du dispositif depuis 2008-2009	143
4.1. Des critères pour évaluer les mémoires.....	143
4.2. Les effets de la réécriture prescrite	147
4.3. L'analyse des retours faits par l'enseignant et de leurs effets : une étude de cas	151
4.4. L'accompagnement d'une posture d'apprenti-chercheur et de généticien de ses propres textes	154
5. Un chantier ouvert, à poursuivre.....	158

QUATRIÈME PARTIE

REPRÉSENTATIONS ET RAPPORT À L'ÉCRITURE

D'ENSEIGNANTS ET D'ÉLÈVES	161
--	------------

CHAPITRE 7 : Des enquêtes de terrain à la diffusion et à l'encadrement de la recherche 165

1. Usages et fonctions de la copie (INRP, 1998-1999)	165
2. Représentations des enseignants de collège de plusieurs disciplines en matière d'écriture (2000-2003)	170
2.1. Un projet dans le cadre d'une recherche INRP	170
2.2. Poser la question du sujet-écrivain à propos des enseignants... ..	173
2.2. ... de plusieurs disciplines.....	173
2.3. Quelques résultats saillants	176

2.4. Conclusions et perspectives	178
3. « La question de la norme dans le discours des enseignants de collège »	180
3.1. Une réflexion sur la notion de « norme »	181
3.2. La question de « ce qui s'écrit »/ « ce qui ne s'écrit pas »	182
3.3. Les enseignants plus pessimistes en 2005 qu'en 2001 ?.....	182
3.4. La question du sens	183
4. « <i>Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain</i> », une journée d'étude fondatrice (13 mai 2005)	184
5. La question du rapport à l'écriture au moment du passage CM2-6 ^e (depuis 2008)	186
5.1. Une enquête liée à deux programmes pluridisciplinaires sur la production d'écrit, initiés par des collègues de Poitiers	186
5.2. Une enquête de terrain qui associe des formateurs.....	187
5.3. Du travail en équipe	188
5.4... à l'encadrement d'un travail doctoral (Colin, 2014)	189
CONCLUSION : ANCRAGES, APPORTS, PERSPECTIVES.....	191
1. De la linguistique appliquée à la didactique du français et de l'écriture.....	192
2. Une inscription dans un courant de la didactique de l'écriture	193
3. Des expérimentations inspirées des ateliers d'écriture de loisir.....	195
4. Une dette envers la génétique textuelle	196
5. Pour une didactique de l'expression-communication	197
6. Une inscription dans un champ d'études qui s'est développé dans le monde francophone, dans le prolongement des (<i>New</i>) <i>Literacy Studies</i>	200
7. Des travaux à l'intersection des sciences du langage et des sciences de l'éducation	201
BIBLIOGRAPHIE.....	203

*[...]le généticien doit explorer l'avant-texte comme tel [...]c'est-à-dire] l'espace hétérogène, aux figures aléatoires et arbitraires, où un projet, une pulsion, passent du neuronal au verbal, où une parole cherche sa voix et sa voie, où une textualité se fait invention ; l'espace largement ouvert pour des recherches axées sur la cognition, l'énonciation et la création. (Grésillon, *Eléments de critique génétique*, 1994 :17)*

Ecrire, c'est fixer des pensées auparavant inexploitable, car mouvantes et furtives. (M.M, dossier d'atelier d'écriture, 2014).

INTRODUCTION

J'ai choisi de mettre en exergue de cette note de synthèse les propos de deux « auteurs » qui s'expriment à dix ans de distance, dans deux espaces de production également distants : un ouvrage scientifique qui présente une discipline dont l'objectif est « de comprendre comment un projet mental, un vague désir d'écrire se transforment, moyennant élaborations et accidents, relances et impasse, en texte, voire en œuvre » (Grésillon, 1994 : quatrième de couverture) ; un dossier écrit par un étudiant en informatique dans le cadre d'un atelier d'écriture que j'ai mis en place à l'IUT (Institut Universitaire de Technologie) d'Orléans. Et pourtant, ces deux extraits abordent chacun à leur manière le pouvoir créateur de l'écriture qui transforme une parole mentale, caractérisée par « la fugacité des réalisations » et « la réduction syntagmatique » (Bergounioux, 2001 : 120) en parole textualisée. En 1994, toujours, Bourgain fait à peu de choses près la même analyse du pouvoir de l'écriture, en y ajoutant la dimension de l'Autre « jamais totalement absent » :

Ecriture est *poiein*. Création de quelque chose qui n'était pas là avant qu'on l'écrive. Création poétique, création scientifique, sinon récréation

aménagée au sein de la vie pratique [...]. Elle est le risque contrôlé [...] de la langue, qui exhibe alors toute sa constructibilité : manufacture de la trace autorisant indéfiniment, par la rature, la construction d'autre sens, de quelque chose qui est toujours en devenir dans un va-et-vient entre le en soi et l'en dehors de soi, elle est un geste solitaire, en suspens dans le silence d'un monologue intériorisé où le sujet se scinde en un scripteur et un lecteur, et dont pourtant l'Autre n'est jamais tout à fait absent (même dans l'écriture du journal intime). (Bourgain, 1994 : 78)

« Écriture est *poiein* ». La formule prend toute sa force, au terme du parcours d'écriture qui me permet de vous *adresser* cette note de synthèse, destinée à mettre en perspective mon travail scientifique. D'une part, après une longue période, pendant laquelle j'ai navigué « entre lecture, écriture, relecture, réécriture, hésitations, décisions », éprouvant pleinement « le caractère dynamique intrinsèque à l'écriture en production » (Fenoglio & Boucheron-Pétillon, 2002 : 5), « par le medium [des] [...] pages » du volume que je suis sur le point d'achever, j'ai aujourd'hui « accès à la *réflexion*¹ », que je (re)découvre construite, en même temps que je vous la livre. D'autre part, c'est bien le pouvoir de l'écriture, lié à sa fonction heuristique, que je cherche à faire découvrir/éprouver par les étudiants dont j'ai la charge, et cela, plus particulièrement, dans les expérimentations que je mène à l'université d'Orléans depuis plus de quinze ans, et qui constituent un axe majeur de mon travail.

Mon engagement dans l'écriture de recherche, dans le cadre d'un mémoire de DEA (Diplôme d'Études Approfondies²) et de la thèse qui a suivi sur l'intérêt du modèle de l'atelier de loisir pour le développement de la compétence scripturale, m'avait déjà permis de faire l'expérience que je cherche aujourd'hui à faire vivre à mes étudiants, à des degrés divers selon la filière dans laquelle ils sont engagés, et d'éprouver, sans avoir encore les moyens de la conceptualiser, « la transformation du rapport à l'écrit [...] postulée par la réception et la production de

1 J'emprunte les formules et l'image à Genouvrier (1986 : 109).

2 Diplôme sanctionnant cinq années d'études supérieures (Bac +5), correspondant au master européen actuel.

discours universitaires (ou scientifiques) » (Deschepper & Thyryon, 2008 : 63).

L'écriture de cette note de synthèse a constitué une « aventure langagière » (Boré & Doquet-Lacoste, 2004 : 16³), plus intense encore que celle de la thèse, puisque vécue, si j'ose dire « au carré », l'un des objectifs que je me suis assigné, dans cet écrit réflexif par excellence, étant de conceptualiser mon propre processus de conceptualisation dans le cadre de mon activité scientifique. Ou pour le dire autrement, j'ai cherché à rendre compte de mes apports scientifiques, tout autant que du processus de conceptualisation qui m'a permis de dire de mes objets d'étude « quelque chose de nouveau (si peu que ce soit) » (Deschepper & Thyryon, 2008 : 66). Ce parti-pris me conduit à reporter, dans la conclusion, la présentation de mes ancrages disciplinaires et des champs d'étude dans lesquels s'inscrit mon travail scientifique, découverts et formulés au fur et à mesure de mon parcours.

La note de synthèse rédigée en vue d'une HDR m'est ainsi apparue, comme relevant d'un « genre hybride », qui engage le scripteur-chercheur dans une écriture intermédiaire entre « l'écriture de soi et l'écriture scientifique » pour utiliser des formules que je me permets d'emprunter à Sabine Vanhulle⁴. Relisant les pages qui suivent, je me rends compte, qu'entrer dans cette écriture particulière m'a conduite à enchâsser, dans un discours à visée scientifique, des séquences narratives qui renvoient aux étapes de la construction de ma posture de chercheur, aux rencontres avec les chercheurs qui l'ont permise, voire suscitée, à la temporalité dans laquelle mon parcours s'est inscrit. Compte tenu de la place que tient la génétique textuelle dans mon travail de didacticienne de l'écrit, j'ai également pris le parti, dans cette note, de considérer l'ensemble de mes travaux comme une sorte de « dossier génétique », reprenant à propos de mon travail scientifique, très modestement et toutes proportions gardées, l'objectif poursuivi par Fenoglio (2009 : 127),

3 Boré & Doquet Lacoste reprennent dans cet article un propos d'Authiez-Revuz, qu'elles ont interviewée.

4 J'ai retenu la formule à la suite d'un échange oral que nous avons eu sur le sujet.

quand elle décrypte les notes de travail de Benveniste, en le considérant comme un espace « où la pensée théorique naît de son énonciation ».

La manière dont j'ai ainsi interprété/compris/exploré le genre attendu me renvoie précisément à une expérimentation qui dure depuis près de dix ans et dont l'évaluation menée en collaboration avec Maurice Niwese est en cours. Dans le cadre de cette expérimentation, des étudiants de master inscrits dans un parcours *linguistique et didactique* doivent, en effet, produire un genre d'écrit, qui les conduit à analyser des données personnelles (différentes versions de leurs productions lors d'un atelier d'écriture créative, journal d'écriture) à l'aide de référents théoriques pour conceptualiser la notion de *compétence scripturale*. Un genre que l'on peut considérer comme hybride, puisqu'il demande d'intégrer une écriture narrative réflexive (le journal) dans un texte à visée scientifique. La proximité entre ce travail et celui que j'ai entrepris en écrivant cette note me paraît d'autant plus forte, que, dans le mémoire qui leur est demandé, les étudiants sont invités à se faire généticiens de leurs propres textes.

Les recherches que je mène, depuis le début des années 2000, pour la plupart en collaboration avec mon collègue Didier Colin, sur le rapport à l'écriture des enseignants constituent le second axe de mes activités scientifiques. Là encore, l'écriture met au jour un lien entre les deux versants de mon activité professionnelle. Les enquêtes que nous avons menées, sous la direction de Christine Barré-De Miniac et d'Yves Reuter, dans le cadre d'une recherche INRP, puis dans celui de projets intégrés dans une collaboration avec des psychologues de Poitiers, nous ont en effet conduit à considérer que la fonction heuristique (épistémique) de l'écriture apparaît peu dans le discours des enseignants interrogés (Colin, 2014), et à proposer des pistes de formation qui développent la conceptualisation de cette fonction. Au vu de ces conclusions, je considère mes activités de recherche comme une « formation » aux activités d'enseignement dont je suis chargée dans mon université, ce qui renforce les liens évidents entre mes activités de didacticienne du français

langue première⁵, d'une part, et mon enseignement de la communication à l'IUT ou de la didactique du français au département sciences du langage, d'autre part.

Comme je l'explique dans les « Prolégomènes » de cette note, c'est à partir de questions pédagogiques autour de l'enseignement du français et plus précisément de l'écriture, devenues peu à peu des interrogations didactiques, que j'ai choisi d'entrer dans « l'écriture de recherche en formation » (Reuter, 2004) puis dans la recherche. Mes travaux qui affichent un « parti-pris » en faveur du sujet-écrivain⁶, considéré dans ses singularités (Plane, 2006) étaye ma pratique d'enseignante, tandis que les expérimentations développées dans le cadre de mes enseignements constituent une part importante de mon travail scientifique, caractérisé par des allers retours entre ces expérimentations et des enquêtes de terrain.

Trois parties rendent compte de mon parcours : la première, que je viens d'évoquer, revient sur les questionnements qui m'ont conduite à la recherche (Chapitre 1) ainsi que sur un premier projet de recherche portant sur les représentations de l'écriture des enseignants de français en collège, rédigé pour le DEA, mais réalisé plus tard (Chapitre 2) ; la deuxième partie traite de la recherche que j'ai menée sur les ateliers d'écriture de loisir, d'abord dans le cadre du DEA, (Chapitre 3), puis dans la thèse (Chapitre 4) ; la troisième partie rend compte des deux expérimentations que j'ai conduites à l'université, et qui s'appuient sur les résultats de mon travail doctoral : la première dans une filière technologique (Chapitre 5) et la seconde en master sciences du langage (Chapitre 6) ; dans une dernière partie, je présente les enquêtes de terrain sur le rapport à l'écriture d'enseignants et d'élèves (Chapitre 7), qui réalisent a posteriori mon premier projet de DEA et constituent le deuxième axe de mon travail scientifique. Je conclus cette note en revenant sur la spécificité de mon travail, en termes d'ancrages et d'apports scientifiques, ce qui me conduit à évoquer quelques nouvelles perspectives.

5 Cf. note 167, p. 131.

6 Je transpose ici le titre de la note de synthèse rédigée par M.-C. Penloup (2005).

PREMIÈRE PARTIE

PROLÉGOMÈNES

CHAPITRE 1

Du questionnement pédagogique à la recherche en didactique

Titulaire d'une maîtrise et d'un CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) de lettres classiques, j'ai fait mes premières armes d'enseignante en 1974-1975 dans un collège du Loir et Cher. De cette année, je garde le souvenir très vif de deux des classes que l'on m'avait attribuées : une classe de 4^e très coopérante et une classe de 3^e dite « aménagée », dans laquelle on avait rassemblé les élèves en grande difficulté et que l'on n'avait pas hésité à confier à la jeune professeure débutante que j'étais⁷. Les quelques mois de stage effectués, sous l'aile de tuteurs, dans le cadre de ce qu'on appelait alors un CPR (Centre pédagogique régional), ne m'avaient pas vraiment préparée à la gestion d'une classe composée d'élèves considérés et se considérant comme étant en échec ! Certes, j'avais pris la précaution de compléter ma formation en suivant des stages proposés par deux mouvements pédagogiques qui faisaient et continuent de faire référence,

⁷ La pratique était et est encore malheureusement courante de confier une classe d'élèves en difficulté à un débutant dans un collège ou de nommer les jeunes professeurs dans des secteurs réputés difficiles dont « la liste [...] [est] décidée sur la base de critères sociologiques, linguistiques et scolaires » (Colin, Isidore-Prigent, Lafont-Terranova, 2012 : 302, note 4). En France, le jeu des affectations contribue en effet à confier les postes les plus difficiles aux enseignants débutants. Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), Réseaux Ambition et Réussite (RAR), programme Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Éclair), les appellations ont changé, se focalisant d'abord sur les difficultés repérées puis sur le programme destiné à les résoudre. Mais, les ambitions ainsi affichées ne résolvent pas par magie les difficultés rencontrées sur le terrain.

le CRAP (Cercle de recherche et d'action pédagogiques) et l'ICEM⁸ (Institut coopératif de l'école moderne). Mais, pour reprendre des termes employés, à propos de sa propre expérience, par Marie-Claude Penloup⁹, dont la rencontre, bien des années plus tard, a été déterminante pour la suite de mon parcours, face à mes élèves de 3^e aménagée, la question principale, cette année-là, a été « la difficulté de "tenir" une classe¹⁰ », la recherche d'idées au jour le jour l'emportant sur la réflexion à long terme et la mise à distance des réussites et des difficultés du quotidien de la classe.

1. Survivre dans le métier : la question pédagogique

Petit à petit, cependant, lors de mes débuts dans le métier à Vendôme, puis à Blois, les contacts avec des collègues de différentes disciplines, en pointe du point de vue pédagogique, m'ont aidée à dépasser ce qu'on pourrait appeler la logique « du cours par cours » et m'ont permis de m'engager dans une démarche d'enseignement qui correspondait davantage à mes aspirations. Pour employer une expression que je n'aurais pas utilisée à l'époque, c'est à ces collègues que je dois d'avoir pu commencer à me construire comme *sujet-enseignant* dans le concret d'échanges stimulants et de projets réalisés à plusieurs et non plus seulement dans l'espace clos d'une classe motivée et coopérante, ou dans l'idéal d'un métier fantasmé. De Vendôme, je retiens les échanges et les projets élaborés dans la cadre de la discipline *français* avec des collègues comme Dominique Laurenceau, qui appliquait la pédagogie Freinet et m'a ouvert sa classe, Marie-Antoinette Plot, à qui je dois mes premières idées de jeux d'écriture ou Bruno Chevallier avec lequel j'ai mené un premier projet disciplinaire en français. De Blois, qui a été une expérience fondatrice, je retiens les projets menés avec des collègues de

⁸ Le site qui présente actuellement le mouvement complète l'acronyme en faisant référence à son fondateur grâce à l'ajout de « pédagogie Freinet » : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/> (consulté le 25/01/2013).

⁹ J'indique le prénom des personnes citées, qui ont eu une influence sur mon parcours. Si je cite les mêmes personnes en tant qu'auteurs, je ne reprends pas le prénom.

¹⁰ Cf. Penloup, 2005 : 3.

plusieurs disciplines. Ces collaborations et tout particulièrement celle avec Danielle Fauth, une collègue historienne, nourrissent encore mon enthousiasme pédagogique !

Pour autant, compte tenu des enjeux qui sous-tendent la relation professeur-élève(s), les difficultés n'ont pas été aplanies d'un coup, loin s'en faut. Mais ces échanges et ces coopérations m'ont permis de me (ré)assurer dans le métier et de (re)trouver le sens d'un travail que j'avais choisi et que l'expérience du réel risquait de me faire perdre de vue.

A ce stade, c'est le savoir-faire pédagogique au sens courant du terme, c'est-à-dire l'art d'enseigner¹¹, qui était au centre de mes préoccupations comme de celles de mes jeunes collègues. La question pour moi était d'apprendre à gérer une classe et à développer la motivation des élèves pour les trois disciplines scolaires que j'étais chargée d'enseigner (le français, le latin et le grec), grâce à de « bonnes » méthodes et une bonne dose d'enthousiasme ! Certes, je me posais, de manière relativement précise, la question de l'enseignement de l'orthographe, qui avait été au centre de mon année de maîtrise¹² et, de manière moins approfondie sans doute, celle de l'enseignement de la grammaire, en m'appuyant sur les savoirs acquis lors de mon cursus universitaire en linguistique¹³. Mais – et je n'avais d'ailleurs pas les outils pour le faire –, je n'étendais pas cette réflexion à tous les contenus que je devais enseigner, de même que je ne m'interrogeais pas de manière systématique sur la façon dont ces contenus avaient été constitués en tant qu'« objets d'enseignement et

¹¹ Je me réfère ici au sens de l'adjectif « pédagogique » qui renvoie à l'un des sens de « pédagogue » tel qu'il est mentionné dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi) : « personne qui a l'art d'enseigner, d'éduquer ; personne qui sait expliquer » (TLFi : <http://atilf.atilf.fr/> le 4/3/2013). C'est d'ailleurs à cet art de l'enseignement que le CPR évoqué au début de cette introduction était censé préparer les enseignants stagiaires que nous étions, ce qui nous semblait paradoxal, puisqu'on y parlait assez peu de pédagogie.

¹² Diplôme universitaire qui sanctionne quatre années d'études supérieures.

¹³ J'avais suivi un cursus de linguistique dans lequel la question de l'enseignement du français était largement présente. (Cf. la section suivante, « Le retour aux sources universitaires : "Linguistique et enseignement du français" »).

d'apprentissages¹⁴ », ni sur la cohérence du parcours proposé aux élèves pour développer leurs compétences langagières, encore moins sur la pertinence du regroupement disciplinaire concernant le professeur de lettres classiques que j'étais¹⁵.

Bref, en dehors de l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire, à propos duquel je me situais dans ce que j'appellerais aujourd'hui une perspective de linguistique appliquée, je me posais des questions qui étaient davantage d'ordre pédagogique que didactique¹⁶. Certes, suivant Daunay, « on peut dater des années 1970 l'émergence des premières didactiques », parmi lesquelles « la didactique du français – langue étrangère et langue maternelle – » (Reuter, éd., 2010 : 75) mais, « l'idée de la pédagogie comme art, idée valable pour tous les domaines d'enseignement » était largement dominante (Barré-De Miniac, 1999 : 9) et les travaux des didacticiens n'avaient pas l'audience qu'ils auront plus tard chez les enseignants, via, notamment les IUFM (Instituts universitaires de formation des maitres), « la date de création de ces instituts [...] pouvant en quelque sorte être considérée comme un point historique d'ancrage des apports théorico-didactiques à leur disposition¹⁷ » (Rondelli, 2008 : 19). De ce fait, le terme de *didactique* n'appartenait pas à notre vocabulaire d'enseignants et celui de *pédagogie* était couramment employé dans un sens large englobant ce que l'on

¹⁴ Dans tout ce passage, je me réfère aux propos de Daunay sur l'émergence des « didactiques des disciplines, entendues comme disciplines de recherche qui analysent les contenus, en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissages » dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, éd., 2010 : 75).

¹⁵ C'est effectivement une des questions posées par Reuter lorsqu'il traite de la notion « Disciplines scolaires » dans le dictionnaire précédemment cité (Reuter, éd., 2010 : 87).

¹⁶ Je reviendrai dans la conclusion sur la façon dont je situe aujourd'hui l'une par rapport à l'autre, la linguistique appliquée et la didactique.

¹⁷ Colin (2014 : 57) parlant de la réflexion sur l'enseignement apprentissage de l'écriture, va dans le même sens, soulignant que les apports didactiques disponibles s'appuient globalement sur la réflexion menée depuis les années 1980 [...], réflexion plus largement diffusée dans les années 1990 » c'est-à-dire, après la création des IUFM en 1989.

estime actuellement être du ressort de la didactique. Il ne me paraît d'ailleurs ni évident, ni pertinent de dissocier complètement pédagogie et didactique. J'y reviendrai.

2. Le retour aux sources universitaires : « *Linguistique et enseignement du français* »

Six ans plus tard, en 1981, la nécessité d'un retour aux sources universitaires s'est imposée à moi, retour que j'ai amorcé grâce à un stage d'été proposé par des universitaires de Tours et intitulé « Linguistique et sémiologie ». Émile Genouvrier faisait partie des organisateurs et intervenants du stage et j'ai retrouvé intact l'enthousiasme, qui avait été le mien onze ans plus tôt, lorsque, sous son égide et celle de Nicole Gueunier, j'avais découvert la linguistique à l'université de Tours.

J'appartenais alors à un petit groupe d'étudiantes qui avaient suivi deux ans de classes préparatoires littéraires au lycée Pothier d'Orléans¹⁸. En nous inscrivant en licence à l'université, nous avons choisi, pour reprendre une expression de Gabriel Bergounioux « des UV pour leur intitulé prometteur » (Bergounioux, 1994 : 12), dont une UV¹⁹ de linguistique, discipline qui ne figurait pas au programme du parcours très classique que nous venions de suivre et qui, à nos yeux de bachelières

¹⁸ En France, le système des grandes écoles auxquelles on accède par concours concurrence celui des universités. Ayant obtenu le baccalauréat (en France, diplôme sanctionnant la fin du secondaire et donnant accès à l'enseignement supérieur), juste après les « événements » de mai 1968, j'avais suivi deux années de classes préparatoires au concours de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, école susceptible d'accueillir des candidats inscrits dans un parcours de lettres classiques. Mais, paradoxalement, souscrivant comme nombre de mes condisciples aux remises en cause de mai, je ne souhaitais pas intégrer une grande école, sélective par définition. Ce choix idéologique était d'ailleurs réaliste puisque, à Orléans, nous n'avions qu'une chance infime de réussir le concours. En revanche, nous pouvions, si nous le souhaitions, rejoindre l'université grâce à un système d'équivalences qui permettaient d'obtenir le DUEL (Diplôme universitaires d'études littéraires) après nos années de classes préparatoires. C'est le choix que mes camarades et moi avons fait.

¹⁹ UV : unité de valeur à choisir et à valider pour obtenir le diplôme délivré en fin de cycle.

ayant vécu les remises en cause de mai 1968, symbolisait la modernité et l'ouverture auxquelles nous aspirions ! De fait, cette discipline nous était apparue comme étant « à la croisée des pratiques et des savoirs, ouverte aux questions venues des autres disciplines » (*Ibid.* : 13) et comme étant la discipline qui nous permettrait d'explorer d'autres voies que celles que nous avions suivies jusqu'alors pour satisfaire notre passion pour la/les langue(s).

Découvrir la linguistique avec celui qui venait de publier, avec Peytard, *Linguistique et enseignement du français* (1970) avait été une chance pour moi, qui avais le projet d'enseigner le français²⁰. C'est ainsi que, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise rédigé à plusieurs²¹ sous sa direction et soutenu en 1972, j'avais pu mener une réflexion sur l'enseignement de l'orthographe, à partir d'un travail sur *L'épreuve d'orthographe au concours d'entrée à l'école normale*. L'objectif était de contribuer « à l'étude des performances orthographiques en milieu scolaire » grâce à l'analyse « des dictées du concours d'entrée à l'Ecole Normale de Tours de 1950 à 1971 » (Bataille & alii, 1972 : 5). Étudier des « réalisations d'élèves à ce niveau [...] [semblait particulièrement révélateur] de la situation orthographique puisque « le concours se situ[...][ait] en fin de troisième », niveau à partir duquel la langue française n'est plus enseignée en tant que telle ; par ailleurs ce choix semblait d'autant plus intéressant qu'il s'agissait de réalisations d'élèves souhaitant devenir enseignants du primaire (*Ibid.* : 7).

Le projet était ambitieux puisqu'il s'agissait, à propos de la question orthographique « de faire se rejoindre linguistique et pédagogie du français²² », pour reprendre les termes employés par Peytard &

²⁰ Pour des raisons qui tenaient notamment à ma formation antérieure, je comptais préparer un CAPES de lettres classiques, mais l'enseignement du français était au centre de mon projet professionnel.

²¹ Bataille, Gendrot, Lafont, Maillet, Mercier d'Angely & Moreau.

²² Le mot de *pédagogie* a ici un sens proche d'*enseignement* et l'ouvrage de Peytard & Genouvrier est d'ailleurs clairement destiné à des enseignants ou à de futurs enseignants. Mais la question pédagogique est ici reliée à l'enseignement d'une discipline particulière, le français. Pour autant, il ne s'agit pas exactement de ce

Genouvrier (1970 : 6), dans une perspective de linguistique appliquée à l'instar du travail entrepris par Genouvrier en grammaire²³, et que nous avons une double perspective synchronique et diachronique. D'un côté, afin de dégager des priorités pour l'enseignement de l'orthographe du français et de donner des pistes pour une notation des élèves plus rationnelle, nous avons pour objectif d'établir une typologie des fautes²⁴ d'orthographe, qui prenne en compte le fonctionnement du système de l'orthographe française. De l'autre côté, nous voulions « déterminer dans quelle mesure [...] la baisse [des notes constatée] [...] [était] liée à une dégradation des performances orthographiques des élèves », ce qui nous avait amenés à nous poser des questions d'ordre docimologique (« que signifie réellement la baisse des notes ? », aussi bien que des questions linguistiques (« l'évolution quantitative des fautes est-elle également qualitative ? Les élèves font-ils également les mêmes [fautes] en 1950 et en 1970 ? » (*Ibid.* : 9), les deux types de questions étant d'ailleurs liées. Cette perspective diachronique nous avait en outre conduits à nous poser des questions d'ordre historique et sociologique : « Les candidats au concours en 1950-51 et 1970-71 [avaient] [...] ils changé entre 1950 et 1970 ? [Étaient] [...] ils représentatifs de la population scolaire générale ? » (*Ibid.* : 10).

qu'on met aujourd'hui sous le terme de *didactique du français*, mais de ce que peut apporter une discipline universitaire, en l'occurrence la linguistique, à une discipline scolaire, ici le français. Les auteurs ont en effet choisi « dans les domaines de la linguistique ceux dont la fréquentation serait la plus profitable au pédagogue » afin « de le convaincre de faire se rejoindre linguistique et pédagogie du français » (Peytard & Genouvrier, 1970 : 6). L'apport d'autres disciplines universitaires comme la psychologie ou la psycholinguistique est évoqué mais, selon les auteurs, en parler sérieusement aurait « conduit à écrire un autre manuel » (*Ibid.*, *ibid.*).

²³ Cf. *Recherches pédagogiques* 46, INRDP.

²⁴ Je reprends ici le terme que nous avons utilisé dans le mémoire. Le terme était et est encore couramment employé dans les classes mais est concurrencé par celui d'« erreur », moins stigmatisant. Le texte produit en atelier d'écriture, en 2004, par un de mes étudiants d'IUT me semble significatif du poids de la souffrance entraînée par certaines pratiques de la dictée (Cf. p. Cette voix... 106).

L'ampleur des questions traitées, la nécessité de nous initier à la constitution de corpus et celle d'intégrer et d'articuler des travaux universitaires relevant de plusieurs champs disciplinaires²⁵ avec les instructions officielles et les réflexions menées dans le cadre du Plan de Renovation de l'Enseignement du Français à l'École Élémentaire²⁶ ou encore les statistiques de l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) avaient été pour nous l'occasion d'une véritable initiation à l'écriture de recherche. La participation à une enquête phonologique sur l'opposition des phonèmes [e] vs [ɛ] ainsi que l'écriture, avant et après celle du mémoire, de trois articles (Guillet & alii, 1971 ; Bataille & alii, 1973 ; Lafont, 1973) destinés à une publication de l'université de Tours, BREF (*Bulletin Régional des Enseignants et étudiants de Français*²⁷), avaient complété cette initiation, enthousiasmant les jeunes étudiants que nous étions. Une graine avait été semée ... qui portera ses fruits à la fin des années 1980, lorsque je déciderai de m'engager dans la préparation d'un DEA et aujourd'hui encore, puisque la question, qui est actuellement au centre de mon travail d'expérimentation et de recherche,

²⁵ Des travaux de linguistique sur le système orthographique du français (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969 ; Catach, 1968) ou de linguistique appliquée (Peytard & Genouvrier, 1970 déjà cité ; Genouvrier, 1972) », des travaux sur l'histoire de l'enseignement en France (Prost, 1968), de sociologie de l'éducation (Baudelot & Establet, 1971), etc., pour citer nos principales références.

²⁶ Ces travaux impulsés par « la commission ministérielle présidée par l'inspecteur général Rouchette », ont abouti après « une phase d'innovation contrôlée » (Barré-De Miniac, 1999 : 9), à la publication, en 1971 l'année de notre maîtrise, de *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours* (*Recherches pédagogiques* n° 47). Il s'agit donc d'un document que nous avons pu consulter à la différence du document suivant, *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation. Hypothèses d'actions pédagogiques*, paru en 1973 (*Recherches pédagogiques* n° 61), un an après la soutenance de notre mémoire.

²⁷ Il s'agit de la première série de BREF publiée par l'université François Rabelais de Tours. Une deuxième série de BREF, distribuée par Larousse, verra le jour en 1975, avec un titre modifié (*Bulletin de Recherche sur l'Enseignement du Français*), qui permettra de garder l'acronyme initial.

est celle de l'acculturation des étudiants à l'écriture de recherche. Une façon, sans doute, de boucler la boucle !

Suivre le stage d'été de 1981 à l'université de Tours m'avait incitée à reprendre la réflexion amorcée lors de mon année de maîtrise sur les liens possibles entre l'enseignement du français et les recherches menées en linguistique. Dans cette perspective, j'ai décidé de suivre deux séminaires dirigés par Émile Genouvrier à l'université de Tours, « Pédagogie du français, langue maternelle » en 1981-1982 et « Parole, lecture-écriture, le statut scolaire du récit » en 1982-1983. Avec le recul, il m'apparaît que le premier séminaire a contribué à la construction de mon identité de professeur de français langue maternelle (« langue première, dirions-nous plutôt aujourd'hui²⁸ »), celle d'enseignante de latin et de grec restant au second plan. La thématique de ce séminaire m'a également renvoyée au double ancrage – linguistique et didactique²⁹ – des recherches que j'effectuerai plus tard. Quant au second séminaire, il a sans doute largement influencé le parcours que j'effectuerai à la MAFPEN (Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale) d'Orléans-Tours puis à l'université, après dix années d'enseignement en collège. Mes intérêts se sont en effet peu à peu focalisés sur la question de l'accompagnement du passage de la parole familiale à la langue de l'école³⁰, dans le cadre de formations sur la lecture-écriture, puis plus spécifiquement sur l'écriture et sur sa didactique, grâce à des recherches menées dans le champ de la didactique du français.

²⁸ Je reprends ici une expression de Thyron (2006 : 59) et comme elle le fait, je renvoie « pour la justification de ce choix [...] [à] la contribution de Chartrand dans [...] [le] même volume » (Lafont-Terranova & Colin, eds., 2006 : 11-31). J'aurai l'occasion de revenir sur ce sujet.

²⁹ De la même façon que dans l'ouvrage (Peytard & Genouvrier, 1970) cité plus haut, le terme de *pédagogie* qui figurait dans le titre du séminaire renvoyait clairement à l'enseignement du français en tant que discipline scolaire. En ce sens, le séminaire participait à la constitution du champ de la didactique du français.

³⁰ Cf. à ce sujet, l'ouvrage d'Émile Genouvrier, *Naitre en français* (1986), qui a été et reste pour moi une référence extrêmement importante à cet égard.

3. L'expérience de la MAFPEN : de la formation aux contacts avec les recherches sur l'écrit

C'est pour pallier un manque, celui de l'absence, en France, de formation continue pour les enseignants du second degré, que des missions académiques (les MAFPEN) ont été créées en 1981³¹. Travailler à la MAFPEN d'Orléans-Tours entre 1984 et 1990 et bénéficier ainsi du bouillonnement créatif suscité par la naissance et le développement de la formation des enseignants du second degré a été pour moi une chance extraordinaire : celle de me frotter aux questions vives de la pédagogie ainsi qu'aux recherches menées dans ce domaine, puis, de façon de plus en plus ciblée, à la question de l'écrit et de son enseignement-apprentissage, d'abord au contact de formateurs, puis à celui des chercheurs qui nourrissaient leur réflexion, puisque, peu à peu, je me suis moi-même formée pour devenir formatrice et impulser des formations dans le domaine de l'enseignement de l'écrit.

C'est ainsi qu'en 1988, j'ai pu assister à l'université d'été des communautés européennes, *L'écriture et les premiers contacts avec l'écrit*, organisée à l'université de Toulouse Le Mirail, dans le cadre du « programme des Communautés européennes de prévention et de lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme » (Fijalkow, 1990 : 7). Après une décennie de recherches centrées sur la lecture, il s'agissait, comme l'indique le titre – *Décrire l'écriture* – des actes qui ont suivi l'université d'été (*Ibid.*), de donner la parole à des chercheurs de diverses disciplines

³¹ Après la suppression des MAFPEN, et jusqu'à récemment, la formation continue des enseignants du second degré a relevé des IUFM et des rectorats. Les ESPÉ (Écoles supérieures du professorat et de l'Éducation) ont pris le relais à la rentrée 2013 avec un champ d'action très large puisqu'elles prépareront aux concours de recrutement « les étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation [...] [qu'] elles organiseront [...] des actions de **formation continue pour les personnels enseignants** du premier et du second degré **et les personnels d'éducation** [...] [et qu'] elles participeront à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>, consulté le 07/08/2013).

(histoire de l'éducation, psychologie, linguistique, etc.), pour que l'écrit et l'écriture soient abordée sous divers angles. Ce faisant, les chercheurs répondaient au « souci des décideurs de s'attaquer résolument [...] [au] problème [...] de l'insuffisance du niveau de la langue écrite » (*Ibid.* : 7). Et si, en 1988, il est encore trop tôt pour voir apparaître le terme de *littéracie(s)*³² dans les références bibliographiques des contributeurs, la présence de celui de *literacy* dans les références anglophones montre bien que « ce qui est en jeu », dans la maîtrise de l'écrit, ce n'est pas seulement de savoir lire mais « de savoir lire-écrire » (*Ibid.*: quatrième de couverture), bref de savoir utiliser l'écrit en réception et en production³³.

C'est dans le contexte de cette évolution des préoccupations relatives à la maîtrise de l'écrit qu'en 1986, mon collègue Didier Colin³⁴ et moi-même avons créé, au sein de la MAFPEN, autour des questions d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, un groupe de réflexion regroupant des formateurs, le GRALE (Groupe académique lecture-écriture). L'influence des travaux de Goody se lit en filigrane dans

³² Deux orthographes *littéracies/littératies* coexistent en français pour ce terme traduit de l'anglais « *literacy/litteracies* ». J'adopte ici l'orthographe préconisée par Delcambre et Lahanier-Reuter (2012 : 5). Selon ces auteures, « la notion de *littératie(s)* commence à apparaître dans divers domaines de recherche en France au tournant des années 2000, essentiellement en confrontant à ce concept d'origine anglosaxonne les analyses des pratiques de l'écrit dans les institutions d'enseignement » (*Ibid.* : 4).

³³ Concernant les questions soulevées à propos des « définitions [...] multiples et plus ou moins complexes » que les chercheurs donnent des deux termes (*literacy/littéracies*), cf. Delcambre & Lahanier -Reuter (*Ibid.* : 5). Ce qui est commun à toutes ces définitions c'est de désigner des compétences liées à l'utilisation de l'écrit, qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture.

³⁴ Je tiens à souligner ici l'importance du travail commun avec Didier Colin, tout au long de mon parcours d'enseignante, de formatrice et de chercheuse, au sein des diverses institutions de formation et de recherche auxquelles nous avons été rattachés et/ou avec lesquelles nous avons collaboré. Notre collaboration se poursuit aujourd'hui encore dans le cadre du LLL (Laboratoire ligérien de linguistique), de l'ÉSPÉ Centre val de Loire et du Collegium LLSH (Lettres, Langues et Sciences Humaines) de l'université d'Orléans.

l'éditorial du numéro de lancement de la revue du groupe³⁵, conçue comme un outil de formation pour les formateurs et pour les enseignants : « 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 : 1). Elle se retrouve également dans l'article que j'ai publié dans ce numéro de lancement, et dont le titre « Décrire l'écriture pour faire écrire³⁶ » (Lafont, 1992a : 35-41), fait écho à celui des actes de l'université d'été que j'avais suivie en 1988. La description que je fais de l'écriture, dans cet article, renvoie en effet explicitement à l'ouvrage de Goody, *La raison graphique* (1979) ainsi qu'à la présentation qu'en fait Genouvrier dans *Naitre en français* (1986) cité plus haut. Cette description renvoie également à ce que j'avais découvert du monde des ateliers d'écriture en lisant *Et je nageai jusqu'à la page*, publié en 1976 par Élisabeth Bing, l'une des pionnières en France de cette pratique d'écriture. Une découverte que j'avais, entre-temps, eu l'occasion de relire à la lumière d'un séminaire organisé par Christine Barré-De Miniac de l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique).

4. L'INRP et la découverte d'une démarche de recherche didactique

À la fin des années 1980, les travaux de Christine Barré-De Miniac sur l'écriture et plus particulièrement sur son enseignement-apprentissage commençaient à être connus dans ce que Colin (2014 : 32) appelle « les sphères de la formation ». Psychologue de formation, cette chercheuse avait été associée, dès la fin des années 1960 aux travaux liés au Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'École Élémentaire, qu'elle

³⁵ *Fringale*, revue du Groupe Académique Lecture-écriture, publiée par la MAFPEN d'Orléans-Tours et le CRDP (Centre régional de documentation pédagogique) d'Orléans.

³⁶ Les sous-titres de cet article (« Écrire, c'est maîtriser un système graphique », « Écrire, c'est entrer dans un mode de pensée », « Écrire, c'est maîtriser des codes sociolinguistiques complexes », « Écrire, c'est être artisan de mots ») annoncent des thématiques qui se retrouveront dans les publications que je ferai plus tard en tant que chercheuse.

présente dans un article publié en 1999 comme « les prémisses d'une véritable démarche de recherche didactique articulant théorisation et travail de terrain », à un moment où « la constitution d'un champ de recherche autour de l'enseignement du français langue maternelle n'allait pas de soi » (Barré-De Miniac, 1999 : 9). Cette démarche de recherche caractérisée par « la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages » (Reuter, éd. 2010 : 69) concernait d'autres disciplines scolaires³⁷ que le français, ce qui explique la création en 1990, au sein de l'INRP, d'un « département didactique des disciplines³⁸ », qui « dispos[...] [ait] d'équipes de didactique dans la quasi-totalité des disciplines représentées dans les enseignements généraux et technologiques³⁹ ».

Je me suis rapprochée de l'INRP en suivant à deux reprises (en 1989-1990 et en 1993-1994) le séminaire dirigé par Christine Barré-De Miniac, que j'avais rencontrée dans le cadre de mes activités à la MAFPEN. En 1989-1990, le séminaire, intitulé « Le rapport à l'écrit », était consacré aux ateliers d'écriture créative, qui se multipliaient et devenaient une réalité sociale dans le monde scolaire et extrascolaire. Ces séances à l'INRP ont fortement influencé mon parcours ultérieur de chercheuse. En effet, d'une part, j'ai pu « suivre en direct », l'émergence et la conceptualisation de la notion de *rapport à l'écriture*⁴⁰, une notion centrale pour la didactique de l'écriture, qui a été et reste au cœur de mon propre questionnement didactique. D'autre part, c'est en m'appuyant notamment sur l'analyse

³⁷ La question de l'extension du champ des didactiques à d'autres terrains que le terrain scolaire (Reuter, éd. 2010 : 71) sera évoquée dans la conclusion finale.

³⁸ La création d'un département de didactique au sein d'un institut de recherche pédagogique souligne les relations étroites qu'entretiennent la pédagogie et la didactique.

³⁹ Cf. <http://www.inrp.fr/Didactique/Mission/DidacD.htm>, page de l'ancien site de l'INRP consultée le 13/09/13. Le site original n'est plus accessible, l'IFÉ (Institut français de l'éducation) ayant pris le relais de l'INRP en 2011 (Plaquette de l'IFÉ, 2013).

⁴⁰ Le séminaire était intitulé « le rapport à l'écrit », mais c'est plus précisément sur la notion de rapport à l'écriture que travaillaient Christine Barré-De Miniac et son équipe : cf. *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires* (Barré-De Miniac, Cros & Ruiz, 1993).

des propos tenus, dans le cadre du séminaire, par des représentants d'atelier de tendances très différentes (fondateurs, animateurs, théoriciens, etc.⁴¹) que, m'étant inscrite en DEA, j'ai présenté un « essai de typologie des ateliers d'écriture » devant un public de doctorants de l'université de Tours. A la suite de cette présentation, suivant le conseil de Nicole Gueunier, qui deviendra ma directrice de thèse, je déciderai de travailler sur les ateliers d'écriture. C'est ainsi que j'aurai l'occasion d'évoquer la plupart des intervenants du séminaire, dans mon mémoire de DEA, puis dans la thèse qui suivra.

En 1993-1994, l'objectif du séminaire de Christine Barré-De Miniac, intitulé cette année-là « Les usages de l'écrit », était comparable à celui des journées d'étude, que la chercheuse avait organisées l'année précédente et qu'elle présente en ces termes dans l'ouvrage intitulé *Vers une didactique de l'écriture* (1996) : il s'agissait « de faire le point sur la façon dont l'écriture est prise en considération et interrogée par des chercheurs d'horizons très divers » avec l'idée de « faire émerger la matière première d'une véritable didactique de l'écriture » (Barré-De Miniac, 1996 : 8). Suivre ce deuxième séminaire à l'INRP m'a ainsi permis de découvrir des recherches inscrites dans ce que la didactique de l'écriture, qui était en train de se développer en tant que champ de recherche spécifique, appellera des disciplines contributives. J'ai notamment découvert le travail de Philippe Lejeune spécialiste de l'autobiographie et du récit de soi ainsi que celui dirigé par l'anthropologue et ethnologue Daniel Fabre sur les *Écritures ordinaires* (1993). Les travaux de ce dernier s'avéreront

⁴¹ Sont intervenus Alix Seydoux du CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire) qui a présenté un atelier d'écriture à l'école primaire ; Christian Poslaniec, responsable de l'équipe Promolej, équipe du département « didactique des disciplines de l'INRP, qui favorise la lecture et l'écriture des jeunes ; Roland Gohlke et Pierre Frenkiel du CICLOP (Centre international de communication, langues et orientation pédagogiques) ; Marcel Benabou, professeur à l'université Paris VII et secrétaire de l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle) ; Claudette Oriol-Boyer de l'université Grenoble III, didacticienne de lecture-écriture et animatrice d'ateliers d'écriture. Élisabeth Bing, pionnière en la matière était intervenue l'année précédente.

précieux lorsque j'analyserai le phénomène des ateliers d'écriture dans une double perspective, ethnologique et linguistique.

Mes contacts avec l'INRP ne s'arrêteront pas là, puisque je serai associée, par la suite à deux projets de recherche, sur lesquels je reviendrai plus loin.

5. La découverte des ateliers d'écriture créative : de l'émerveillement au questionnement didactique⁴²

Le séminaire de l'INRP consacré aux ateliers d'écriture a eu une influence indéniable sur le choix de mon objet d'étude lorsque je me suis engagée dans l'écriture de mon mémoire de DEA, mais, comme je l'ai évoqué plus haut, mon intérêt pour les ateliers remonte à ma lecture de *Et je nageai jusqu'à la page*, publié par Élisabeth Bing en 1976. J'ai lu ce livre, alors que j'enseignais en collège, et j'y ai découvert à la fois l'invention et l'existence d'une pratique d'écriture, qui s'était développée une dizaine d'années auparavant en France⁴³. Bing y « raconte [en effet] le combat qu'elle a mené, en 1968-1969, dans un IMP) Institut Médico-Pédagogique du sud de la France, à Dieulefit, pour faire écrire des enfants en très grande difficulté, inventant pour eux un espace qu'elle a appelé "atelier d'écriture" (Bing, 1983 : 9) » (Lafont-Terranova, 2009 : 7).

La lecture de cet ouvrage « qui posait avec crudité les questions de plaisir et de désir d'écrire » (Penloup, 2005 : 4-5) et témoignait des effets de l'espace inventé par Bing, sur les enfants eux-mêmes et sur la qualité et l'intérêt des textes produits, a bouleversé la perception que j'avais de ma pratique de l'enseignement de la rédaction et plus largement de l'enseignement de l'écriture en collège. S'il était possible de faire écrire,

⁴² Je reprends ici en le modifiant légèrement un sous-titre de ma thèse « De l'émerveillement à la visée didactique » (Lafont, 1999c : 86).

⁴³ « On s'accorde généralement pour faire remonter l'histoire des ateliers d'écriture dans l'hexagone à la fin des années soixante (en 1968, 1969), que l'on choisisse comme point[...] de départ de cette nouvelle pratique, le cours de création poétique mis en place par Anne Roche à l'université d'Aix-en-Provence [...] ou l'expérience menée par Élisabeth Bing, auprès des enfants de l'Institut médico-pédagogique de Dieulefit » (Lafont-Terranova, 2009 : 12).

« comme s'ils devaient un jour devenir écrivains » (Bing, 1999 : 3), des enfants caractériels se considérant et étant considérés comme des « exclus de l'écriture » (Bing, 1993, 4^e de couverture), l'émotion ressentie en lisant certaines productions de mes élèves trouvait sa justification et de nouvelles possibilités de faire écrire « autrement⁴⁴ » s'ouvraient pour le professeur de français que j'étais. Mais surtout, après cette lecture, les travaux d'écriture rendus par mes élèves sont véritablement devenus « des textes à lire avant d'être des textes à corriger et à noter » (Lafont, 1999c : 8).

J'avais déjà fait écrire mes élèves de collège « autrement » en leur proposant des « jeux poétiques et/ou d'écriture », dans la ligne de ceux qui se sont développés « dans les années soixante-dix, sous l'impulsion initiale d'enseignants-poètes » (Reuter, 1996 : 32). « Faisant feu de tout bois », je puisais des idées de jeux d'écriture auprès de collègues, dans des fiches pédagogiques rédigées à cet effet ou dans divers ouvrages. J'avais ainsi expérimenté certaines des propositions faites par Kenneth Koch dans *Les couleurs des voyelles* (1978), un ouvrage publié par le poète américain à la suite d'une expérience menée à Paris avec des élèves de l'École alsacienne⁴⁵, de sept à treize ans. Enfin, me prenant moi-même

⁴⁴ J'ai conscience que le mot est un peu galvaudé, à force d'avoir été utilisé par ceux qui se sont sentis les héritiers des événements de mai 1968. Je l'emploie ici au sens de celui revendiqué par la maison d'édition *Autrement* créée en 1975, lorsqu'elle revendique d'être « un acteur social impliqué dans le changement, dans le mouvement des idées et des pratiques [...] [ayant] une démarche à la fois intellectuelle et intuitive, savante et pragmatique ».

<http://www.autrement.com/qsn.php> (consulté le 23/08/2013).

⁴⁵ « L'École alsacienne [a été] fondée à Paris [en 1874] sur des principes libéraux par [...] [Charles Friedel, chimiste alsacien] et le chimiste Philippe de Clermont », Bernard PIRE, « FRIEDEL GEORGES - - (1865-1933) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], <https://www-universalis-edu-com.budistant.univ-orleans.fr/encyclopedie/georges-friedel/>, consulté le 08/10/2013). L'École alsacienne est désormais « un établissement privé laïque sous contrat d'association avec l'état » et se revendique comme ayant été « l'un des laboratoires d'où est issue l'école laïque et républicaine [...] ». Sa mission première est en effet de permettre à l'enfant de construire l'adulte qu'il sera en faisant siennes les connaissances qu'il découvre peu à peu grâce à une

au jeu de l'écriture et m'inspirant des fiches pédagogiques que j'avais pu consulter⁴⁶, j'écrivais, pour mes élèves, des propositions d'écriture, à partir de poèmes, mais aussi de nouvelles ou de reproductions de tableaux. Après avoir lu *Et je nageai jusqu'à la page*, je me suis lancée dans de nouvelles expériences en m'inspirant des pistes d'écriture qu'Élisabeth Bing avait proposées à ses élèves et dont j'ai pu éprouver l'impact sur les miens. Mais, un atelier d'écriture ne se résume pas à des déclencheurs d'écriture, aussi puissants soient-ils, et les temps d'écriture que je proposais aux élèves n'étaient encore, pour reprendre des propos de Penloup, que « des ébauches d'ateliers d'écriture en classe, partiellement convaincantes mais insuffisamment étayées par une réflexion construite » (Penloup, 2005 : 5) et qui restaient sans doute trop proches des jeux d'écriture que j'avais déjà pratiqués.

Certes, comme le signale Reuter (1996 : 32-33), il existe des analogies entre les ateliers d'écriture et les jeux d'écriture poétique ou littéraire : utilisation de déclencheurs, prise au sérieux de l'élève, de « son dit et de son dire "propres" », invitation à s'emparer de procédés littéraires ou rhétoriques, etc. « Mais pour autant, on ne peut assimiler ces jeux aux ateliers d'écriture. D'une part, ils ne sont pas proposés dans le cadre du rituel propre à l'atelier, [que j'ai pu décrire et expérimenter par la suite dans le cadre de mes recherches], d'autre part, ils se situent [...] en marge des apprentissages [plus] traditionnels » et reposent davantage sur des intuitions que sur une véritable théorisation du « rapport du maître et de l'élève à l'écriture et aux textes produits » (Lafont-Terranova, 2009 : 74).

Pour en revenir à mon expérience personnelle, tenter de faire écrire mes élèves « comme s'ils devaient un jour devenir écrivains » m'a

pédagogie dynamique. Elle privilégie la réflexion plutôt que la répétition et une écoute des êtres qui s'efforce de les comprendre dans leur globalité sans les réduire à leur seul savoir » (<http://www.ecole-alsacienne.org/spip/Projet-d-etablissement.html>, consulté le 08/10/2013). Des scientifiques de renom et des politiques connus sont sortis de cette école.

⁴⁶ Je me suis notamment inspirée de fiches pédagogiques que j'avais empruntées au Centre départemental de documentation pédagogique de Tours et dont je ne peux malheureusement citer la référence exacte.

renvoyée à mon propre désir d'écrire et plus précisément à ce que Penloup, débusquant les indices de « la dimension existentielle » de l'acte d'écrire dans le discours des écrivains comme dans celui des non-écrivains, appelle « l'évidence ontologique de l'écriture » (Penloup, 2000 : 125-127). Passer par une pratique personnelle d'écriture créative sinon littéraire⁴⁷ m'est alors apparu comme étant incontournable. Je retrouverai plus tard cette exigence sous la plume d'Alain André, fondateur de l'atelier *Aleph-écriture*, lorsque, à la fin des années 1980, il s'étonne encore de la façon dont on enseigne la littérature à l'École⁴⁸ sans la pratiquer, voire sans la faire pratiquer, à la différence de ce qui se passe pour les autres matières⁴⁹ :

Dans un cours de maths on fait des maths ; dans un cours de dessin, on fait du dessin ; dans un cours de sciences naturelles, on fait des expériences ; mais aux professeurs de littérature, on ne demande toujours pas de fabriquer et de faire fabriquer de la littérature. » (André, 1989 : 12)

⁴⁷ Comme je l'explique dans Lafont-Terranova (2013b : 341) à propos des ateliers d'écriture, je préfère parler ici *d'écriture créative* plutôt que *d'écriture littéraire*. D'une part, suivant en cela Falardeau & Gauvin-Fiset (2009 : 29), j'estime que « la littérature ne relève pas que d'un rapport esthétique au langage ou de l'inscription d'un texte dans les conventions d'un genre littéraire [...] [mais qu']elle est aussi [...] reconnaissance du statut d'un texte par [...] [des] agents du champ littéraire, qui attribuent à un texte un capital symbolique ». D'autre part, comme je le montrerai plus loin (chapitre 3), dans l'expérience initiale de Bing comme dans les ateliers scolaires, l'objectif n'est pas de former des écrivains mais d'utiliser l'atelier comme une porte d'entrée dans l'écriture. La question se pose sans doute un peu différemment dans les filières universitaires littéraires qui, à la suite du « module d'enseignement intitulé "Création poétique" » créé en octobre 1968 par Anne Roche à l'université d'Aix-en-Provence (Roche, 1994 : 95), proposent des ateliers d'écriture et répondent ainsi au souhait d'André (1989 : 12) cité dans la suite du paragraphe, en faisant « fabriquer de la littérature ».

⁴⁸ J'utilise ici le mot « École » avec une majuscule « dans un sens très large pour renvoyer à l'ensemble du système d'enseignement, université comprise » (Lafont-Terranova, 2009 : 17).

⁴⁹ Le développement des ateliers d'écriture à l'école et à l'université a sûrement contribué à une évolution en la matière (Cf. ci-dessus, la note 47).

Et puisqu'il s'agissait, de dépasser le stade des intuitions et de me donner les moyens de mettre en place un véritable atelier d'écriture, il m'a semblé indispensable de faire l'expérience d'un atelier d'écriture, une expérience que, tout à la fois je désirais vivre et dans laquelle j'hésitais à m'engager, éprouvant, pour reprendre une formule d'André (1994 : 87) « le désir et la peur » que suscitent l'écriture et l'idée même d'écrire. Cette ambivalence de sentiments et plus particulièrement la peur du jugement de l'autre, renforcée par la perspective d'écrire dans un groupe me renvoyait au rapport que j'entretenais avec l'écriture, même si je ne me le formulais pas comme tel. Avoir éprouvé puis analysé de tels sentiments me sera bien utile plus tard quand j'animerai moi-même des ateliers !

J'ai franchi le pas alors que j'avais quitté le collège pour la formation des enseignants et que les ateliers d'écriture s'étaient considérablement développés en France et en Europe, en particulier dans le monde des loisirs et dans celui de l'École. J'ai assez naturellement choisi l'association *Les ateliers d'écriture Élisabeth Bing*⁵⁰ et je me suis inscrite à un week-end animé par Béatrice Fraenkel⁵¹ puis à deux stages d'été organisés par l'association, l'un en 1985, l'autre en 1988, tous deux assurés par Élisabeth Bing en personne. En 1990, j'ai participé à un atelier très différent dans le cadre d'une université d'été dirigée par Claudette Oriol-Boyer, universitaire et didacticienne, qui est également une grande figure

⁵⁰ Il s'agit de l'association que la pionnière des ateliers avait fondée en 1978, en adaptant, aux adultes et au monde des loisirs, les principes de son expérience initiale. É. Bing n'intervient plus dans l'association mais celle-ci existe toujours (<http://www.ateliersdecriture.net/asso-historique>, consulté le 25/09/2013). Notons que selon d'autres sources, dont Bing elle-même (1994 : 19), l'association a été créée en 1981 (Lafont-Terraonova, 2009 : 15).

⁵¹ Béatrice Fraenkel, docteur en linguistique, faisait partie à l'époque de l'équipe des animateurs de l'association. Elle est actuellement Directrice d'études de la Chaire « Anthropologie de l'écriture » à l'École des hautes études en sciences sociales. Je l'ai retrouvée peu après le week-end que j'avais suivi, dans le cadre d'une formation MAFPEN, destinée à initier les enseignants à cette nouvelle pratique.

des ateliers et s'intéresse particulièrement à la réécriture⁵² ; j'y reviendrai. Ces premiers pas ont été suivis d'autres, dans des ateliers de diverses tendances et inscrits dans des contextes institutionnels variés (associations de loisir, école, formation continue). L'enquête que j'ai menée dans le cadre de mon travail de DEA, puis de thèse, a d'ailleurs été l'occasion découvrir plusieurs d'entre eux⁵³ et d'y écrire, puisqu'il n'est généralement pas question d'observer ce qui se passe dans un atelier sans s'engager soi-même dans l'écriture, au même titre que les autres participants !

Ces expériences, dont aucune n'a été anodine, ainsi que l'animation d'ateliers dans le cadre de la formation d'enseignants m'a conduite à tenter « d'analyser [...] la source de l'émerveillement » que je ressentais devant les textes produits, quel que soit mon rôle (participante ou animatrice), et que « nombre de participants et d'animateurs » exprimaient de leur côté (Lafont-Terranova, 2009 : 8). Si de prime abord, le fait de devoir s'exposer en écrivant dans le cadre d'un groupe m'avait paru susceptible de renforcer la peur d'être jugé que Dabène (1987) considère comme étant inhérente à l'écriture, dans un second temps, il m'était apparu que, dans le cadre d'un atelier, « la présence de l'autre » et les paroles prononcées sur l'écriture et sur les écrits produits permettaient d'« apprivoiser la peur » et de « s'autoriser à écrire » (André, 1994 : 87-92).

C'est ainsi que je me suis interrogée dans mon mémoire de DEA, *Les ateliers d'écriture de loisir pour adultes : intérêts et limites d'une pratique d'écriture*, (Lafont, 1993), puis dans un séminaire organisé avec Marie-Claude Penloup et Didier Colin (Lafont, 1998) et dans ma thèse, *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*, (Lafont, 1999c) sur l'espace-temps très particulier que constitue l'atelier

⁵² En témoignent le titre de l'université d'été « Lire, écrire, réécrire » et l'ouvrage publié par Oriol-Boyer la même année, *La réécriture* (Oriol-Boyer, dir, 1990).

⁵³ 1993 et 1996 : *Aleph*-écriture, atelier de loisir (Paris) ; 1995 : *Bec et plumes*, atelier de loisir (Orléans) ; 1995-1996 atelier lycéen (Orléans) ; 1996 : atelier de formation continue (Jeunesse et sports, Orléans).

d'écriture et sur l'intérêt de l'introduire dans un cadre scolaire. Il me semblait en effet que cette pratique de l'écriture créative vécue en groupe, qui donne une place si importante à la parole, permettait un travail sur le sujet qui écrit et sur le texte qu'il produit, susceptible d'être réinvesti non seulement dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative ou littéraire mais plus largement dans toute situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Là encore, j'étais renvoyée à la question que le séminaire dirigé par Christine Barré-De Miniac à l'INRP m'avait aidée à formuler : celle du rapport à l'écriture.

6. L'université : des expériences aux expérimentations

En septembre 1990, j'ai quitté mes fonctions de collaboratrice MAFPEN et je suis revenue à l'enseignement, après avoir été recrutée à l'IUT (Institut universitaire de technologie⁵⁴) d'Orléans en tant que PRCE (professeur certifié affecté dans le supérieur), chargée d'enseigner, à de futurs informaticiens, ce qu'on appelait à l'époque, et qu'on appelle encore parfois, les *techniques d'expression*. La présence du mot *techniques* dans la locution utilisée pour désigner ma nouvelle « spécialité » pouvait laisser penser qu'il s'agissait d'une « matière⁵⁵ » relativement anodine, ce

⁵⁴ Classiquement l'IUT prépare ses étudiants au DUT (Diplôme universitaire de technologie), qui est un diplôme de niveau Bac+2. Depuis une dizaine d'années, des licences professionnelles permettent aux étudiants qui le souhaitent de préparer un diplôme de niveau Bac+3. La plupart de nos étudiants en informatique poursuivent leurs études au-delà du DUT, dans des parcours Bac+3 (licence professionnelle ou classique) ou Bac +5 (master, écoles d'ingénieurs).

⁵⁵ J'utilise les guillemets aussi bien pour le mot *matière* que pour celui de *spécialité* afin de souligner le flou qui entoure ce que les PPN (Programmes pédagogiques nationaux) du DUT informatique 2005 et 2013 considèrent comme un champ disciplinaire :

http://www.iutbayonne.univ-pau.fr/sites/default/files/PPN_informatique_JO_2005.pdf ;
http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/25/09/7/PPN_INFORMATIQUE_256097.pdf,
consultés le 18/10/13. Je n'ai pas de statistiques en la matière et j'en réfère ici uniquement à mon expérience, mais il me semble que la diversité des formations de ceux qui enseignent cette matière, en particulier quand il s'agit de vacataires, témoigne de ce flou, même si certains des enseignants titulaires ont eu un parcours, qui semble plus ciblé, en sciences de l'information et de la

qui est loin d'être le cas. L'usage du mot *techniques* masque en effet ce à quoi j'ai été confrontée dès le début de mon enseignement à l'IUT, à savoir, l'importance du travail sur la posture⁵⁶, sur les représentations et plus largement sur le rapport que les étudiants entretiennent avec tout ce qui est en jeu (le langage, le corps, les normes sociales, linguistiques et graphiques, etc.), et qui les met en jeu, dans les situations de communication universitaires, préprofessionnelles et professionnelles auxquelles il s'agit de les préparer. L'usage et les Programmes pédagogiques nationaux récents (PPN DUT informatique, 2005 et 2013) ont d'ailleurs conduit à changer le nom de la matière, que l'on désigne aujourd'hui avec deux termes *expression* et *communication*, qui sont réunis par un trait d'union dans le dernier PPN (PPN, 2013 : 9) : une façon de ne plus réduire cet enseignement à un ensemble de techniques à transmettre et à ne pas mettre la focale sur la seule expression, détachée des situations de communication auxquelles les étudiants seront confrontés au cours de leurs études et dans leur parcours professionnel.

Même s'il a toujours été clair pour moi, comme pour mes collègues et pour mes chefs de département successifs, qu'enseigner l'expression-communication (désormais EC), ce n'était pas enseigner la discipline *français* du collège ou du lycée⁵⁷, il m'est vite apparu que le rapport au langage et plus particulièrement le rapport au français langue première

communication. Les ambitions affichées par le PPN actuellement en vigueur, qui préconise d'enseigner, dès le début de la première année les « fondements (linguistiques, psychologiques, sociologiques et anthropologiques) [...] [et les] codes et usages de la communication » (PPN, 2013 : 25), témoignent elles aussi du fait que cette matière est en fait à la croisée de plusieurs champs disciplinaires. (Cf. l'entrée « Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche » pour tous les références bibliographiques de PPN).

⁵⁶ Selon Penloup, Chabanois et Joannidès, « c'est avec "représentations" et "rapport à", l'une des trois notions les plus fréquemment mobilisées dans les travaux en didactique du français » (Penloup & alii, 2011 : 152). Je reviendrai sur ces notions dans les chapitres suivants.

⁵⁷ C'est d'ailleurs ce que je dis d'emblée, lors de la séance de présentation de l'EC, que je fais au début de chaque année devant toute la promotion des étudiants de première année.

tient une place très importante dans la posture que les étudiants adoptent face aux situations de communication auxquelles j'étais et je suis toujours chargée de les préparer. Et, grâce aux échanges avec mes collègues et aux collaborations qui se sont mises en place dans le département autour des écrits liés à la spécialité des étudiants et à leur insertion professionnelle (rapports de projets et de stage, dossiers de candidature, etc.), j'ai rapidement été confrontée à une question que les séminaires suivis à l'INRP et le travail de recherche entrepris dans le cadre de mon DEA m'ont aidée à formuler comme telle, celle du rapport que nos étudiants, futurs informaticiens, entretiennent avec l'écriture.

Sélectionnés pour la plupart après un baccalauréat scientifique réputé comme étant plus difficile⁵⁸, les étudiants de la filière informatique de l'IUT « ne sont généralement pas en grande difficulté linguistique » (Lafont-Terranova, 2009 : 217), mais ils ont souvent de mauvais souvenirs de l'enseignement du français au lycée⁵⁹, « se perçoivent généralement comme peu compétents en écriture » [...] [et sont perçus ou plutôt étaient perçus comme tels] par les enseignants qui constataient [et constatent encore dans certains cas⁶⁰] un manque d'engagement dans

⁵⁸ Suite aux recommandations ministérielles, la situation est en train de changer et le nombre d'étudiants issus de baccalauréats technologiques, moins sélectifs, augmente.

⁵⁹ Je me réfère ici à des déclarations recueillies en atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2007a). J'y reviendrai.

⁶⁰ Cette hésitation sur le temps à employer (présent à valeur générale ou imparfait) tient à l'amélioration constatée par l'équipe d'enseignants depuis que l'EC met l'accent sur l'engagement dans l'écriture, engagement qui, depuis plusieurs années, se traduit notamment par une meilleure qualité des rapports de projet et de stage, qui sont devenus des documents plus aboutis, et qui sont, pour certains, de qualité professionnelles. Sur ce point, je me réfère aux commentaires des enseignants de l'équipe (commentaires informels, appréciations dans les jurys de soutenance) et aux nombreux rapports qui me sont passés entre les mains ou sous les yeux, puisque, dans le cadre d'une « formation à l'écrit [...] basée sur les principes du teaching with corpora » (Rinck & alii, 2013), je mets à disposition des étudiants, en ligne et en format papier, des rapports de stage de leurs prédécesseurs. Il n'empêche que cet

l'écriture en EC et dans les disciplines de spécialité » (Lafont-Terranova, 2014 : 119).

À rebours de ce constat, un atelier d'écriture animé en juin 1992 dans notre département par Nicole Lecomte-Judde de la Rivière⁶¹, qui avait été formée par les *Ateliers d'écriture Élisabeth Bing*, m'a permis d'observer que les étudiants pouvaient s'engager avec profit dans un projet d'écriture créative. En m'appuyant sur mes expériences récentes d'écriture en atelier, j'ai alors commencé à inclure, dans mes cours, des séances d'écriture créative.

Au début de l'année universitaire 1993-1994, après avoir suivi deux weekends à *Aleph-écriture*⁶² pour écrire mon mémoire de DEA, j'ai voulu aller plus loin et installer, lors de ces séances d'écriture, le rituel que j'avais pu vivre et observer pendant mon enquête. Comme je le signale dans l'avant-propos des recueils constitués à partir des textes produits par chacun de mes groupes, les séances étaient « organisées sur le mode des ateliers d'écriture [de loisir] pour adultes », à partir d'une proposition d'écriture que j'avais empruntée à *Aleph* et que résume le titre, *Décalages successifs* (1993, groupe 2A21), choisi par les étudiants pour l'un des recueils : après avoir entendu lire le début de *La métamorphose* de Kafka⁶³, les étudiants « étaient invités à imaginer une scène de la vie quotidienne et à décrire très sérieusement une série de catastrophes et d'événements extraordinaires en donnant l'impression qu'il s'agissait pour le personnage concerné de quelque chose de tout à fait normal ». Dans cet

engagement dans l'écriture reste difficile et que certains étudiants ne jouent pas le jeu, dès lors qu'ils ne se sentent plus strictement encadrés sur ce point.

⁶¹ L'atelier avait donné lieu à une exposition dans laquelle figuraient les textes produits, par les étudiants, à partir d'une proposition d'écriture d'inspiration « bingienne » ainsi que des photographies d'A.-M. Terranova, qui faisaient écho au travail d'écriture.

⁶² Atelier d'écriture fondé par Alain André, « dissident » des *Ateliers d'écriture Élisabeth Bing*. *Aleph-écriture* (ou Aleph) existe toujours et a considérablement développé et diversifié ses activités depuis (<http://www.aleph-ecriture.fr/>, consulté le 20/10/2013).

⁶³ Le texte a été lu dans la traduction publiée en 1990 chez Gallimard (folio classique) dans *La métamorphose et autres récits* (p. 79-148).

avant-propos, je précise également que « toutes les interventions faites sur les textes [qui étaient lus à haute voix devant le groupe] devaient être constructives et [que] personne n'était obligé d'écrire ou de suivre fidèlement la piste d'écriture proposée », ce que je pointe comme étant « un paradoxe dans un cadre scolaire », paradoxe sur lequel je reviendrai dans la deuxième partie de cette note de synthèse.

La préface de l'un des recueils me semble témoigner avec justesse les sentiments éprouvés par les étudiants lors de l'exercice : l'incrédulité, la peur, l'angoisse et enfin la fierté de se découvrir « tous capables », pour reprendre une expression que fait partie de la devise du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), mouvement pédagogique connu pour sa vision (socio)constructiviste et humaniste de l'apprentissage⁶⁴ :

Il fallait trouver l'idée. En moins d'une heure, il fallait se mettre dans la peau d'un Guy de Maupassant, d'un Boris Vian ou de tout écrivain digne de ce nom en respectant les principes de la nouvelle [...].

Un exercice de style loin d'être simple même pour le plus illustres...

Alors pour nous, étudiants en Informatique, cela relevait presque de la fiction...

Et pourtant, au bout de quelques minutes d'angoisse la tension se fit moins pesante et tout le monde se mit au travail.

Deux semaines plus tard, en salle TD 04 à 13h30 on pouvait assister à dix remarquables prestations. Ce livre réunit les textes des étudiants du groupe 2.2 et met en valeur les capacités d'imagination, les qualités de style [et] les facultés d'adaptation qu'ils sont capables de mettre en œuvre même à l'heure du déjeuner (CL, dans Groupe 2.2, *Les nouvelles du front*, 1993)

⁶⁴ « Issu de la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, le G.F.E.N. a été créé en 1922 à l'initiative de savants et d'éducateurs qui, au sortir de la première guerre mondiale, ont ressenti l'urgence de lutter contre l'acceptation fataliste par les hommes, de la guerre comme solution » (http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques, consulté le 23/10/2013). Le GFEN, qui a compté parmi ses membres Freinet, Langevin ou Wallon, a développé après 1968, « face aux échecs de l'apprentissage de la lecture dans les écoles, [...] une réelle politique d'écriture, [...] [défendant] l'idée que l'on apprend à lire en écrivant » (Rossignol, 1996 : 68). La référence aux théories constructivistes est présente dans les ateliers d'écriture promus par le mouvement (Neumayer & Neumayer, 1996 : 66), qui constituent un courant important dans le monde des ateliers.

Le texte de CL semble également montrer que les étudiants ont bien compris qu'il s'agissait d'écrire comme s'ils étaient écrivains, ceux que Roche (1994 : 95) appelle les « grands Autres, des auteurs morts ou vivants, académiciens ou avant-gardistes » et qu'une fois la peur des premières minutes dépassées, ils ne se sont pas sentis écrasés, comme c'est le cas souvent à l'École, par l'image de ces grand Autres.

Certes, il s'agit du point de vue d'une étudiante⁶⁵ et je n'avais pas mis en place un dispositif qui m'aurait permis de recueillir des déclarations faites par tous les étudiants ayant vécu l'expérience. Mais les réactions que j'avais perçues pendant le cours allant dans le sens du texte de CL, l'entreprise m'a semblé prometteuse pour les étudiants comme pour l'enseignante que j'étais. En effet, la qualité des textes produits, le plaisir ressenti à les lire « m'avaient aidée à déplacer le regard, des écarts par rapport à la norme aux objets-textes produits et surtout aux sujets-écrivains [...]] deux pôles que l'atelier d'écriture, tel qu'il s'est codifié dans le monde des loisirs, privilégie, chaque atelier mettant l'accent sur l'un ou l'autre pôle, selon la tendance dans laquelle il s'inscrit » (Lafont, 1999c : 8), ce dont j'avais pu m'apercevoir en suivant des ateliers aussi différents que ceux d'Élisabeth Bing ou ceux promus par Claudette Oriol-Boyer !

C'est ainsi que, en 1997, pour « travailler en amont des difficultés ressenties, aussi bien par les étudiants [...] que par les enseignants » (Lafont-Terranova, 2014 : 119), j'ai proposé de mettre en place, dans mon département, un module de plusieurs semaines conçu comme un atelier d'écriture créative. D'abord destiné à un groupe d'étudiants volontaires pour un soutien en écriture, le module a été intégré l'année suivante dans le curriculum d'EC et tous les étudiants en ont pu en bénéficier. Et, peu à peu, ces ateliers que j'avais d'abord conçus comme des expériences pédagogiques sont devenues des expérimentations faisant partie intégrante du travail de recherche en didactique, que j'ai pu développer en m'appuyant sur les résultats de ma thèse, lorsque je suis

⁶⁵ Notons aussi que le texte n'est pas anonyme puisque l'étudiante l'a signé. On peut imaginer que la situation ne se prêtait pas à l'expression de sentiments entièrement négatifs.

devenue enseignant-chercheur au sein de mon département. Il m'a fallu cependant attendre plusieurs années pour le formuler comme tel. Ce n'est en effet qu'en 2009, dans l'ouvrage de synthèse que j'ai publié sur l'apport des ateliers d'écriture dans la construction du sujet-écrivain (Lafont-Terranova, 2009) que j'ai utilisé le mot *expérimentation*⁶⁶ pour parler des ateliers que j'avais mis en place à l'université (à l'IUT d'abord, et plus tard en master de sciences du langage) au lieu du mot *expérience*, qui figure dans les premiers articles que j'ai écrits sur la question⁶⁷.

Le titre de l'article que je publie juste après avoir soutenu ma thèse, « Aider le scripteur à se situer comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture » (Lafont, 1999a) résume l'enjeu de ces expérimentations et de l'enquête que j'ai menée dans le cadre de mon travail doctoral. La question de la construction du sujet-écrivain et de son accompagnement est également au centre des enquêtes de terrain qui ont suivi, comme des différents projets de recherche dans lesquels je (me) suis impliquée. C'est en découvrant les recherches menées dans le champ de la didactique du français et plus précisément dans celui de la didactique de l'écriture que j'ai pu formuler cette question du sujet-écrivain, qui sous-tend et continue de sous-tendre mon engagement dans la recherche. Une vocation qu'une formation universitaire en linguistique, sous l'égide de quelqu'un qui fut l'un des premiers à chercher à « faire se rejoindre linguistique et pédagogie du français » a largement contribué à faire naître.

Au terme de ce retour sur le parcours qui m'a conduite à la recherche, je pense pouvoir reprendre à mon compte le constat que fait Castellotti à propos de son propre cheminement professionnel. « C'est en effet, d'abord, la réflexion sur ma (mes) pratique(s) d'enseignante, en lien à des

⁶⁶ « De l'enquête à l'expérimentation » (Lafont-Terranova, 2009 : 212).

⁶⁷ - Lafont-Terranova, 2007a : Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique : analyse d'une expérience, *Caractères* 25, 4-9.

- Lafont-Terranova, 2008b : « Deux expériences d'écriture créative à l'université pour "travailler" le rapport à l'écriture : les enjeux d'un atelier de loisir didactisé » in S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 32).

considérations plus théoriques, qui m'a conduite à m'engager dans une dynamique [...] [de recherche] » (Castellotti, 2010 : 130).

Comme le souligne Castellotti, un « parcours [comme le sien] est relativement atypique, tant le rapport aux pratiques de terrain apparaît dévalorisé et exempt de légitimité dans le domaine de la recherche universitaire, du moins dans certaines disciplines se réclamant paradoxalement des sciences humaines » (*Ibid. ibid*). Mais si l'on se limite au domaine des recherches en didactique, un engagement dans la recherche à partir de la mise à distance d'une pratique professionnelle d'enseignement ou de formation me paraît beaucoup plus courant, voire presque la règle. Et j'espère montrer au travers de cette note de synthèse qu'un parcours de ce type a toute sa légitimité.

CHAPITRE 2

Les représentations de l'écriture chez les enseignants de français en collège : un premier projet pour le DEA

En 1989, je dépose un projet de recherche pour m'inscrire en DEA. Mon objectif, en sollicitant une inscription en troisième cycle, était de poursuivre la réflexion théorique amorcée dans les deux séminaires dirigés par Émile Genouvrier, que j'avais suivis au début des années 1980⁶⁸ ; une réflexion que le contact avec les recherches, favorisé par les fonctions que j'exerçais depuis cinq ans à la MAFPEN d'Orléans-Tours, m'avait permis de poursuivre en me centrant notamment sur la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

1. A l'origine du projet : une rupture dans ma façon de me représenter l'écriture et son enseignement

Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, le mémoire de DEA que j'ai soutenu en 1993 porte sur la question des ateliers d'écriture créative. Mais lorsque je sollicite mon inscription en DEA, c'est un autre sujet de recherche que j'envisage de traiter. Le projet déposé en 1989 s'intitule en effet « Les représentations de l'écriture chez les enseignants de français en collège » (Lafont, 1989) et a été élaboré à partir d'une interrogation sur « mon itinéraire d'enseignante de français dans un collège » (*Ibid.* : 1). Plus exactement, c'est à É. Genouvrier, auquel j'avais soumis mon idée de m'engager dans un troisième cycle en partant des réflexions sur l'écriture et son enseignement suscitées par ma pratique

⁶⁸ Cf. Chapitre 1, p.21.

professionnelle, que je dois la formulation en l'état de ce sujet de recherche.

L'écriture du projet m'a permis de faire le lien entre la question des représentations et mon souhait d'aller plus loin dans la posture de praticien réflexif, valorisée depuis par les sciences de l'éducation (Perrenoud, 2001) à partir des travaux de Schön (1993). Je me propose en effet de mettre « à distance ma pratique par le biais d'une réflexion sur mes représentations et [sur] celles de mes collègues [...] [grâce au recul que me donnerait] la position de chercheur ou plutôt d'apprenti chercheur » (Lafont, 1989 : 3). De fait, j'attribue l'origine du projet que je présente à « la rupture dont j'ai progressivement pris conscience entre deux façons de me représenter l'écriture et son enseignement » (*Ibid.* : 1), rupture qui a entraîné, de ma part, un repositionnement que j'analyse dans la suite de mon propos. Revenant d'abord sur mes débuts d'enseignante de français en collège, je me décris comme ayant eu conscience d'être « chargée d'apprendre à écrire aux élèves », tout en soulignant le malaise que je ressentais face à l'exercice de la rédaction, traditionnellement lié à cet enseignement :

[...] j'ai donc commencé par donner et corriger des sujets de rédaction. Bien sûr, je cherchais des idées de sujets « motivants » et j'essayais de préparer au mieux avec les élèves leur travail d'écriture. Mais en dehors de la satisfaction du devoir accompli en indiquant « RÉDACTION » dans le cahier de textes de la classe, je situais mal cet enseignement dans un cadre plus général. (*Ibid.* : *ibid*).

Au moment où j'écrivais ces lignes, je n'avais pas encore pris connaissance de l'article « L'écriture entre didactique et pédagogie⁶⁹ », paru en 1988 dans *Les études de linguistique appliquée*, lecture qui m'aurait été très utile pour élucider les causes du malaise dont je faisais état. Dans son article, en effet, Halté analyse les problèmes posés, dans la discipline *français*, par la composition française et la rédaction, destinées en principe, à enseigner l'écriture aux élèves :

⁶⁹ Je reviendrai plus loin sur l'apparition conjointe, dans ce titre, des mots *didactique* et *pédagogie*.

[L'écriture] [...] s'acquiert dans la composition française ou la rédaction et est considérée comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières du français. Ecrire revient à exploiter des connaissances hétérogènes dans des situations les impliquant toutes. Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct n'est pas exactement ignoré mais bien, par contre, passé sous silence. Le « plus » intervenant dans la production forme un complexe inanalysé, au demeurant parfaitement efficace puisque c'est lui qui, en définitive, permet de faire la différence entre les « doués » et les « non doués ». L'imprégnation et l'imitation, en quoi consiste le « plus » directement issu du socle didactique littéraire, tiennent lieu d'enseignement spécifique de l'écriture. Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage mais pas un objet d'enseignement. (Halté, 1988 : 9 ; cité par Reuter, 1996 : 14)

En 1996, lorsqu'il se réfèrera à cet article qu'il considère comme « exemplaire », Reuter parlera, à propos de la rédaction, du « paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas » (1996 : 14), paradoxe sur lequel Barré-De Miniac (2000 : 99) et bien d'autres didacticiens reviendront dans leurs propres travaux. L'auteur de *Enseigner et apprendre à écrire* reliera « cette absence d'enseignement [...] à l'absence d'une théorie sur l'écriture », absence qu'il mettra en rapport avec l'apparition tardive « de recherches sérieuses en France sur l'écriture et son apprentissage » (Reuter, 1996 : 15).

Je n'ai pas encore les outils pour formuler de façon aussi claire ce paradoxe, mais, après avoir décrit le malaise ressenti au début de ma carrière d'enseignante, je note que la confrontation entre, d'une part, les travaux des chercheurs, et, d'autre part, mon expérience personnelle d'écriture et d'enseignement « m'a conduite à me poser réellement la question de l'enseignement de l'écriture » :

Au-delà de la question de la rédaction, faire écrire les élèves, c'était les aider à entrer dans ce mode de pensée qu'entraîne et crée l'écriture et leur donner le goût de s'investir comme de véritables « écrivains », capables de produire des textes destinés à être lus ; c'était leur permettre d'avoir un projet personnel et social d'écriture. (Lafont, 1989 : 2)

Je poursuis l'analyse en formulant les objectifs que je me suis alors donnés pour enseigner plus efficacement l'écriture :

- développer l'aspect créatif de l'écriture, aider chaque élève à trouver sa voie(x) en évitant à la fois de l'enfermer dans des stéréotypes et de le laisser seul face à la page blanche ;
- proposer des situations de production d'écrits qui soient « vraies » [...] à côté d'exercices réputés plus « scolaires » ;
- élargir le champ des productions sans négliger l'initiation à la littérature [...] ;
- proposer des situations liant activités de lecture et activités d'écriture ;
- expliciter les règles de fonctionnement des écrits et aider, une fois posées les contraintes de départ [...], chaque élève à construire son texte en élaborant sa propre méthode de travail ;
- être lecteur et pas seulement correcteur des textes qu'on demande de produire [...] pour se percevoir comme une « personne-ressource » chargée de guider l'élève tout au long d'un parcours difficile mais aussi être capable de recevoir son texte comme une production à part entière. (*Ibid.* : *ibid*)

L'analyse que je fais de ce nouveau positionnement renvoie à l'intuition qui est à l'origine du choix de mon sujet de recherche : la capacité de l'enseignant de français à jouer ou non son rôle en matière d'enseignement de l'écriture se joue sur le terrain des représentations.

Après ce retour réflexif sur mon expérience d'enseignante de français, je reviens sur mes années de formatrice dans le domaine de l'écrit, soulignant que le contact avec les recherches menées autour des activités de lecture et d'écriture, m'a permis de percevoir la complexité des savoirs et savoir-faire en jeu dans ces deux activités. La description que je fais pour décrire cette complexité n'est pas aussi élaborée que le modèle qui sera proposé par Dabène en 1991 pour décrire la compétence scripturale⁷⁰. Mais, de mes contacts avec les recherches en linguistique et les travaux sur l'écrit/ure, découverts pendant mes années MAFPEN, j'ai retenu que, au-delà de la maîtrise des gestes et des codes, la maîtrise de l'écrit/ure demande des capacités de compréhension (compréhension de l'économie de notre système d'écriture, par exemple) et de structuration et soulève la question du sens « dans une société où l'écrit a une grande importance » (Lafont, 1989 : 4).

⁷⁰ « Un modèle didactique de la compétence scripturale » dans *Repères* 4, 9-22.

La lecture de ces travaux ainsi que la confrontation avec des collègues d'autres disciplines dans le cadre des formations interdisciplinaires de la MAFPEN me permet également de faire l'hypothèse que, compte tenu « des attentes sociales dans le domaine de l'écriture », l'enseignement de l'écriture « déborde [...] largement le champ du seul professeur de français » et que les enseignants des autres disciplines sont concernés, de même que tous les niveaux de la scolarité (*Ibid.* : 5). Invoquant les recherches menées sur l'entrée dans l'écrit par Chauveau & Rogovas-Chauveau⁷¹ et par Pontecorvo⁷², je postule en effet « que la façon dont les enfants s'investissent ou non dans l'écriture dépend pour une bonne part de la prise en compte, par l'enseignant, des représentations de ceux qui les entourent à la maison, à l'école, dans le quartier [et qu']il serait donc à priori intéressant de mener un travail sur tous les interlocuteurs de l'enfant, à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté scolaire » (*Ibid.* : *ibid*).

2. Une enquête de terrain ?

Après ces retours sur mes expériences d'enseignante et de formatrice, j'esquisse les grandes lignes d'un projet de recherche, qui apparaît comme devant être une enquête de terrain, même si je ne le revendique

⁷¹ Il s'agit des travaux sur la lecture menés par G. Chauveau et É. Rogovas-Chauveau dans le cadre du Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) de l'INRP. Ces travaux, dont j'avais eu connaissance grâce à une conférence d'É. Rogovas-Chauveau insistent sur la nécessaire liaison entre la famille, l'école et le quartier. Je ne donne pas de référence plus précise mais on peut citer leurs contributions dans Chauveau, G. & Duro-Courdresses (dir.) (1989) *Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*. Paris : INRP (Cresas n°8).

⁷² Je n'indique pas de référence pour ces travaux qui avaient été évoqués lors de l'université d'été « L'écriture et les premiers contacts avec l'écrit » (Cf. Chapitre 1, p. 18). On peut citer : Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1990). *Learning in a social context : a passage to literacy*, dans Y.-M. Goodman (Éd.), *How children construct literacy : piagetian perspectives*. New York : Heinemann Educational Books. L'ouvrage n'étant paru qu'en 1990, c'est la communication faite en 1986 à Londres par les auteurs de l'article au congrès de l'International reading association, qui a été évoquée en 1988 à Toulouse.

pas explicitement comme tel. L'objectif de la recherche – travailler sur « les représentations que les enseignants ont de l'écriture et [sur] celles qu'ils ont de leur enseignement », les questions de recherche, les réflexions sur le choix du terrain, les éléments de méthode proposés et le fait que le terme d'*enquête* apparaisse à deux reprises dans le texte du projet – p. 7 à travers une référence bibliographique (Caplow, 1970, *L'enquête sociologique*) et p. 12 dans l'expression « la méthode de l'enquête avec questionnaire » – confirment que c'est bien une enquête que je compte mener.

Tout d'abord, tout en ayant souligné la diversité des acteurs impliqués dans ce que j'appellerais aujourd'hui « l'acculturation à l'écrit », pour que le projet présenté soit viable, je choisis de limiter le champ de la recherche et de m'intéresser aux seuls enseignants de français en collège. Parmi les raisons invoquées pour justifier cette triple restriction (un niveau : le collège/un type d'acteurs : les enseignants/une discipline : le français), deux d'entre elles me paraissent toujours valables :

- Le collège a été concerné le premier par la transformation nécessaire de l'enseignement : évolution du public scolaire, des attentes par rapport à une scolarité ultérieure et des exigences sociales en matière d'écrit.
- L'enseignant de français me semble avoir un rôle spécifique, que ce soit dans une optique traditionnelle de cloisonnement entre les disciplines ou dans une optique plus ouverte de travail interdisciplinaire : dans le premier cas, il porte seul la responsabilité explicite de l'enseignement de l'écriture et ses choix pèsent donc très lourds ; dans le second cas, il garde un rôle moteur et le simple fait qu'il accepte et souvent impulse, ce travail en commun est déjà révélateur de ses représentations de l'écriture. (Lafont, 1989 : 6)

L'objectif de la recherche que je me propose de mener est ensuite décliné sous la forme de « trois questions [de recherche] articulées entre elles » :

- Quelles sont les représentations de l'écriture des enseignants de français en collège ?
- En quoi la conscience qu'ils ont de ces représentations favorise ou non l'élaboration d'un projet pédagogique explicite ?

- Quels sont les liens entre cette double prise de conscience faite par les enseignants et le savoir faire des élèves dans le domaine de la production écrite ? (*Ibid.* : 8)

Puis, j'aborde la question du choix des terrains. J'envisage en effet d'interroger tous les enseignants de français de trois collèges représentatifs sur le plan sociogéographique – « un collège du centre-ville, un collège de la périphérie urbaine, un collège rural » – ou sur le plan pédagogique – « un collège perçu comme très "traditionnel", un autre perçu comme très "innovant", un troisième moins marqué » – (*Ibid.* : *Ibid.*). Si le premier critère, plus classique⁷³ paraît relativement facile à manier, il n'en est pas du second critère, qui fait intervenir la notion de *collège innovant*, une notion qui peut paraître floue et très subjective. Mais il faut noter qu'à la fin des années 1980, pendant les années MAFPEN, cette notion avait un sens. Dans l'académie d'Orléans-Tours, par exemple, académie dans laquelle je comptais mener ma recherche, la notion pouvait d'une certaine façon être objectivée, à partir de chiffres auxquels il m'aurait été possible d'avoir accès : le nombre, pour un collège donné, d'inscriptions individuelles en formation ainsi que le nombre de formations collectives demandées par l'établissement.

Poursuivant ma réflexion sur la sélection des établissements, je n'exclus pas d'autres possibilités, comme celle de combiner les deux critères puis, dans une perspective plus réaliste, de restreindre encore le champ de la recherche « en me limitant [, pour le DEA,] à la comparaison entre deux collèges, voire à la monographie d'un seul établissement » (*Ibid.* : 7).

Les autres éléments de méthode évoqués portent sur le recueil des données, qu'il s'agisse de déclarations (par questionnaire, par interviews non directifs ou semi-directifs) ou de « documents produits par les enseignants (ex : correction dans les marges, extraits des cahiers de textes, etc. », *Ibid.* : 12) ainsi que sur l'analyse des données qui seront recueillies : prise en compte des variables sociologiques classiques au

⁷³ Ce critère, qui guidera le choix des terrains lors d'une enquête menée en équipe en 2008-2009, est pertinent pour ce type d'enquête (cf. Chapitre 7, section 5).

niveau de la population interrogée (« sexe, origine sociale, type de formation, niveau de diplôme etc. ») « susceptibles d'être en corrélation avec tel ou tel type de représentations » (*Ibid.* : 7), élaboration d'une grille d'analyse qui permettrait, « en interrogeant les recherches menées sur l'écriture dans plusieurs disciplines [,] de distinguer différents types significatifs de représentations de l'écriture et de son enseignement » (*Ibid.* : 8).

Enfin, les références bibliographiques, sont classées par disciplines – anthropologie, histoire de l'éducation, linguistique, psycholinguistique, didactique du français langue maternelle, psychosociologie, « recherches faites sur le travail d'écriture proprement dit » (*Ibid.* : 10-12). Ce classement par discipline s'est avéré très formateur pour la suite puisqu'il m'a permis de situer dans les différents champs où elles ont été produites des recherches qui, en formation d'enseignants, ont tendance à être vulgarisées dans « un discours [apparemment] homogène et solidaire où les différents éléments sont naturalisés » (Colin, 2014 : 37⁷⁴).

S'agissant non d'une recherche déjà menée mais d'un projet et, qui plus est, d'un projet de débutante, la bibliographie proposée est embryonnaire et le classement que j'opère a ses limites, dues, au moins en partie, à l'état de la recherche en didactique du français et plus particulièrement à celui de la didactique de l'écriture au moment où je présente mon projet. C'est ainsi que la didactique du français langue maternelle, dont l'émergence est encore récente à la fin des années 1980⁷⁵, apparaît comme une discipline de la liste, sans être mise en rapport, comme, comme on peut le faire aujourd'hui, avec une ou des sciences de référence et des sciences contributives (*Ibid.* : *Ibid*). De même,

⁷⁴ Je transpose ici ce que Colin (*Ibid.* : 37) dit de la tendance à l'oblitération « des sources et des frontières entre les espaces constitutifs de la didactique, à savoir celui des pratiques, celui des prescriptions et celui des recommandations » dans le discours des formateurs.

⁷⁵ Daunay & alii (2011 : 13) font remonter au début des années 1980 « l'activité scientifique des colloques de didactique du français, même si le premier colloque de la série, qui s'est déroulé en 1981 à Lyon, s'intitulait colloque de *pédagogie* du français ».

il est significatif que la rubrique *didactique de l'écriture* ne figure pas explicitement même si elle est représentée, l'expression assez maladroite qui en tient lieu étant *Les recherches faites sur le travail d'écriture proprement dit*. De fait, je rédige mon projet à un moment où la didactique de l'écriture, qui s'est développée à l'intérieur de la didactique du français, commence seulement à prendre son essor, puisque « c'est à partir de 1985 que les recherches didactiques sur l'écriture commencent à devenir plus nombreuses » (Barré-De Miniac, 2000 : 105). Ceci explique l'absence de référence explicite à ce champ dans mon projet et aussi que j'attendrai encore plusieurs années avant d'utiliser l'expression *didactique de l'écriture* dans mes travaux⁷⁶. Je note enfin que la bibliographie, qui n'est pas placée à la fin du texte mais précède l'exposé de la méthode de recueil des données, ne comporte aucune référence portant sur les principes et les méthodes d'enquête en sciences humaines et sociales. Là encore deux raisons peuvent être avancées pour expliquer ce manque : d'une part, mon absence de formation en sciences humaines et sociales lorsque je rédige mon projet, d'autre part, selon Reuter cherchant à « penser les méthodes de recherche en didactique(s) » dans un ouvrage publié il y a moins de dix ans, « dans le domaine des didactique, ce questionnement est encore récent, peu thématique et peu consensuel » (2006 : 15)⁷⁷.

3. Les représentations de l'écriture, une notion qui reste centrale en didactique de l'écriture

Le titre de mon projet et l'argumentation que je développe dans le texte que je présente me semblent intéressants dans la réflexion que je mène aujourd'hui sur mon itinéraire de chercheuse. Ils témoignent, en effet, de mon intérêt, dès mes premiers pas dans la recherche, pour des

⁷⁶ Ces questions de définitions de champs de recherche et de situation des uns par rapport aux autres seront abordées dans le chapitre 7 où je reviens sur mes ancrages disciplinaires.

⁷⁷ Deux thèses récentes (Niwese, 2010 et Colin, 2014) illustrent la façon dont des didacticiens de l'écriture peuvent utiliser avec profit des outils issus des sciences humaines et sociales et les combiner, le cas échéant, avec des outils issus des sciences du langage, pour la collecte et l'analyse des données dans le cadre d'une enquête de terrain.

questions que l'on peut relier à la notion de *représentations de l'écriture*, une notion qui reste centrale en didactique de l'écriture depuis les travaux de Dabène (1987) en didactique ou ceux de Bourgain (1988) en psychosociolinguistique. Ces deux auteurs, que je cite dans mon projet, ont en effet mis en évidence l'importance des représentations de l'écriture des scripteurs, tant individuelles que sociales, dans le développement de ce que Dabène appelle « la compétence scripturale » (1987 : 37), et dont il proposera, en 1991, un « modèle didactique », modèle que j'ai évoqué plus haut et sur lequel je reviendrai plus loin.

Si, dans mon mémoire de DEA et dans la thèse qui a suivi, j'ai finalement décidé de centrer ma réflexion sur les ateliers d'écriture, mon intérêt pour la question des représentations de l'écriture ne s'est pas démenti depuis l'élaboration de ce premier projet de recherche. D'une part, comme on le verra dans la suite de cette note de synthèse, la question est présente, d'une manière ou d'une autre, dans tous mes travaux. D'autre part, cette question est au centre des premières enquêtes de terrain que j'ai menées, seule ou en équipe, sur les enseignants de collège et reste centrale dans les enquêtes plus récentes, qui concernent des enseignants et des élèves du primaire et du secondaire⁷⁸.

4. Des aspects novateurs

Avec le recul, l'intuition qu'É. Genouvrier m'a permis de formaliser en me proposant de travailler sur les représentations des enseignants de français en matière d'écriture me paraît relativement novatrice pour l'époque, dans la mesure où, à la fin des années 1980, « la question des représentations et du rapport à l'écrit des enseignants » n'est pas encore d'actualité dans les travaux de recherche en didactique de l'écrit et du français ; jusqu'au début des années 2000, en effet, quand les auteurs d'articles sur l'écriture et son enseignement s'intéressent aux représentations de l'écriture, c'est essentiellement des représentations des scripteurs qu'il s'agit (Lafont-Terranova & Colin 2006b : 60⁷⁹). Il faut

⁷⁸ Cf. Chapitres 7.

⁷⁹ Ce constat repose sur le recensement des « articles parus dans trois revues de référence (*Le français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Repères*) depuis le début des années

attendre le début des années 1990 pour que les représentations de l'écriture chez les enseignants fassent l'objet d'analyses dans une perspective didactique, la pionnière en la matière étant C. Barré-De Miniac (1992, 1993, 2000), dont l'article sur « Les enseignants et leur rapport à l'écriture⁸⁰ » paru en 1992 permet, selon Reuter, d'établir « une cohérence forte entre les discours des enseignants relatifs à l'écriture dans les cadres professionnel, privé et familial » et de pointer l'intérêt, pour l'enseignant, de travailler sur les liens qu'il entretient avec l'écriture, afin « de mieux comprendre – et éventuellement, de modifier – ses choix pédagogico-didactiques » (Reuter, 1996 : 88, 89).

Certes, l'enquête que je mènerai en équipe en 2008-2009⁸¹ conduira à relever non seulement des cohérences mais aussi certaines incohérences entre les différents discours d'enseignants à propos de l'écriture (Colin & alii, 2012 : 312). Mais, cette enquête ne remettra pas en cause les conclusions que tire Reuter en 1996 de la lecture de l'article de Barré-De Miniac et confirmera l'intérêt, pour la didactique, de travailler sur les représentations des enseignants pour mieux comprendre ce qui s'enseigne ou ne s'enseigne pas, dans les classes, en matière d'écriture (et pourquoi) (Colin, 2014). Le fait de m'intéresser non seulement aux représentations de l'écriture mais aussi à celles de son enseignement va également dans le sens de travaux ultérieurs comme ceux de Halté (1988), Reuter (1996) ou Barré-De Miniac (2000).

Enfin, considérer que, lorsqu'il s'agit d'enseigner l'écriture, l'enseignant de français n'est pas le seul concerné et que les enseignants des autres disciplines le sont également, de même que les sont tous les niveaux de la scolarité constitue également une avancée pour l'époque. C'est d'ailleurs l'hypothèse sur laquelle reposaient les formations

quatre-vingts, période pendant laquelle les recherches sur l'écriture prennent leur essor » (*Ibid.* : *ibid.*).

⁸⁰ Barré-De Miniac et le courant de la didactique auquel je me rattache considèrent les représentations ou les conceptions de l'écrit/ure comme l'une des dimensions du rapport à l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2000 ; Chartrand & Blaser, 2008).

⁸¹ Cette recherche sera présentée au chapitre 7.

interdisciplinaires que mon collègue Didier Colin et moi-même avons tenté de mettre en œuvre dans le cadre de nos activités à la MAFPEN. Comme d'autres formateurs et praticiens à cette période, nous avons anticipé, sans avoir tous les outils théoriques de nos ambitions, sur les travaux de didactique à propos de l'écriture dans les différentes disciplines, qui verront le jour plus tard et auxquels nous aurons l'occasion de participer (Lafont-Terranova & Colin, 2006b, dans C. Barré-De Miniac & Y. Reuter, dir., *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*).

5. Un programme de recherche(s) ?

Il peut paraître paradoxal d'accorder dans cette note de synthèse autant de pages à un projet qui comportait des maladresses de débutante, demandait à être complété, et qui, plus est, semble avoir été abandonné en cours de route. Pourtant, dans la mesure où cette note vise à reconstruire mon itinéraire dans la recherche, ce choix me semble justifié.

D'une part, au-delà de la notion de *représentations* que ce projet met explicitement en avant, une autre notion importante pour la suite de mon travail, celle de *sujet-écrivain* y apparaît en filigrane, à travers le terme d'*écrivain*, que j'utilise lorsque j'évoque le goût d'écrire et l'investissement dans l'écriture des élèves comme une des dimensions que doit viser l'enseignement de l'écriture⁸². Plus largement s'esquisse, dans ce texte, une conception de l'écriture inspirée notamment des travaux de Goody (1979), de Genouvrier (1986) ou de Bourgain (1989) – écrire c'est entrer dans un autre mode de pensée – et de son enseignement (vu comme le guidage de « l'élève tout au long d'un parcours difficile »⁸³), conception qui sera théorisée et approfondie dans les travaux des didacticiens de l'écriture que je lirai par la suite (Reuter, 1996) et que j'ai moi-même contribué à développer plus tard en insistant sur deux notions que je considère aujourd'hui encore comme deux notions-clé de la didactique

⁸² Cf. ici même p. 37.

⁸³ La bibliographie mentionne le travail de Fabre sur les brouillons d'écoliers. L'ouvrage est cité comme étant à paraître en 1990 (Lafont, 1989 : 10).

de l'écriture, celle de *sujet-écrivain* et celle de *processus d'écriture* (Lafont-Terranova & Colin éds, 2006 ; Lafont-Terranova, 2009⁸⁴). Enfin, aujourd'hui encore, en tant que didacticienne de l'écriture, en dehors du fait que, plutôt que d'*objectifs*, je parlerais de *principes didactiques*⁸⁵, je pourrais souscrire, modulo quelques réserves, à la plupart des propositions à l'infinitif que je formule dans le projet présenté en 1989 pour préciser la conception de l'enseignement de l'écriture à laquelle j'étais arrivée⁸⁶, propositions proches de celles qui ont été vulgarisées depuis, dans le cadre de ce que Colin (2014 : 32) appelle « les sphères de la formation ».

D'autre part, en relisant ce projet près de vingt-cinq ans après l'avoir écrit, je me rends compte qu'il est toujours d'actualité et que je peux le lire comme une sorte de programme de recherche, programme que j'ai cherché à réaliser, une fois mon travail doctoral achevé. Les enquêtes présentées dans le chapitre 7 de cette note de synthèse en témoignent. Et, à ce jour, je suis encore loin d'avoir fini d'explorer et d'approfondir toutes les pistes évoquées en 1989, grâce à l'impulsion donnée par celui dont les travaux sur « la pédagogie du français langue maternelle⁸⁷ » et sur l'écriture ont participé à la constitution du champ de la didactique du français et ont largement motivé mon propre travail de recherche.

⁸⁴ L'expression *sujet-écrivain* figure dans le titre des deux ouvrages.

⁸⁵ Pour le choix de ce terme, je m'appuie sur le titre d'un article de Cèbe, Goigoux & Thomazet (2004) : « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités ». http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf, consulté le 06/12/2013.

⁸⁶ Cf. ici même p. 37.

⁸⁷ Titre du séminaire d'É. Genouvrier que j'ai suivi en 1981-1982 (Cf. ici même, p. 21).

DEUXIÈME PARTIE

ATELIER D'ÉCRITURE DE LOISIR ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE

CHAPITRE 3

Les ateliers de loisir pour adultes, un domaine peu exploré par la recherche universitaire

(Le DEA, 1993)

Du fait de mes activités professionnelles et de mes charges familiales, trois années se sont écoulées entre le dépôt du projet d'enquête décrit dans le chapitre précédent et ma demande, après mon recrutement à l'IUT d'Orléans et à l'issue d'un congé maternité⁸⁸, de modifier mon projet initial (Lafont, 1992b).

Mon recrutement à l'IUT d'Orléans avait encore renforcé l'intérêt développé dans mon parcours d'enseignante de français puis de formatrice pour une pratique qui me semblait particulièrement adaptée au public de jeunes adultes auxquels j'étais chargée d'enseigner l'expression-communication (*Ibid.* : 1). Le moment me semblait donc idéal pour tenter d'élucider la source de l'émerveillement exprimé par nombre d'acteurs des ateliers⁸⁹ en menant une recherche sur un sujet qui serait en phase avec mes nouvelles préoccupations professionnelles.

L'avant-propos de mon mémoire de DEA résume ainsi mon nouveau projet :

Je souhaite [...], dans le cadre de ce DEA, approfondir une réflexion déjà amorcée sur « l'écrire » et le « faire écrire », en travaillant sur le thème DES

⁸⁸ Lors de mon inscription en 1989, j'avais demandé et obtenu de suivre la scolarité du DEA sur deux ans. En 1992, à l'issue de mon congé maternité, j'ai dû demander l'autorisation de poursuivre ma scolarité sur deux années supplémentaires.

⁸⁹ Cf. Chapitre 1, section 5.

ATELIERS D'ÉCRITURE DE LOISIR POUR LES ADULTES⁹⁰. Ce domaine encore peu exploré par la recherche universitaire me renvoie à la fois à des préoccupations professionnelles et à des centres d'intérêt plus personnels (Lafont, 1993 : 2).

Choisir de travailler sur une pratique d'écriture non scolaire ne signifiait donc pas que j'oubliais les préoccupations relatives à l'enseignement-apprentissage de l'écriture qui avaient motivé mon engagement dans un second parcours universitaire. Et si le mot *didactique* ne figure pas dans le mémoire que je soutiendrai en 1993 à l'université François-Rabelais de Tours, le mot *pédagogie* qui était encore souvent employé à l'époque avec le sens que l'on donne aujourd'hui au mot *didactique* est présent dès les premières pages (Lafont, 1993 : 6), et le titre retenu, *Les ateliers d'écriture de loisir pour adultes : intérêts et limites d'une pratique d'écriture*, laisse entrevoir les perspectives didactiques qui sont en arrière-plan.

1. Les ateliers d'écriture créative, une pratique en rupture par rapport aux pratiques scolaires ... qui intéresse l'école

Mon objectif, en m'engageant dans ce nouveau projet, était de cerner les spécificités d'une pratique d'écriture qui s'était développée en France et en Europe dans des mondes et pour des publics très divers (entreprises, loisir, formation, insertion, école, etc.), à partir d'expériences fondatrices, dont celle qu'É. Bing avait menée avec des enfants de l'IMP de Dieulefit à la fin des années 1960. Comme je l'ai indiqué au début de cette note (Chapitre 1, p. 27), c'est en lisant l'ouvrage que cette pionnière des ateliers avait publié sur son expérience de Dieulefit (Bing, 1976) et en participant à des ateliers dans le cadre de l'association qu'elle avait fondée⁹¹, que j'avais découvert les ateliers d'écriture.

⁹⁰ En capitales dans le texte original.

⁹¹ C'est en 1978 qu'É. Bing a fondé son association d'ateliers de loisir pour adultes, *Les ateliers d'écriture Élisabeth Bing* (<http://www.ateliersdeécriture.net/>, consulté le 12/03/2014). Selon d'autres sources l'association aurait été fondée en 1981. *Les ateliers d'écriture Élisabeth Bing*, fondée en 1978 (1981 selon certaines sources) s'adresse à un large public, « tous ceux qui ont envie d'écrire ou qui écrivent, qu'ils soient bloqués devant une page blanche, écrivains secrets d'un journal ou déjà à la tête d'écrits de souvenirs ou de chapitres d'un roman... ».

Le séminaire de C. Barré-De Miniac que j'avais suivi en 1989-1990 et dans lequel étaient intervenues plusieurs grandes figures des ateliers ainsi que ma participation, en 1990, à l'université d'été *Lire, écrire, réécrire* dirigée par C. Oriol-Boyer m'avaient permis de me rendre compte de la diversité des ateliers d'écriture mais aussi de commencer à repérer des caractéristiques qui semblaient communes à ces expériences novatrices. À des degrés divers selon les ateliers, l'objectif de cette nouvelle pratique d'écriture semblait bien être de faire « fabriquer de la littérature », pour reprendre une expression d'André (1989 : 12) qui a fréquenté les ateliers de Bing avant de fonder ses propres ateliers, ou, à tout le moins, de permettre aux participants de travailler avec le langage de façon créative⁹², et ceci en s'éloignant le plus possible de ce qui pourrait ressembler aux pratiques scolaires de l'écriture. Cette volonté de rupture par rapport à l'école que Bing (1976) revendique clairement, voire violemment, me semblait revenir dans les propos de nombre de fondateurs d'ateliers, comme Alain André (1989), par exemple, tout comme le fait de considérer l'atelier comme un lieu de création « où la matière à façonner est le langage » (Bing, 1992a : 3).

⁹² « L'écriture à visée socio-professionnelle », qui est présente dans les programmes d'*Aleph* dès sa création en 1985, est peu représentée à l'époque dans le monde des ateliers. En témoigne l'ouvrage de Boniface sur *Les ateliers d'écriture* (1992), dans lequel on ne trouve, sous le titre « L'écriture mène à l'efficacité », que cinq pages sur 238 (p. 79-84) consacrées à cet aspect. Mais la frontière semble tenue entre des ateliers (ou des formateurs) qui utilisent l'écriture créative pour former à l'écriture professionnelle et ce qui apparaît comme étant une activité de formation, développée, par un organisme, parallèlement aux ateliers d'écriture. Les programmes actuels d'*Aleph* relèvent de cette logique, quand ils proposent leurs « ateliers d'écriture » dans la rubrique « l'écriture de création. Oser écrire, devenir écrivain » et « un dispositif de formation rigoureux, ayant pour objectif la production d'écrits de qualité dans des situations de communication variées » dans la rubrique « L'écriture professionnelle. Réussir ses écrits, devenir efficace ». Le contenu des formations proposées renvoie aux objectifs affichés. (<http://www.aleph-ecriture.fr/>, consulté le 01/05/2014).

Les ateliers d'écriture créative⁹³ intéressaient déjà « les didacticiens conscients des richesses de cette nouvelle pratique » et, dans une moindre mesure, les chercheurs (Lafont, 1993 : 5) mais les ateliers de loisir, qui connaissaient un vif succès au début des années 1990⁹⁴ et attiraient notamment de nombreux professionnels de l'éducation et de la formation, ne faisaient pas encore l'objet de recherches spécifiques (*Ibid.* : *ibid.*). Or les discours tenus par les fondateurs des différents courants semblaient indiquer que la pratique d'écriture en atelier s'y était codifiée d'une manière particulièrement intéressante. Mener une étude sur « l'intérêt et les limites » de ces ateliers me semblait un préalable nécessaire avant de cerner « les problèmes qui se posent quand on parle d'ateliers d'écriture à l'école » (*Ibid.* : 6).

La question me paraissait d'autant plus d'actualité que « les ateliers d'écriture étaient reconnus et encouragés officiellement par l'institution scolaire, au moins [pour les élèves de 11 à 18 ans,] dans le second degré⁹⁵ [...] [et que] « l'idée d'atelier progress[ait] à tous les niveaux, en

⁹³ L'expression *atelier d'écriture créative* me semble préférable à celle d'*atelier d'écriture littéraire* (Cf. note 47, p. 25). Les propos de Bing, selon laquelle l'atelier ne se veut pas une école d'écrivains mais est « un lieu utopique qui ne prend pas en charge les soucis de publication » (Bing, 1992a : 3) me semblent valables pour nombre d'ateliers, même si la socialisation des textes dans les ateliers implique une certaine forme de publication. En effet, celle-ci n'entraîne pas pour autant une reconnaissance par des « agents du champ littéraire », pour reprendre l'expression de Falardeau et Gauvin-Fiset (2009 : 29). Si la demande de reconnaissance dans ce champ peut exister, c'est au scripteur de la prendre en charge et non à l'atelier.

⁹⁴ C'est encore le cas : en tapant « atelier d'écriture de loisir » dans Google, on obtient encore plus de la moitié des résultats obtenus en tapant simplement « ateliers d'écriture » : 685 000 résultats contre 1 070 000 résultats, le 28/02/2014.

⁹⁵ « Il s'agit de la note de service du 7 mai 1990, qui complète la loi n°88-20 du 6 janvier 1988. Cette loi « a permis le développement de la politique des ateliers de pratique artistique dans le second degré », en ajoutant trois domaines aux huit qui étaient déjà concernés par ces ateliers ; l'un de ces trois domaines étant « l'écriture comme création littéraire » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 1990, 20 : 1249-1254) (Lafont-Terranova, 2009 : 18)

particulier par le biais des revues⁹⁶ destinées aux enseignants ou grâce à l'action d'enseignants-formateurs ayant tenté l'expérience des ateliers d'écriture de loisir » (*Ibid.* : 5-6).

Dans ce contexte, l'expression *atelier d'écriture* renvoyait, dans certains cas, à des pratiques qui me semblaient bien différentes de la pratique d'écriture que j'avais découverte dans des ateliers de loisir, une intuition que mes analyses ultérieures confirmeront, en soulignant que certains ateliers scolaires ou universitaires s'apparentent davantage « aux situations problèmes prônées par les travaux qui se réfèrent à la psychologie cognitive [...] [et/ou] à des dispositifs didactiques d'inspiration socioconstructiviste⁹⁷ (Lafont-Terranova, 2009 : 75). Je ne sous-estimais pas l'intérêt de ces ateliers dont on s'accorde à dire qu'ils ont largement contribué au renouvellement de l'enseignement traditionnel de l'écriture (Ricardou, 1978 ; Garcia-Debanc, 1989 ; Oriol-Boyer, 1989). Mais mon projet, tout en étant largement inspiré par les travaux de ces chercheurs, était de « faire un pas de côté », en choisissant de travailler sur les ateliers de loisir pour adultes, un objet d'étude proche de celui qui était le leur, mais qui m'apparaissait comme étant suffisamment différent pour justifier une recherche spécifique.

2. Faire des ateliers de loisir pour adultes un objet d'étude spécifique

Les effets des ateliers de loisir sur les participants, que j'avais eu l'occasion d'éprouver personnellement et dont j'avais reçu des témoignages, ne me paraissaient pas sans lien avec l'inscription

⁹⁶ Cf. notamment *TEM Texte en main* n°1 *Ateliers d'écriture* (1984) ; *Pratiques* n°61 *Ateliers d'écriture* (1989).

⁹⁷ « A la suite de L.-S. Vygotski, [...] [(1934 /1997)], le courant socioconstructiviste met l'accent "sur la dimension sociale et culturelle du développement du sujet" et par voie de conséquence sur "la nécessité de penser les pratiques sociales qui médiatisent ce développement, parmi lesquelles les pratiques scolaires" (Reuter, éd. 2007 : 21) » (Lafont-Terranova, 2009 : 75). Je reviendrai plus loin sur ces ateliers inspirés par les théories de la psychologie cognitive et/ou du s'inscrivant dans le courant socioconstructiviste.

institutionnelle de ces ateliers : en quittant le terrain de l'école pour un terrain plus « libre » du point de vue institutionnel⁹⁸, leurs fondateurs me paraissaient, en effet, être allés jusqu'au bout de la remise en cause de l'école revendiquée par Bing et de nombreuses figures des ateliers.

Ce qui était à l'origine de mon projet, c'était donc la volonté de vérifier que l'émerveillement des animateurs et des participants d'un atelier de loisir, en matière de plaisir d'écrire et de qualité des écrits produits, était justifié et, si c'était le cas, d'élucider la cause de ces effets, qui me paraissaient prometteurs. Je souhaitais, en effet, aller au-delà de l'intuition qui m'avait conduite à mener mes premières expériences d'animation de séances d'écriture avec des élèves, des enseignants et des étudiants⁹⁹. Pour cela, il fallait se demander à quelles conditions il était possible d'introduire dans un cadre scolaire, sans qu'elle perde son potentiel subversif, une pratique d'écriture qui s'était codifiée dans une logique de rupture par rapport aux pratiques scolaires traditionnelles et déterminer précisément « quels bénéfices, [...] [on pouvait] en attendre dans le cadre d'une pédagogie¹⁰⁰ de l'écriture » (*Ibid.* : 6). Répondre à ces questions supposait d'abord de cerner les principales caractéristiques de l'atelier d'écriture de loisir. Ce sera l'objectif de mon mémoire de DEA.

Deux lectures décisives m'ont permis de préciser mon projet. Celle de l'ouvrage de Boniface (*Les ateliers d'écriture*, 1992), qui propose un panorama des ateliers existants à l'époque¹⁰¹ et consacre un chapitre aux ateliers de loisir, m'a permis d'élargir mes connaissances sur une pratique dont je ne connaissais encore que quelques grandes figures¹⁰² et a conforté l'idée que j'avais de son intérêt pour l'enseignement de l'écriture. L'ouvrage s'adresse aussi bien à la personne qui souhaite

⁹⁸ Les ateliers qui se sont développés dans les prisons, les entreprises et les hôpitaux me semblent différents de ce point de vue.

⁹⁹ Cf. Chapitre 1, sections 5 e 6.

¹⁰⁰ Il est clair que j'emploie ici le mot *pédagogie* dans un sens proche de celui de *didactique* que j'utiliserais aujourd'hui.

¹⁰¹ « Les ateliers français font l'objet d'une enquête très approfondie mais les ateliers étrangers ne sont pas oubliés (Lafont, 1992b : 2).

¹⁰² Cf. Chapitre 1, note 41, p. 2626.

participer à un atelier dans le cadre de ses loisirs qu'« à l'enseignant, au formateur, à l'animateur [qui a pour projet] de se situer et de choisir ses démarches en toute connaissance de cause » (*Ibid.* : quatrième de couverture). Compte tenu de l'implication de l'auteure et de sa collaboratrice Odile Pimet dans l'éducation et la formation¹⁰³, il n'est pas étonnant de constater que le deuxième lectorat est particulièrement visé. A la question posée dès le premier chapitre « Pourquoi des ateliers d'écriture ? », la réponse formulée sous forme d'hypothèses est significative à cet égard : dans une société qui accorde tant d'importance à la maîtrise de l'écrit, les ateliers pourraient être une réponse aux « plaintes des professeurs face aux générations d'enfants arrivant au collège sans savoir lire, [...] [aux] difficultés alarmantes des chômeurs incapables de rédiger des curriculum vitae » (*Ibid.* : 7).

C'est en consultant la bibliographie, qui figure à la fin de l'ouvrage de Boniface, que je me suis rendu compte que la recherche universitaire sur les ateliers d'écriture était encore peu développée à l'époque¹⁰⁴ et que j'ai trouvé les références du mémoire de DEA de Marie-Claude Penloup, *Les ateliers d'écriture : mythe ou réalité ?* (1990). La lecture de ce mémoire sera le prélude à une suite d'échanges ultérieurs avec son auteure sur le terrain de la recherche et de la formation, tel le séminaire *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture* (Penloup, Colin, Lafont, eds., 1998), organisé en 1997 dans le cadre des MAFPEN d'Orléans-Tours et de Rouen, un séminaire qui a donné une large place à la question des ateliers d'écriture et dans lequel se sont fait entendre Dabène (*Ibid.* : 43-58) et Barré-De Miniac (*Ibid.* : 163-175), qui étaient déjà des références, à l'époque, dans le champ de la didactique de l'écriture.

Dans son mémoire, Penloup, qui s'intéresse prioritairement aux liens que les ateliers entretiennent avec l'école et la formation dans un

¹⁰³ En 1992, Claire Boniface est inspectrice de l'Education nationale et Odile Pimet, « chargée de mission dans la formation professionnelle » (*Ibid.* : *ibid.*).

¹⁰⁴ Boniface (1992 : 222-223) recense seulement huit travaux universitaires sur le sujet, principalement des mémoires de DEA ou de DESS ; une seule thèse figure dans la liste, celle de Claudette Oriol-Boyer (1989), dont le titre indique la visée expressément didactique.

« contexte de recherche et d'effervescence autour de l'écriture », cherche à répondre, en la précisant, à la question que je souhaitais poser à propos des ateliers de loisir : « les ateliers d'écriture apprennent-ils à écrire ? Quels sont leurs effets, (en termes de représentations de l'écrit, de performances) et leurs enjeux ? » (Penloup, 1990 : 5, 7). Répondre à cette question de fond suppose, écrit-elle, de se demander d'abord « si des écrits multiformes sur les ateliers se dégagent ou non des constantes » (*Ibid.* : 7). La comparaison entre deux courants très différents qu'elle considère comme fondateurs des ateliers d'écriture à l'école, la démarche d'É. Bing qu'elle analyse à partir de l'expérience de Dieulefit, et celle qui « naît [...] en juin 1978 avec l'article de Ricardou : "Ecrire en classe" » (*Ibid.* : 11), publié dans *Pratiques*, une revue de référence en didactique¹⁰⁵, la conduit à proposer une définition minimale de l'atelier d'écriture qui met en exergue la dimension de groupe, le rôle de l'animateur et la visée littéraire des textes produits, trois éléments que je retrouverai dans la définition que je proposerai au terme de ma recherche, modulo les réserves que je viens de faire sur l'utilisation du terme « littéraire » :

L'atelier d'écriture peut bien être défini, de manière minimale comme un espace institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un animateur, produit des textes littéraires. (*Ibid.* : 15)

À la différence de Penloup (1990 : 27), pour qui « l'atelier d'écriture est né dans et pour l'école », je préférerais penser qu'il était né, non pas dans l'école mais dans ses marges, intuition que j'approfondirai par la suite, lorsqu'à l'instar de Rossignol (1994 : 54) et d'Alphant (1990 : 24) je considérerai l'expérience d'É. Bing (dans un IMP) et celle d'A. Roche (à l'université) comme les deux courants fondateurs de cette nouvelle pratique en France (Lafont, 1999c : 17-21 ; Lafont-Terranova, 2009 : 12-17). Je pensais également que, si É. Bing avait influencé nombre d'enseignants, dont Marie-Claude Penloup et moi nous étions, elle avait aussi largement contribué au développement des ateliers d'écriture de loisir, à travers son association, *Les ateliers d'écriture Elisabeth Bing*. Cette

¹⁰⁵ Les travaux de Bing (1976) et ceux de Ricardou (1978) sont connus à peu près à la même époque dans les milieux scolaires, d'où le choix de Penloup, différent, au moins en partie, de celui qui sera le mien exposé ensuite..

association, par laquelle sont passés nombre d'animateurs et de fondateurs d'ateliers, s'adressait, comme c'est encore le cas aujourd'hui à un large public, « tous ceux qui ont envie d'écrire ou qui écrivent, qu'ils soient bloqués devant une page blanche, écrivains secrets d'un journal ou déjà à la tête d'écrits de souvenirs ou de chapitres d'un roman...¹⁰⁶ ».

Ces différences de focalisation (les ateliers de loisir vs les ateliers scolaires) et de points de vue sur les liens entre les ateliers et l'école ne m'apparaissent pas à l'époque aussi clairement qu'aujourd'hui. Quoiqu'il en soit, la réflexion de Penloup sur les ateliers s'est révélée particulièrement stimulante et j'ai vécu la lecture de son mémoire comme une rencontre intellectuelle avec son auteure et comme une invite à poursuivre la rencontre via l'écriture ! Non seulement, les questions posées par Penloup faisaient écho à mes préoccupations mais je me reconnaissais également dans son parcours, celui d'une enseignante de français qui avait rencontré les ateliers grâce à l'ouvrage de Bing (1976) et qui, « deux ans durant [...] [avait] écrit dans un atelier animé par François Hébert (formé par Elisabeth Bing) » (Penloup, 1990 : 2). Une expérience dans laquelle elle s'était engagée « après avoir découvert le caractère paradoxal de [...] [son] activité : "L'enseignant fait écrire sans jamais avoir écrit lui-même ou, en tout cas, sans faire de lien entre sa propre écriture et celle qu'il sollicite" (Hébert, 1986, p. 43) » (Penloup, 1990 : 2). Je retrouvais dans ces propos l'expression de ce qui avait motivé mon intérêt pour les ateliers d'écriture que, à l'instar de Penloup, je considérais comme une des voies possibles pour dépasser le côté paradoxal de mon activité d'enseignante de français¹⁰⁷.

¹⁰⁶ <http://www.ateliersdecriture.net/>, consulté le 12/03/2014.

¹⁰⁷ Je formulerais aujourd'hui autrement ce paradoxe. En effet, dire que « l'enseignant fait écrire sans jamais avoir écrit lui-même » peut paraître renvoyer à une conception selon laquelle on écrit quand on écrit de la littérature. Les enseignants de français et les autres enseignants n'écrivent peut-être pas au sens intransitif du terme mais ils n'en ont pas moins des activités d'écriture personnelles et professionnelles d'adultes cultivés. Ce qui pose problème, me semble essentiellement, comme cela apparaît dans les propos de Hébert, l'absence de lien (j'ajouterais « verbalisé ») entre la façon dont ils pratiquent

Les analyses de Boniface ont confirmé l'intérêt de centrer mon étude sur les ateliers de loisir pour adultes, que les travaux universitaires existants, y compris celui de Penloup (1990), ne traitaient pas comme un objet d'étude spécifique¹⁰⁸. M'appuyant sur la réflexion des deux auteures à propos du phénomène général des ateliers d'écriture (Boniface) ou des ateliers scolaires (Penloup), il m'est apparu que, pour déterminer les leçons à tirer de la pratique d'écriture en atelier de loisir, il me fallait d'abord repérer les tendances et les « constantes » – pour reprendre l'expression de Penloup (1990 : 7) ou les « invariants » (pour reprendre celle de Boniface (1992 : 13) de cette pratique à partir d'« une analyse des présupposés des fondateurs d'atelier ainsi que des protocoles utilisés » (Lafont, 1992b : 2).

3. Confronter le discours des fondateurs avec les données du terrain

Outre le choix de faire des ateliers de loisir un objet d'étude à part entière, ce qui fait la spécificité de mon étude par rapport aux travaux antérieurs sur le sujet, c'est le fait de confronter l'étude des discours des fondateurs avec les résultats d'une enquête de terrain permettant « la description de séances concrètes d'écriture dans un atelier, choisi pour sa

l'écriture et la façon dont ils proposent à leurs élèves d'écrire. Là encore, j'ajouterais « que l'on se place sur le plan de l'engagement dans l'écriture ou sur celui de l'expertise ». C'est un des résultats qui ressort d'une enquête menée en équipe auprès d'enseignants de la fin du primaire et du début du secondaire (Colin & alii, 2012 : 312-313). J'y reviendrai dans le chapitre 8.

¹⁰⁸ Dans les travaux cités par Boniface (1992 : 222-224), l'atelier en milieu psychiatrique (Rossignol, 1990), l'atelier en bibliothèque publique (Schroven, 1991), l'atelier à visée de formation pour des publics en difficulté (Blanes, 1991), l'atelier à visée didactique (Oriol-Boyer, 1989) font l'objet de travaux spécifiques. Mais, si le nom de Bing figure dans les comparaisons entre courants (Maffre, 1988 ; Penloup, 1990), les ateliers de loisir pour adultes n'apparaissent pas comme étant un objet d'étude à part entière. La situation n'a guère évolué depuis : aucune thèse soutenue depuis ou encore en préparation ne porte spécifiquement sur le sujet (www.theses.fr, consulté le 09/04/2014) pas plus que les ouvrages ou articles cités dans la bibliographie générale de l'ouvrage dirigé par V. Houdart-Merot et C. Mongenot, *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (2013 : 403-413).

position médiane entre deux démarches extrêmes » (Lafont, 1993 : 148). L'enquête a été menée dans l'atelier *Aleph*, que son slogan de l'époque « Aleph ? l'émotion, la technique » situait entre les ateliers centrés sur les contraintes d'écriture et les ateliers visant d'abord le développement personnel (Boniface, 1992 : 25-78). L'analyse linguistique et communicationnelle des interactions orales recueillies lors de deux week-ends d'écriture m'a permis d'ancrer mon travail en sciences du langage, un ancrage que je dois à la direction de Nicole Gueunier et que la thèse qui suivra, toujours sous sa direction, me permettra de renforcer.

Sans détailler des analyses qui seront reprises et développées dans la thèse, je voudrais mentionner ici les deux principaux résultats de ce travail d'initiation à la recherche. Tout d'abord, l'analyse du discours des fondateurs me conduit à proposer une définition provisoire de « l'atelier » d'écriture, qui tient compte des invariants de l'atelier mais aussi des différences entre les courants existants :

Un atelier, c'est un petit groupe d'une dizaine de personnes volontaires, réunies pour écrire, avec l'aide d'un ou deux animateurs. Les interactions entre les participants et des propositions de médiations diverses aident les participants à façonner le langage et à produire des objets-textes, généralement de fiction, dont le degré de finition varie d'un atelier à l'autre. Dans un atelier, la norme scolaire, la critique négative, et donc a fortiori l'évaluation chiffrée le classement des participants et la sanction par un diplôme sont exclus, et le concept d'inspiration est récusé. Pas question non plus de se soumettre à un critère de rentabilité qui intervient obligatoirement quand il s'agit d'écriture fonctionnelle. Que l'accent soit mis sur le texte produit ou sur la personne qui écrit, l'aptitude à l'écriture de chacun y est postulée et les productions sont valorisées¹⁰⁹. (Lafont, 1993 : 29).

L'absence d'expansion dans le syntagme « l'atelier » qui ouvre la définition me semble significative, sinon d'une ambiguïté (le contexte montre que c'est bien l'atelier d'écriture de loisir que je cherche à définir) du moins d'une conceptualisation encore en cours, que la thèse me permettra d'achever, lorsque je reprendrai cette définition, à peu près dans les mêmes termes, mais en la rapportant cette fois explicitement à

¹⁰⁹ J'ajoute en note, qu'à la différence de l'écriture scolaire, l'écriture en atelier [de loisir] est volontaire et payante.

« l'atelier de loisir » (Lafont, 1999c : 60), ce qui me conduira à parler du « modèle de l'atelier de loisir » (*Ibid.* : 11, 61).

Ensuite, l'analyse des séances d'atelier étudiées, à l'aide notamment du modèle S.P.E.A.K.I.N.G¹¹⁰ de Hymes (1980) rejoint et approfondit les conclusions qui se dégagent de l'étude du discours des fondateurs. Elle montre, en effet, que « ces sont bien les interactions – entre participants et entre animateur(s) et participants – ainsi que le choix des médiations proposées pour faire écrire et la manière de les présenter, qui sont fondamentales dans cette [...] pratique d'écriture » (Lafont, 1993 : 148). Une séance d'atelier de loisir apparaît ainsi comme étant une situation de parole autant que d'écriture, dont les normes sont différentes de celles des situations scolaires. Le rituel de l'atelier, lui « permet [...] de jouer un double rôle de réassurance et de mise à distance de ce qui est en jeu dans l'écriture et en particulier dans l'écriture de fiction (*Ibid.* : *ibid.*).

Le fait que ce rituel favorise « un travail sur le sujet écrivant que l'école ne prend pas en compte dans les situations d'apprentissage qu'elle propose », conduit à se demander « s'il n'est pas paradoxal de vouloir introduire à l'école une pratique qui remet complètement en cause le fonctionnement scolaire traditionnel » (*Ibid.* : 149) et à poser les questions suivantes, auxquelles je chercherai à répondre, d'abord dans le cadre de mon travail doctoral, et ensuite dans celui des expérimentations que je mène à l'université d'Orléans depuis 1997 :

Peut-on, en classe, mettre de côté le souci de l'évaluation et celui de rentabilité, peut-on laisser s'exprimer les tensions liées à l'apprentissage, peut-on susciter un investissement fort chez un public qui n'est ni volontaire, ni adulte ? Doit-on, et peut-on [...] créer un îlot qui fonctionne tout à fait différemment des cours traditionnels ? Bref, faut-il instaurer [...] « une écriture en marge des contenus d'apprentissage déterminés par l'institution » (Garcia-Debanc, 1989, p. 46) ? Faut-il également proposer aux élèves un « espace temps » d'écriture analogue à celui que créent les ateliers de loisir [...] ? Est-ce possible ? Et enfin, quel statut doit-on donner aux textes produits en atelier, dans le cadre de l'école ? (Lafont, 1993 : 150)

¹¹⁰ S pour *Setting*, P pour *Participants*, E pour *Ends*, A pour *Acts*, K pour *Key*, I pour *Instrumentalities*, N pour *Norms*, G pour *Genre*. Je reviendrai sur le modèle de Hymes à propos des analyses effectuées dans le cadre de la thèse.

CHAPITRE 4

Une enquête de terrain dans trois ateliers d'écriture créative : l'intérêt didactique du modèle de l'atelier de loisir

(La thèse, 1999c)

*(Lafont, 1998 ; Penloup, Colin & Lafont, eds., 1998 ; Lafont, 1999a ; Lafont, 2000 ;
Lafont & Barré-De Miniac, 2001, Lafont-Terranova, 20009)*

Je me suis inscrite en thèse, toujours sous la direction de N. Gueunier, immédiatement après la soutenance de mon mémoire de DEA, avec l'objectif de poursuivre mon étude sur les ateliers d'écriture créative. Un parcours qui durera six ans, en raison de mes charges professionnelles et familiales mais, en raison aussi de l'ampleur de la recherche, qui repose sur la constitution et l'analyse d'un corpus de données collectées dans le cadre d'une enquête de terrain. Pour rendre compte de cette recherche, j'évoquerai non seulement la thèse qui en est issue, *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains* (Lafont, 1999c) mais aussi deux ouvrages et trois articles, qui lui sont directement liés.

Le premier ouvrage (Penloup & alii, eds., 1998), déjà cité, constitue les actes du séminaire interacadémique (Rouen, Orléans), que j'ai coorganisé avec M.-C. Penloup et D. Colin en 1997. Par son titre (*Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture*) et la participation de chercheurs comme Dabène, Barré-De Miniac et Penloup, il affiche des préoccupations didactiques autour de l'écriture. Ma contribution, « Les

ateliers d'écriture : de la rupture avec l'école à l'interrogation didactique » (Lafont, 1998) va dans ce sens et représente une étape importante de ma recherche et de l'écriture de la thèse. J'y présente, en effet, la naissance et l'histoire des ateliers en France ainsi que les invariants et les tendances de cette nouvelle pratique d'écriture, dans une version proche de ce qui deviendra le premier chapitre de la thèse. Comme l'indique son titre, cette contribution m'a également permis d'élaborer les questions que pose l'introduction, ou plutôt la réintroduction, à l'école, d'une pratique d'écriture née aux marges de l'école et dont les liens avec l'institution scolaire sont complexes. Elle annonce ainsi la problématique exposée dans le deuxième chapitre de la thèse, qui reprend et développe les questions posées en 1998.

Les trois autres articles, publiés après ma soutenance de thèse, exposent les principaux résultats de mon travail, à partir de deux questions, qui deviendront centrales dans mon travail d'enseignement et de recherche, et qui, au fur et à mesure de mes expérimentations, m'apparaîtront, de plus en plus, comme étant intimement liées : la constitution du sujet-écrivain (Lafont, 1999a), et les répercussions d'un temps dédié au « retravail » du texte sur la qualité des écrits produits (Lafont, 2000 ; Lafont & Barré-De Miniac, 2001).

Enfin, comme je l'ai déjà fait à plusieurs reprises, je ferai référence à l'ouvrage publié en 2009, *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, dans lequel je reviens longuement sur mon travail doctoral. A la fois présentation de mes travaux sur les ateliers d'écriture créative et retour réflexif sur ces derniers, il constitue une étape importante dans le processus qui m'a conduite à entreprendre ma démarche de demande d'Habilitation à Diriger des Recherches.

1. Un nouvel objet d'étude : l'atelier inspiré du modèle de l'atelier de loisir

Lorsque je me suis engagée dans ma recherche doctorale, les travaux universitaires et les articles scientifiques sur les ateliers d'écriture s'étaient développés, parallèlement à la multiplication d'ateliers inscrits dans des contextes institutionnels extrêmement variés, parmi lesquels les

associations de loisir tenaient (et tiennent encore) une place importante mais aussi l'école, l'université ou les organismes de formation, etc. L'originalité de mon travail de thèse tient d'abord au choix d'un nouvel objet d'étude, un type d'atelier très peu étudié comme tel, l'atelier qui se réfère à ce que, depuis l'article publié en 1998, j'appelle le « modèle de l'atelier de loisir » (Lafont, 1998 : 94 ; Lafont, 1999c : 11). Des ateliers de ce type me paraissaient s'être développés dans des contextes qui n'étaient pas tous, tant s'en faut, des contextes de loisir, et leur l'étude m'a semblé s'imposer, à partir des questions soulevées à la fin de mon mémoire de DEA.

Pour reprendre des propos de Penloup revenant sur son propre parcours de recherche, j'avais conscience que « la démarche en atelier, telle qu'elle a été inventée et s'est développée à titre de loisir, ne peut être totalement importée à l'école » (Penloup, 2005 : 17-18). Ou du moins, j'avais conscience que l'introduction du modèle de l'atelier de loisir dans un contexte d'enseignement ou de formation était possible mais supposait certaines adaptations. Mes premiers essais à l'université, évoqués plus haut, semblaient en effet dessiner une voie, différente et complémentaire de celle ouverte par des dispositifs didactiques, également appelés *ateliers d'écriture* par leurs promoteurs et qui me paraissaient, comme je l'ai déjà noté¹¹¹, se référer au moins autant sinon davantage aux travaux de la psychologie cognitive ou aux thèses socioconstructivistes qu'au modèle de l'atelier de loisir.

Je souhaite m'attarder sur ce point, sur lequel je suis revenue à plusieurs reprises dans mes travaux ultérieurs. Il me paraît en effet important de situer les expérimentations que je mènerai après la thèse, à partir du modèle de l'atelier de loisir, par rapport à d'autres ateliers d'inspiration cognitiviste et/ou socioconstructiviste, qui se sont développés dans des contextes scolaires et universitaires. Dans l'ouvrage de 2009 (p. 75), je cite ainsi plusieurs exemples représentatifs de cette orientation. Me référant à l'analyse qu'en fait Garcia-Debanc (1989 : 51), j'évoque notamment le modèle d'atelier prôné par Oriol-Boyer (1989),

¹¹¹ Cf. Chapitre 3, p. 61.

qui comporte une phase d'analyse des productions et de points à améliorer par rapport à une consigne objective donnée au départ, à laquelle succède une phase de résolution de problèmes d'écriture, immédiate ou différée¹¹². Cet exemple me paraît d'autant plus significatif, qu'Oriol-Boyer est à la fois une grande figure des ateliers d'écriture et une chercheuse qui se situe comme didacticienne de l'écriture. A l'autre bout de la chaîne, toujours dans l'ouvrage de 2009, je cite un mémoire professionnel d'IUFM qui me paraît tout aussi révélateur. On y relève, en effet, que l'auteure, qui se situe dans la lignée de Garcia-Debanc (1986), définit l'atelier d'écriture qu'elle a mis en place en seconde comme « une situation pédagogique de production d'écrits au service d'objectifs précis que l'enseignant est à même d'énoncer en terme de contenu », précisant que, dans ce type d'atelier, « l'enseignant doit s'attacher à faire passer l'élève des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales » (Touag, 1995 : 8). Je mentionne enfin, pour soutenir mon propos, la présentation d'un atelier d'écriture expérimenté avec des élèves de l'école primaire, qui figure dans un ouvrage dirigé par Oriol-Boyer et qui fait explicitement référence aux thèses de Vygotsky (Lucas, 1990 : 195). Mon propos n'est pas de réduire les ateliers de ce type aux situations-problèmes développées par tout un courant pédagogique mais de souligner qu'ils privilégient une approche cognitive de l'accompagnement de l'écriture.

L'emploi de l'expression *atelier d'écriture* pour désigner des dispositifs se référant à deux modèles différents – l'un d'inspiration cognitiviste et/ou

¹¹² Oriol-Boyer revient sur ce modèle dans un ouvrage récent, *Ateliers d'écriture* (Oriol-Boyer & Bilous, dir., 2013), en le présentant comme une « spirale de lecture-écriture-relecture-réécriture ». L'utilisation des termes de *diagnostic*, d'*évaluation critériée* et de *remédiation*, à propos de plusieurs segments de cette spirale, renvoie à une approche largement cognitive de l'écriture en atelier (Oriol-Boyer, 2013a). Il faut cependant se garder de réduire le modèle proposé par Oriol-Boyer à une situation de résolution de problèmes d'écriture. Sa contribution (Oriol-Boyer, 2013b) dans l'ouvrage de Houdart-Merot & Mongenot sur les *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (2013), qui fait une large part à l'apport de la génétique textuelle, en témoigne.

socioconstructiviste et l'autre, qui se réfère à l'atelier de loisir – incite d'ailleurs à penser que la frontière entre les deux modèles n'est pas étanche. De fait, les différences entre ces deux types d'atelier renvoient, pour une part, à celles analysées par Penloup (1990) et par Reuter (1996) entre ce qu'ils considèrent comme les deux principaux courants qui traversent le mouvement des ateliers. Et, on peut considérer, en effet, que les ateliers introduits dans les classes « se réfèrent, explicitement ou implicitement » aux deux tendances – « accentuation du pôle psychique ou accentuation du pôle textuel » (Reuter, 1996 : 35) –, incarnées par les grandes figures présentes au premier colloque consacré à cette nouvelle pratique d'écriture à Cerisy-la-Salle en 1983 (Oriol-Boyer, dir. 1992).

Mes travaux sur les ateliers m'ont conduite à opérer une distinction d'un autre type qui, à mon sens, ne recouvre pas exactement celle faite par Reuter et Penloup entre deux courants, ni celle formalisée plus tard par Barré-De Miniac entre les ateliers qui « se présentent comme des situations didactiques proprement dites » et ceux « qui visent principalement à donner aux participants envie d'écrire » (Barré-De Miniac, 2000 : 125). Ma recherche doctorale a été une étape importante dans l'élaboration de ces distinctions.

Mon objectif était en effet de poursuivre le travail amorcé en DEA avec l'étude des ateliers de loisir et de montrer que, à l'école et dans des situations de formation, à côté d'ateliers centrés sur l'appropriation de connaissances et/ou de savoir-faire précis, éventuellement déterminés à l'avance, il y a avait place pour des ateliers qui se réfèrent à l'atelier de loisir et visent principalement un travail global sur le sujet-écrivain, en lien avec un travail sur le texte ; un travail que j'espérais pouvoir caractériser, à partir de l'analyse de données recueillies sur le terrain.

2. Une double approche, didactique et linguistique

L'originalité de ma thèse tient également à la double approche, didactique et linguistique, de la pratique d'écriture en atelier. Ce double ancrage, rendu possible par mon parcours, est affirmé d'emblée, en lien avec la façon dont je conçois mon objet d'étude, à la suite de l'étude menée en DEA :

Dans un atelier, tout est centré sur la langue, qu'on le considère comme une situation de parole, permettant l'écriture ou comme une activité d'écriture avec production d'énoncés. Si mon interrogation est née dans le champ de la didactique, c'est en m'appuyant sur les recherches récentes en linguistique que je voudrais tenter de répondre aux questions que je viens de poser [sur les bénéfices que l'on peut tirer de l'introduction d'ateliers s'inspirant du modèle de loisir à l'école]. C'est donc dans une double perspective **linguistique et didactique** que je voudrais rendre compte de ce travail de recherche. (Lafont, 1999c : 10-11)

Alors que j'avais été formée à l'école de Genouvrier, à une époque où la linguistique n'excluait plus l'écriture de ses objets, l'approche linguistique d'une situation qui en appelait autant à la parole qu'à l'écriture, me semblait aller de soi. Il me semblait en effet évident, sans que je le formule encore comme tel, que l'écriture avait autant à voir avec la langue que la parole, ce dont témoigne l'évolution générale des sciences du langage, qui se sont largement emparées de la question de l'écrit/ure¹¹³, tout en soulignant que parole et écriture relèvent de deux ordres langagiers (Peytard, 1970), voire qu'il s'agit de deux aventures langagières différentes :

l'aventure langagière de l'oral est une, et l'aventure langagière de l'écrit est autre, et elles sont toutes les deux fondées sur la langue dans des situations profondément différentes. (Authiez-Revuz, interviewée par Boré & Doquet-Lacoste, 2004 : 16)¹¹⁴.

C'est, donc, à la lumière des recherches en sciences du langage, récentes à l'époque (sociolinguistique, théorie des actes de langage, linguistique de l'énonciation, génétique textuelle, ethnographie de la communication, analyse conversationnelle) que j'ai analysées les données langagières recueillies en situation d'atelier pour répondre à une interrogation d'ordre didactique. Il s'agissait d'une approche très peu développée à l'époque. On ne relève, en effet, au début des années 1990, que deux articles abordant des données recueillies en atelier sous l'angle

¹¹³ En témoigne ce titre d'un ouvrage de Fenoglio (dir., 2007), *L'écriture et le souci de la langue*.

¹¹⁴ C'est tout récemment que j'ai découvert ce propos d'Authiez-Revuz, cité par Colin (2014 : 404), dans une thèse que j'ai coencadrée et qui a été soutenue le 3 juillet 2004.

linguistique, un article de Fraenkel & alii (1985), intitulé « Amélioration des compétences à l'écrit : analyse des effets d'un atelier d'écriture » et un mémoire de DEA (Rossignol, 1990) consacré à des analyses linguistiques de productions d'atelier, recueillies en milieu psychiatrique.

Concernant ce double ancrage, linguistique et didactique, je suis particulièrement redevable aux deux chercheuses qui ont encadré mon travail. N. Gueunier, ma directrice de thèse m'a fait découvrir les recherches en sciences du langage, récentes à l'époque, qui réintroduisaient le sujet au cœur de leurs problématiques et s'intéressaient à la langue en acte, au processus langagier autant qu'à son produit. Je pense notamment à la génétique textuelle, dont les apports s'avèreront déterminants pour mon travail doctoral et pour la suite de mes travaux.

C. Barré-De Miniac, qui a guidé ma réflexion didactique, m'a permis de revenir au questionnement amorcé dans mon premier projet de DEA (Lafont, 1989) et d'ancrer ma recherche sur les ateliers dans le courant de la didactique du français, et plus précisément de la didactique de l'écriture auquel je continue de me référer ; un courant qui met au cœur de la réflexion didactique le rapport que le sujet entretient avec l'écriture : « ce rapport [qui] naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-De Miniac & alii, 1993 : 27-28), ou pour le dire autrement « la synthèse unique qu'opère chaque scripteur des multiples liens qui l'unissent à l'écriture » (Barré-De Miniac, 2002 : 157 commentant Penloup, 2000 : 51).

L'interrogation didactique, quant à elle, est déclinée dès l'introduction de la thèse sous la forme de trois questions qui reconfigurent celles posées à la fin de mon travail de DEA :

- L'atelier aide-t-il à se constituer comme sujet-écrivain ? : l'enjeu d'un espace-temps d'écriture.
- L'atelier permet-il d'apprendre à écrire ? : l'enjeu de la réécriture.
- Peut-on attendre la même chose des ateliers, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ? Bref, peut-on introduire le modèle de l'atelier de loisir à l'école et en attendre des bénéfices en matière d'apprentissage ? (Lafont, 1999c : 11)

Avant de préciser ces trois questions, qui structurent la thèse et qui ont orienté l'enquête de terrain, un état des lieux s'est imposé, pour situer le modèle de l'atelier de loisir dans l'histoire et le développement des ateliers d'écriture en France, et déterminer ses caractéristiques et ses différentes déclinaisons, liées aux tendances qui traversent le monde des ateliers. Effectuer cette étude préalable supposait de revenir aux discours des acteurs et plus particulièrement à ceux des fondateurs d'une nouvelle pratique d'écriture.

3. Retour sur la naissance et le développement des ateliers d'écriture

3.1. Deux expériences fondatrices et des influences multiples

Reprenant et développant la réflexion menée dans le cadre de mon DEA, puis dans l'article de 1998, la première partie de ma thèse revient sur l'histoire des ateliers en France, que je fais remonter « à la fin des années soixante, 1968 ou 1969, choisissant, comme point de départ de cette nouvelle pratique » deux expériences déjà évoquées plus haut, *Le cours de création poétique* d'A. Roche à l'université d'Aix-en-Provence et l'atelier d'écriture mis en place à l'IMP de Dieulefit par É. Bing.

Ces deux expériences, que l'on s'accorde aujourd'hui à considérer comme fondatrices (Penloup, 2005 : 9), nées aux marges de l'école, dans des lieux très différents, ne sont pas sans rapport, tant sur le plan des personnes (É. Bing a travaillé pendant une année avec A. Roche) que sur celui des influences qui se sont exercées sur elles. Je ne reviendrai pas en détail sur la présentation que l'on peut trouver dans la thèse et dans mon ouvrage de 2009, d'autant qu'on peut également se référer aux écrits de leurs inventrices (Bing, 1976, 1992a, 1992b ; Roche & alii, 1989 ; Roche, 1994), et à d'autres présentations, dans le cadre d'études universitaires (Penloup, 1992 ; Rossignol, 1996 ; Niwese, 2010) ou d'articles de vulgarisation sur le sujet.

Ce qui ressort de cette étude préalable à l'enquête de terrain, c'est d'abord ce qui réunit ces deux expériences pionnières, au-delà de différences qui tiennent à leur inscription institutionnelle, aux publics

touchés et à certaines des conceptions de l'écriture et plus particulièrement de l'écriture littéraire qui les sous-tendent. On décèle en effet dans les écrits des deux fondatrices, une volonté de rupture par rapport aux pratiques d'enseignement traditionnelles, liée à celle de désamorcer « l'image écrasante des Autres, des grands Autres, des vrais écrivains » (Roche & alii, 1989 : 1), qui brident le désir d'écrire chez ceux que Penloup (2000) appellent « les scripteurs ordinaires » mais que l'atelier permet de faire écrire, « comme s'ils devaient un jour devenir écrivains » (Bing, 1999 : 3). Ce que l'on retrouve également dans les ateliers mis en place A. Roche et É. Bing, c'est une mise en scène particulière de l'écriture, qui sera reprise et codifiée dans de nombreux ateliers, en particulier dans le monde des loisirs pour adultes.

Mais ce qui ressort également de cette étude, c'est la variété des influences qui constituent le terreau dans lequel sont nées ces expériences fondatrices et que l'on repère à des degrés divers dans les ateliers qui s'en sont inspirés par la suite, en France, puis dans d'autres pays d'Europe. Sans entrer dans le détail, je me contenterai de citer celles que j'ai présentées dans la thèse, en référence principalement aux travaux de Rossignol (1996 : 21-51) : les ateliers américains (*creative writing workshops*) beaucoup plus anciens que les nôtres, mai 1968 et la rupture avec l'école, Freinet et les mouvements de pédagogie nouvelle, l'OuLiPo, dont on verra qu'il est à la fois « origine et partie prenante des ateliers », le nouveau Roman et le structuralisme, la théorie de l'intertextualité, auxquelles, il faut sans doute ajouter, comme je l'ai fait dans l'ouvrage de 2009 (p. 22-35), les emprunts faits à la tradition japonaise du haïku bien diffusée en France et plus largement en Occident, qui « ont sans doute contribué à inscrire la pratique d'écriture en atelier dans une tradition différente de la tradition scolaire française » (*Ibid.* : 35). La diversité de ces influences d'ordre littéraire, pédagogique, sociopolitique ou scientifique, contradictoires par certains aspects, sont à l'origine des courants qui traversent les ateliers,

les unes étant susceptibles de conduire les fondateurs à insister sur la prise en compte du sujet, qu'il s'agisse de l'individu ou plus précisément du sujet, en tant qu'il écrit, les autres d'induire une conception de l'écriture et de l'écrivain

qui valorise ce qu'I. Rossignol (1996 : 38) appelle « la fabrique de l'objet » (*Ibid.* 35-36).

Situer les ateliers de loisir par rapport à ces deux pôles, tout en repérant les invariants d'une pratique, dans laquelle « les fondateurs [souvent sortis du monde de l'école] ont pu s'exprimer en toute liberté » (Lafont, 1998 : 70) a constitué l'étape suivante de cette étude préalable.

3.2. Les ateliers de loisir : tendances et invariants d'une nouvelle pratique d'écriture

- *Du côté du sujet ou du côté de la fabrique ?*

Afin de poursuivre les analyses menées dans le cadre du DEA, à partir de données recueillies dans un seul atelier, j'ai choisi cette fois d'analyser le discours des fondateurs de plusieurs ateliers de loisir situés différemment par rapport aux deux pôles que je viens d'évoquer. Pour choisir ces ateliers, je me suis appuyée sur les analyses de Boniface (1992), qui classe les ateliers de loisir, en distinguant non pas deux mais trois tendances principales, résumées sous la forme de trois sous-titres évocateurs par rapport à un positionnement qui va de la centration sur la personne à une centration sur le texte : l'écriture mène à la personne », « la personne mène à l'écriture » et « l'écriture mène au texte ».

Pour représenter ces trois courants, j'ai retenu des ateliers de loisir de la première heure, bien connus du public comme des spécialistes : le CICLOP¹¹⁵ fondé en 1975, les ateliers d'écriture Élisabeth Bing¹¹⁶ fondés en 1978 et les « ateliers » animés par des membres de l'OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle), dont le statut dans le mouvement des ateliers est particulier : d'une part, ce groupe composé à l'origine d'écrivains et de mathématiciens a influencé nombre de fondateurs (dont A. Roche et

¹¹⁵ Fondée en 1975 « sous le nom de *Centre d'expression totale*, l'association prend le nom de *Centre International de Communication, Langues et Orientation pédagogique* en 1979 pour devenir en 1993 le *Centre Interculturel de Communication, Langues et Orientation pédagogique* (Frenkiel, 1994 : 33-34), appellation qu'elle a conservée depuis (<http://ciclop.free.fr/> consulté le 01/06/2014).

¹¹⁶ Cf. la note 91, p. 55.

Oriol-Boyer) et d'animateurs d'ateliers en France ; d'autre part, à partir de 1976 les Oulipiens ont animé et animent encore des rencontres qu'eux-mêmes ont appelées *ateliers d'écriture*, durant certaines périodes¹¹⁷ et qui les ont conduits à s'exprimer dans des articles et des colloques consacrés aux ateliers (Jouet, 1983 ; Benabou, 1994), voire à participer, pour certains d'entre eux, à des sortes d'ateliers d'écriture publics dans le cadre d'émissions radiophoniques comme « Les Papous dans la tête » diffusée par France culture qui existe depuis 1984¹¹⁸.

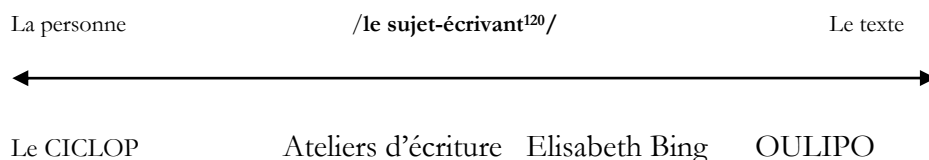
L'analyse des discours tenus par leurs promoteurs, et tout particulièrement ceux qui portent sur les médiations utilisées pour faire écrire, m'a permis de préciser et de formaliser les différences entre les trois tendances repérées par Boniface, et qui traversent le monde des ateliers de loisir. Les conclusions de cette analyse sont résumées dans la thèse sous la forme d'un schéma accompagné de commentaires (Lafont, 1999c : 57-58) ; une présentation que j'ai retravaillée pour l'ouvrage de 2009, après avoir expérimenté avec des étudiants des médiations empruntées aux deux derniers courants¹¹⁹. Je reproduis ici la version de 2009, à mes yeux plus aboutie sur le plan conceptuel :

On pourrait placer les ateliers de loisir le long d'un axe imaginaire qui va de l'expression personnelle au travail formel sur le texte :

¹¹⁷ L'expression *atelier d'écriture* figurait sur le site du groupe en 2008 (<http://www.oulipo.net/faitsetdits>, consulté le 26/05/2008). Aujourd'hui, le site de l'Oulipo ne parle plus de rencontres mais de *récréations* et renvoie, pour les présenter à un autre site qui utilise l'expression *les ateliers* pour désigner les activités proposées aux participants (<http://www.mille-univers.net/monSite.php?p=152>, consulté le 30/06/2014).

¹¹⁸ <http://www.telerama.fr/radio/france-culture-nous-cherche-encore-des-papous-dans-la-tete,106493.php>, consulté le 04/07/2014.

¹¹⁹ J'ai exclu d'utiliser de m'inspirer des ateliers centrés sur le développement personnel pour deux raisons qui sont liées et expliquent sans doute l'absence de référence à ce courant dans la réflexion didactique sur les ateliers : d'une part, dans ces ateliers, l'écriture n'est pas visée pour elle-même et, d'autre part, importer ce type d'atelier dans une situation d'enseignement comporte, à mon sens, des risques de dérive vers une utilisation thérapeutique de l'atelier.



D'un côté, le jaillissement de l'inconscient qui serait déclenché par une sorte d'inducteur informel et transcrit par l'écriture ; de l'autre, l'utilisation de contraintes extrêmement fortes, extérieures au sujet qui écrit, qui mettent l'accent sur l'objet-texte et qui, paradoxalement, peuvent permettre l'expression de soi ; dans les deux cas, le sujet écrivant se laisse guider. Entre les deux, les ouvertures de Bing, qui tracent **à la personne** un chemin d'écriture. (Lafont-Terranova, 2009 : 68)

Les deux expressions en gras – *le sujet-écrivain* et *à la personne* –, qui constituent des ajouts par rapport à la version de 1999¹²¹, permettent de distinguer la nature du travail psychique favorisé par les *Ateliers d'écriture Élisabeth Bing*, que l'on s'accorde à placer du côté du sujet, de celui des ateliers centrés sur le développement personnel, et, ce faisant, de situer la tendance représentée par É. Bing, par rapport à l'une des questions centrales de mon travail, le rôle de l'atelier dans la constitution du sujet-écrivain. L'ensemble du schéma, qu'il faut comprendre de façon dynamique ainsi que les commentaires qui l'entourent font apparaître que les oppositions entre les deux pôles ne sont pas irréductibles, ce que je développe plus haut en soulignant, à l'instar de Rossignol (1996 : 48), que tous les ateliers « sont obligés de se positionner face à l'implication du sujet dans l'écriture », ajoutant que « tous les ateliers, par le simple fait qu'ils proposent à des scripteurs de niveaux très variés un lieu de production du texte, contribuent à inscrire l'écriture dans le faire et à remettre en cause la conception romantique de l'écrivain inspiré » (Lafont-Terranova, 2009 : 36).

¹²⁰ Je dois l'idée d'ajouter « le sujet-écrivain » entre les deux pôles de la première ligne du schéma à M. Niwese, qui suggère cet ajout dans un texte où il commente la version de 1999 (Niwese, 2007 : 35).

¹²¹ Je n'analyse pas ici l'ensemble des variantes entre les deux versions.

- *L'atelier de loisir, un modèle*

De cette étude préalable sur les ateliers de loisir se dégage enfin une définition de l'atelier de loisir (Lafont, 1999a : 60), qui paraît valider à peu de choses près celle à laquelle j'étais arrivée à la fin de mon mémoire de DEA et que j'ai rappelée plus haut (cf. p. 67). La présentation ci-dessous inspirée des transcriptions faites par les généticiens du texte, met en valeur les modifications textuelles entre les deux versions¹²² :

[U]n atelier /**de loisir**/, c'est un petit groupe d'une dizaine de personnes volontaires réunies pour écrire, avec l'aide d'un ou deux animateurs. Les interactions entre les participants et des propositions de médiations diverses aident les participants à façonner le langage et à produire des objets-textes, généralement de fiction mais dont le degré de finition varie d'un atelier à l'autre. Dans un atelier, la norme scolaire, la critique négative, et donc a fortiori l'évaluation chiffrée, le classement des participants et la sanction par un diplôme sont exclus, et le concept d'inspiration est récusé. ~~Pas question non plus de se soumettre à un critère de rentabilité qui intervient obligatoirement quand il s'agit d'écriture fonctionnelle.~~ Que l'accent soit mis sur le texte produit ou sur la personne qui écrit, l'aptitude à l'écriture de chacun est postulée et les productions sont valorisées.

Deux modifications seulement donc entre la définition de 1993 et celle de 1999, mais qui me permettent de mieux spécifier l'objet défini : un ajout (*de loisir*) qui spécifie le syntagme « un atelier » et renvoie à une perception et une affirmation plus claires de mon objet d'étude, et une suppression (*Pas question ...fonctionnelle*) qui restreint le champ de la définition aux seuls ateliers d'écriture créative. Cependant, le fait d'avoir conservé un passage portant sur la nécessité d'exclure les questions

¹²² Il ne s'agit pas de rendre compte de toutes les opérations de réécriture que j'ai pu effectuer entre la version de 1999 et celle de 2009, mais de caractériser les différences entre ces deux versions en me référant librement aux quatre opérations de réécriture (ajout, suppression, remplacement ou substitution, déplacement), telles qu'elles ont été définies par les généticiens du texte (Grésillon, 1994 : 241-246). J'adopte les conventions suivantes : entre deux barres obliques et en gras : ajout ; biffé : élément supprimé ; souligné entre barres obliques : élément qui a été déplacé ; souligné et barré entre barres obliques, trace de l'élément déplacé à sa place initiale ; élément biffé suivi d'un élément entre barres obliques : remplacement.

d'évaluation chiffrée et de classement, témoigne du fait qu'en 1999, j'hésite sur l'objet à définir : l'atelier de loisir proprement dit ou l'atelier inspiré du modèle de loisir ? Dans la première hypothèse, la question de l'évaluation chiffrée n'a guère de sens, dans la seconde, la question d'évaluer ou pas les productions peut effectivement se poser, comme on le verra plus loin, lorsque je présenterai mes expérimentations à l'université.

Les modifications qui apparaissent entre la version de 1999 et celle de 2009¹²³ (Lafont-Terranova, 2009 : 71) sont plus importantes :

Un atelier de loisir, c'est un petit groupe d'une dizaine de personnes volontaires, réunies dans le même lieu pour écrire sous la conduite d'un ou deux animateurs. /Que l'accent soit mis sur le texte produit ou sur la personne qui écrit, l'aptitude à l'écriture de chacun//y/ est postulée./ La rupture par rapport aux modes d'écriture scolaire, ~~/Les interactions entre participants /l'importance des interactions verbales/, et des propositions de médiations diverses aident les participants à façonner le langage et à produire des objets textes, généralement de fiction mais dont le degré de finition varie d'un atelier à l'autre /l'utilisation de médiations pour faire écrire des textes de fiction,/. Dans un atelier, la norme scolaire, la critique négative et donc a fortiori l'évaluation chiffrée, le classement des participants et la sanction par un diplôme sont exclus, et le concept d'inspiration est récusé /la valorisation des productions et le refus de toute critique négative sont autant d'invariants de cette pratique/. /Que l'accent soit mis sur le texte produit ou sur la personne qui écrit, l'aptitude à l'écriture de chacun est postulée et les productions sont valorisées. **/Ajoutons à cela, une scansion caractéristique du temps des séances, autour d'une ou de plusieurs médiations d'écriture : présentation de la médiation, temps d'écriture proprement dit, lecture des textes et commentaires, avec, dans certains cas, un temps de réécriture./**~~

Cette fois, la suppression, via un remplacement, de toute allusion à une évaluation chiffrée ou à une sanction par un diplôme restreint la définition à ce que j'appelle le modèle de l'atelier de loisir. Le déplacement met en évidence, dès les premières lignes, le fondement du

¹²³ Souligné entre barres obliques : élément qui a été déplacé ; souligné et barré entre barres obliques, élément déplacé à sa place initiale ; élément barré : suppression.

modèle (*l'aptitude de chacun est postulée*), qui transcende les tendances (*que l'accent soit mis sur la personne qui écrit ou sur l'objet-texte produit*). L'ajout final permet de caractériser le rituel de l'atelier commun aux différentes tendances, tout en introduisant une variable possible : l'existence ou non d'un temps de réécriture. Cette variable, qui ne figure pas dans la version de 1999, s'est avérée décisive, lorsqu'il s'est agi de définir les modalités de l'enquête de terrain, à partir des trois questions qui constituent l'interrogation didactique exposée plus haut, et sur lesquelles je vais maintenant revenir.

4. Une enquête de terrain pour répondre à trois questions didactiques

4.1. Du modèle de l'atelier de loisir à « l'atelier inspiré du modèle de loisir »

Peut-on attendre la même chose des ateliers, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ? Bref, peut-on introduire le modèle de l'atelier de loisir à l'école et en attendre des bénéfices en matière d'apprentissage ? (Lafont, 1999c : 11)

Si je reviens d'abord sur la question qui clôt la série des questions formulées dans l'introduction, c'est parce qu'elle contribue à spécifier l'objet de la recherche. La reformulation, qui suit la question initiale introduite par le connecteur *bref* (« *Bref, peut-on introduire le modèle de l'atelier de loisir à l'école et en attendre des bénéfices en matière d'apprentissage ?* ») me paraît essentielle. Cette reformulation confirme en effet que l'interrogation didactique porte bien sur les bénéfices éventuels du rituel de l'atelier d'écriture « tel qu'il s'est codifié dans le domaine des loisirs » (*Ibid. : ibid.*). Elle permet également de revenir sur l'enjeu apparemment paradoxal de la thèse, formulé dès l'article de 1998 (p. 94) : comment un atelier inspiré d'une pratique de loisir peut-il permettre d'apprendre à écrire ? Est-il possible/pensable d'introduire à l'école un modèle d'atelier né d'une volonté de rupture par rapport à cette dernière ?

Il s'agissait donc « d'examiner à quelles conditions ce modèle est transférable à l'école » et plus largement dans des lieux de formation. C'est l'enquête de terrain qui s'est imposée, une enquête que j'ai choisi de mener dans trois ateliers, un atelier de loisir et deux autres ateliers

« inspiré[s] du modèle de l'atelier de loisir » (Lafont, 1999a : 105), qui devaient être insérés dans un contexte institutionnel d'enseignement ou de formation.— *Aleph*, l'atelier de loisir fréquenté par des scripteurs experts et que j'avais déjà choisi comme terrain d'enquête pour mon DEA, un atelier lycéen destiné à des élèves de première et de terminale littéraires et un atelier de formation continue en direction de personnels municipaux d'une commune périurbaine – Les trois ateliers retenus s'adressaient donc à des publics très différents sur le plan de l'âge, du niveau de formation, du rapport à l'écriture et du positionnement social.

4.2. Le sujet-écrivain : émergence d'une notion

L'atelier aide-t-il à se constituer comme sujet-écrivain ? : l'enjeu d'un espace-temps d'écriture. (Lafont, 1999c : 11)

L'expression *sujet-écrivain*, qui figure dans cette question, apparaît dès la page 9, une première fois, lorsque je note l'intérêt de la didactique « pour le processus et le sujet-écrivain », dû « à une vision nouvelle de l'écriture », et une seconde fois, lorsque je reviens sur les conclusions de mon mémoire de DEA, à propos des effets de la pratique d'écriture en atelier de loisir :

Une première approche de cette pratique spécifique d'écriture, dans le cadre d'un mémoire de DEA [...] (Lafont, 1993) m'a permis de commencer à en analyser les effets, en montrant qu'elle met en scène de manière visible ce rapport particulier à soi et aux autres, à soi et à la langue, qu'institue l'écriture. C'est ainsi que l'atelier semble aider celui qui le fréquente à se constituer comme « sujet-écrivain ». (Lafont, 1999c : 9)

La dernière phrase de cet extrait fait écho à une des conclusions de mon mémoire de DEA, à savoir que les ateliers de loisir sont fondés sur l'idée majeure suivante : la construction d'un "savoir écrire" n'est possible que lorsque l'apprenant se reconnaît et se sent reconnu comme sujet écrivain » (Lafont, 1993 :151). La substitution (ou remplacement)¹²⁴ de *sujet écrivain* (qui figure dans le mémoire de 1993 et dans mon article de

¹²⁴ Considérant ici le DEA comme un avant-texte de la thèse, j'utilise volontairement le lexique élaboré par les généticiens du texte pour renvoyer aux quatre possibilités de réécrire du déjà écrit. (Grésillon, 1994 : 241-246).

1998) par *sujet-écrivain* (qui figure dans la thèse) ne me paraît pas anecdotique. Dans la thèse, le trait d'union souligne le caractère figé du syntagme et contribue à l'afficher en tant que notion¹²⁵, notion qui est au cœur de mon travail de recherche, tandis que l'ensemble de la phrase, dont est extrait le syntagme, fait par avance écho aux titres de deux publications ultérieures, celui de l'article publié juste après la thèse, « Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain » (1999a) et celui de l'ouvrage que je publierai en 2009, *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*.

En outre, dans les formulations de 1999 et de 2009, à la différence de celles de 1993 et de 1998, l'atelier n'est plus seulement vu comme le lieu où le sujet est reconnu comme sujet écrivain (1993), ni même comme celui où il s'affirme comme tel (1998), il devient le lieu où il se constitue/se construit comme sujet-écrivain. L'accent est ainsi mis sur l'évolution du sujet dans son rapport à l'écriture, évolution dont il s'agira de montrer, dans la thèse, comme dans la publication de 2009, qu'elle existe et qu'elle est favorisée par la mise en scène de l'écriture que permet le rituel d'un atelier inspiré du modèle de loisir.

Le questionnement est approfondi, dans la suite de l'introduction :

Quel travail sur la langue permet cette pratique spécifique de l'écriture qui donne une place si importante à la parole ? Peut-on analyser les discours et les textes des participants pour y déceler les traces de ce travail et utiliser les résultats de cette analyse dans un[e]¹²⁶ réflexion sur l'apprentissage de l'écriture à l'école ? (*Ibid.* : 10)

Dans ce passage, je déplace/reformule les questions posées à la fin de mon mémoire de DEA et rappelées p. 68, en introduisant la notion de *travail sur la langue*, travail dont il s'agirait de chercher à déceler les traces, à partir de l'analyse de données langagières relatives au sujet-écrivain (les discours et les textes des participants de l'atelier) recueillies sur le terrain.

¹²⁵ Dans sa thèse, Bucheton (1992 : 137) utilise l'expression sans trait d'union, un choix que l'on retrouve dans le titre d'une intervention qu'elle a faite récemment, « Faire advenir le sujet écrivain » (rencontres de l'Association Française des Enseignants de Français, Paris, janvier 2013).

¹²⁶ Le texte original comporte une coquille (*un* vs *une*), qui est corrigée ici.

L'expression *sujet-écrivain* apparaissant p. 9 et p. 11, soit avant et après l'extrait cité, il apparaît clairement que c'est du bien du travail du sujet, écrivain dans cette situation particulière qu'est l'atelier qu'il est question.

En outre, en rappelant dès l'introduction, une des conclusions de 1993, à savoir que l'atelier de loisir est autant une situation de parole que d'écriture, je justifie le choix que j'ai fait de travailler sur un double corpus, constitué à partir de données orales (transcription d'échanges verbaux entre animateur et participants) et de données écrites (textes produits dans les situations d'atelier analysées) en escomptant, comme je l'annonçais en 1998, « des résultats dans deux directions, celle du rapport à l'écriture [des participants], celle de l'amélioration des objets-textes produits » (p. 94-95). Deux directions dont l'une renvoie directement à la question du sujet-écrivain, l'autre à celle de l'apprentissage de l'écriture. Une question qui m'a conduite à introduire celle de la réécriture.

4.3. Une question nouvelle : celle de la réécriture

L'atelier permet-il d'apprendre à écrire ? : l'enjeu de la réécriture. (Lafont, 1999c : 11)

La question de la réécriture, évoquée ici, en lien avec un effet possible de l'atelier sur l'apprentissage de l'écriture, n'apparaît pas dans le mémoire de DEA, ou seulement de manière allusive, lorsque je précise que le degré de finition de l'objet écrit, produit en atelier, varie d'un atelier à l'autre (Lafont, 1993 : 29). Elle apparaît de manière plus claire dans l'article de 1998 (p. 97), via la présentation de quelques effets de la réécriture dans un atelier qui la favorise et devient centrale dans la thèse, comme en témoignent les deux dernières parties, consacrées à l'étude de la réécriture dans les productions d'atelier.

Me référant aux discours des fondateurs d'atelier, dans le chapitre présentant ma problématique, j'avance en effet, que, excepté dans les ateliers centrés sur le développement personnel, la réécriture est un enjeu dans de nombreux ateliers, même de loisir, et qu'au minimum elle est « inscrite en creux, posée comme un objectif difficile à atteindre » (*Ibid.* : 101-102). En parallèle, je souligne l'importance prise par la question de la réécriture chez les didacticiens du français, qui insistent sur la nécessité,

pour les élèves comme pour les enseignants, de comprendre « le caractère intrinsèquement artisanal et laborieux de l'écriture, que mettent en lumière aussi bien les généticiens du texte que les linguistes, les psycho-cognitivistes ou encore les écrivains » (Penloup, 1994, dir. : 15 citée par Lafont, 1999c : 102).

Si je ne tiens pas compte de l'introduction, le syntagme *généticiens du texte*, qui apparaît dans les propos de Penloup repris ici, correspond, dans la thèse, à la seconde occurrence lexicale qui renvoie aux travaux de la génétique textuelle, la première occurrence apparaissant p. 93. Les apports de cette discipline récente à l'époque se sont avérés essentiels pour mon travail et m'ont conduite à choisir l'entrée de la réécriture ou plutôt l'analyse de ses traces, révélatrices de la complexité du processus scriptural (Grésillon, 1994 ; Fenoglio & Boucheron Pétillon, dir., 2002) pour tenter d'apporter des éléments de réponse à la question des bénéfices que l'on peut attendre de l'introduction des ateliers inspirés du modèle de loisir à l'école : au-delà d'une influence sur la relation du scripteur à l'écriture, l'atelier qui se réfère au modèle de loisir permet-il au participant de faire des progrès en matière d'écriture, ou pour le dire autrement, d'apprendre à écrire ?

Comme l'ont montré les généticiens (Grésillon, 1994 ; Fenoglio & Boucheron-Pétillon, 2002), la réécriture fait partie intégrante de l'écriture et se retrouve dans tous les états du produit écrit, et ce dès sa première ébauche, puisque l'on réécrit en cours d'écriture, avant-même de revenir sur un passage ou sur un état plus ou moins achevé de son texte. Mon objectif n'étant pas d'analyser toutes les traces « du mouvement d'engendrement textuel » (Grésillon, 1994 : 71), comme le font les généticiens, mais de repérer des indices des effets de l'atelier sur « une éventuelle évolution des performances écrites des participants » (Lafont, 1999c9a : 246), j'ai fait le choix de retenir, pour mon enquête, des ateliers qui proposaient un temps de réécriture et de focaliser une partie de mon étude sur l'analyse de l'évolution entre premiers jets et versions réécrites, issues du temps spécifiquement dédié à la réécriture.

Ce choix m'est apparu en effet comme étant plus réaliste que celui de juger des progrès des participants en comparant « les textes produits au

début et à la fin d'un atelier au long cours », ce qui n'était possible que pour un atelier de loisir, un atelier scolaire étant par définition éphémère, et ce qui supposait de toute façon « une enquête très longue avec le risque de voir fondre et peut-être se renouveler en partie le groupe choisi au départ » (*Ibid.* : *ibid.*).

Avec le recul, je me rends compte que ce choix était bien adapté à mon projet. D'une part, il était raisonnable d'escompter trouver des ateliers qui proposent un temps de réécriture parmi ceux dont l'objectif n'était pas le seul développement personnel. D'autre part, les éléments du rituel inhérents au modèle de l'atelier de loisir (propositions d'écriture visant des productions dans un temps relativement court, partage et commentaires des textes en cours de séance) permettaient d'espérer recueillir, à l'issue d'une séance d'atelier, des premiers jets correspondant « à un état déjà relativement achevé d'une élaboration textuelle » (Grésillon, 1994 : 246) et le fait de consacrer un temps spécifique à la réécriture introduisait entre les premiers jets et les versions réécrites une temporalité suffisante, pour pouvoir apprécier une évolution des performances des scripteurs.

Toujours avec le recul, je constate que ce choix m'a permis d'expérimenter une deuxième voie pour comprendre le sujet-écrivain, complémentaire de celle qui consiste à chercher, dans ses discours, des indices de la relation qui l'unit à l'écriture. En scrutant les traces de l'activité d'écriture dans les différentes versions des textes recueillis, j'ai (re)découvert ce que les généticiens du texte nous ont appris, à savoir que « les manuscrits nous obligent à appréhender, à prendre au sérieux la question de [...] [l'] instance écrivante » (Grésillon, 1994 : 22). Les travaux et les expérimentations que je mènerai par la suite, me permettront de lier les deux approches pour mieux saisir la manière dont le sujet investit l'activité scripturale et développe ses compétences en la matière.

6. Des résultats convaincants

L'étude linguistique et pragmatique des données recueillies dans les trois ateliers sélectionnés m'a permis de confirmer qu'il est possible

d'importer, modulo quelques adaptations (la durée des séances par exemple), le modèle de l'atelier d'écriture de loisir dans des institutions d'enseignement et de formation, et ceci sans lui faire perdre son potentiel subversif, qui le différencie des situations scolaires traditionnelles.

Comme en 1993, j'ai analysé les séances d'atelier étudiées en tant que situations de parole, à partir des paramètres retenus par Dell Hymes (1980) dans son modèle S.P.E.A.K.I.N.G. Ce modèle, que je trouve très puissant, est très efficace pour analyser les aspects linguistiques et sociaux d'une situation communicative dans une perspective ethnographique, à condition de relier l'analyse paramètre par paramètre à ce que De Salins (1992 : 60) appelle « une vue "structuro-globale de l'évènement" ».

J'ai donc pris en compte dans mes analyses et mes interprétations le contexte général du développement des ateliers d'écriture en France et celui spécifique à chaque atelier. Non seulement, on retrouve dans les séances étudiées les principales caractéristiques du rituel de l'atelier de loisir mais il apparaît que les effets sur les participants sont comparables dans les trois ateliers étudiés. Dans les trois cas, l'analyse des échanges pendant les séances montre en effet que l'espace de parole et d'écriture que constitue un atelier fonctionnant sur le modèle de loisir 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). Les temps de lecture et de commentaires, inhérents au modèle de loisir, favorisent par ailleurs une mise à distance de l'écriture et de l'écrit produit.

La comparaison entre premiers jets et versions réécrites confirme ce rôle de mise à distance de l'atelier. L'impact du temps de réécriture dans les trois ateliers (en matière d'opérations de réécriture et d'amélioration des textes produits), que j'ai évalué à partir d'une méthode inspirée de la génétique textuelle, en est le signe, « tout comme [...] [il est] celui d'un investissement positif dans le processus d'écriture-réécriture » (*Ibid.* : *ibid.*). L'analyse des effets de la réécriture montre également qu'un atelier inspiré du modèle de loisir semble « favoriser la mise au jour et le

développement de compétences qui, ne sont pas suffisamment valorisées dans le contexte scolaire » (*Ibid.* : *ibid.*), comme la capacité à prendre en compte les genres et plus largement à porter un regard global sur les textes produits, en lien avec leur visée littéraire. En outre, la méthode inspirée de la génétique textuelle (cf. la partie 3 de la thèse) que j'ai élaborée pour analyser et évaluer les effets de la réécriture me paraît avoir été propre à repérer l'évolution des participants à partir de paramètres qui, selon Plane (2006 : 33), « détermin[...ent] [...] la manière de faire [des scripteurs], tels [...]¹²⁷, leur mode de convocation des thèmes, la manière qu'ils ont de puiser dans leurs ressources culturelles, les stratégies qu'ils déploient pour opérer des choix linguistiques, discursifs et stylistiques, [bref] la manière qu'ils ont d'entrer dans l'activité scripturale ». Ces différences se retrouvent dans les logiques de réécriture parfois très différentes, dues aux scripteurs et/ou aux propositions d'écriture/réécriture, que l'analyse met au jour (Lafont, 2000 ; Lafont & Barré-De Miniac, 2001).

Dans leur ensemble, les résultats que je ne peux pas tous évoquer ici et qu'il faut relativiser en fonction des ateliers, m'ont permis de considérer qu'« un atelier qui fonctionne sur le modèle de loisir tout en favorisant la réécriture [...] [pouvait être] un espace privilégié pour la constitution et la construction du sujet-écrivain » (*Ibid.* : *ibid.*). Ils m'ont paru suffisamment convaincants pour décider de mettre en place dans mon université des ateliers inspirés du modèle de loisir en ayant pour visée de « travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain » (Lafont-Terranova, 2008b : 25), deux dimensions du rapport à l'écriture, dont l'intérêt didactique a été mis en évidence par C. Barré-De Miniac (2000).

¹²⁷ Plane commence l'énumération par « leur rapport à écriture » que j'ai choisi de ne pas évoquer ici puisque l'analyse de l'évolution du rapport à l'écriture des participants est faite dans la deuxième partie de la thèse à partir de l'étude des échanges verbaux enregistrés pendant les séances d'atelier. Il n'empêche que, comme je le montrerai dans mes travaux ultérieurs, tous les aspects sont liés et que l'évolution du rapport à l'écriture des scripteurs va de pair avec l'amélioration de leurs performances écrites.

Mettre en place ce que j'appellerai en 2009 « un atelier de loisir didactisé » (p. 213) devait, me semblait-il permettre de dépasser le clivage généralement constaté et que je souhaitais dépasser « entre les ateliers qui visent principalement à donner aux participants l'envie d'écrire et ceux qui se présentent comme des situations didactiques proprement dites » (Barré-De Miniac, 2000 : 125).

TROISIÈME PARTIE

DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN À L'EXPÉRIMENTATION : DES ATELIERS D'ÉCRITURE À L'UNIVERSITÉ

Tout au long de mon travail pré-doctoral et doctoral, dont j'ai rendu compte dans la partie précédente, j'ai investi les acquis théoriques et les résultats de ma recherche dans mes activités d'enseignement, un investissement qui, en retour, m'a conduit à faire des filières universitaires dans lesquelles j'enseigne à l'université d'Orléans des terrains d'expérimentation. Je me suis, en effet, appuyée sur l'analyse de données recueillies dans des ateliers que j'avais personnellement animés pour faire évoluer les dispositifs que j'avais mis en place à l'IUT où j'enseigne l'expression-communication et à l'UFR collegium Langues Littératures et sciences Humaines (LLSH), où je forme les étudiants à la didactique du français dans le cadre du master *Linguistique*. L'orientation de ces expérimentations vers des publics étudiants m'a permis de m'inscrire dans le champ des *littéracies universitaires*, qui s'est développé récemment dans l'espace francophone en lien avec celui des *Academic literacies* (Delcambre et Lahanier Reuter, dir. 2012).

C'est après coup, à l'occasion de retours réflexifs sur mon parcours, suscités par des demandes institutionnelles et par les avancées de mes recherches, que j'ai pris conscience que ma démarche pouvait être considérée comme une expérimentation, voire comme une recherche-action et que je me le suis formulé comme tel (Lafont-Terranova, 2009 : 212 ; 2014 : 124).

La mise en place de ces expérimentations a confirmé la cohérence de mon parcours d'enseignant-chercheur en me permettant de travailler sur deux plans étroitement liés. La conception, l'évaluation et l'amélioration des dispositifs mis en place m'a en effet conduit à approfondir les fondements théoriques de ma démarche, à revisiter des notions-clé de la didactique de l'écriture (*sujet-écrivain, compétence scripturale, processus d'écriture-réécriture*) et à proposer des synthèses originales sur ces questions. Ces préoccupations se retrouvent dans l'ouvrage que j'ai publié en 2009 sur l'apport des ateliers d'écriture dans la construction du sujet-écrivain et dans deux autres de mes publications, qui mettent en perspective mes expérimentations à l'université : la première met l'accent sur la notion de *rapport à l'écriture* (Lafont-Terranova, 2008b), la seconde sur le rôle de la génétique textuelle dans ces expérimentations (Lafont-Terranova, 2013b).

(Lafont-Terranova, 2008b, 2009, 2013b)

CHAPITRE 5

Un atelier d'écriture créative dans une filière universitaire technologique

(Lafont-Terranova, 2007, 2008b, 2013b, 2014)

J'ai déjà résumé à grands traits mes premières expériences d'atelier à l'IUT d'Orléans et expliqué comment, à partir d'initiatives pédagogiques prises à titre individuel, j'en suis venue à mettre en place un dispositif expérimental d'ateliers intégrés dans les enseignements d'expression-communication de mon département¹²⁸. Dans ce chapitre, je souhaite revenir sur les étapes de la mise en place de ce dispositif, sur l'évaluation de ses effets et sur l'approfondissement théorique qui m'a permis d'asoir les fondements de la démarche, comme en témoignent mes publications qui portent (exclusivement ou non) sur cette expérimentation.

1. Premiers essais

Les séances d'écriture créative que j'ai commencé à inclure dans mes cours à partir de 1992 reposaient sur une intuition pédagogique, fondée sur mes expériences personnelles d'écriture en atelier et, à partir de 1993 sur les résultats de l'enquête menée dans l'atelier *Aleph*, pour mon mémoire de DEA : proposer des temps d'écriture, dont j'escomptais qu'ils seraient gratifiants, à des bacheliers scientifiques, souvent mal notés à l'épreuve de français du baccalauréat, devait, à mon sens, les aider à surmonter l'image plutôt négative qu'ils avaient de la discipline *français* au lycée et/ou de l'écriture assimilée à la dissertation et/ou à la grammaire,

¹²⁸ cf. Chap1, section 6, p. 36.

et avoir des répercussions positives sur leur investissement dans les écrits de spécialité auxquels ils seraient confrontés tout au long de leur parcours universitaire et professionnel.

Dans une première étape, j'ai essayé d'adapter, aux contraintes de l'institution universitaire, le rituel de l'atelier de loisir que j'avais expérimenté en tant que participante, puis décrit dans mon mémoire de DEA, en proposant ce qui ressemblait à une « mini-séance » d'atelier à l'intérieur de certains de mes cours d'expression-communication. Il fallait jouer avec les contraintes horaires, le nombre élevé d'étudiants, etc. mais il était possible d'introduire une marge de liberté, grâce à des médiations inspirées des différents ateliers que j'avais fréquentés, qui me permettaient de « motiver » le temps d'écriture et que, à la différence d'une consigne scolaire ou universitaire classique, les étudiants n'étaient pas obligés de suivre à la lettre mais qu'ils étaient invités à considérer comme une sorte de starter d'écriture. Les textes produits ont été valorisés dans des recueils constitués dans le cadre de chaque groupe d'atelier : *Bibliothèques à l'infini* (1992-1993), *Nouvelles du front*, *Décalages successifs*¹²⁹ et divers recueils de nouvelles (1993-1994) ou de jeux d'écriture (1995-1996, 1996-1997).

Je n'ai pas, au sens strict, évalué ces premiers essais mais il m'a semblé que les étudiants avaient accueilli favorablement ces temps d'écriture créative, à priori surprenants dans une filière technologique. La préface de l'un des recueils, rédigée par une étudiante et dont j'ai déjà cité un extrait¹³⁰, fait ainsi écho à la surprise et au plaisir ressentis par les étudiants qui se découvraient « compétents » dans un domaine dont, en tant que futurs informaticiens, sélectionnés après un baccalauréat scientifique, ils se sentaient exclus. Mon impression rejoignait la leur : ces essais m'ont paru convaincants, tant sur le plan de l'investissement des étudiants que sur celui de la qualité des écrits produits.

¹²⁹ La proposition d'écriture directement inspirée de celle proposée par un animateur d'*Aleph* lors d'un weekend analysé dans mon mémoire de DEA est présentée ici même, p. 36.

¹³⁰ Cf. l'extrait de la préface du recueil *Les nouvelles du front*, 1993, cité p. 37.

2. Un atelier expérimental pour des étudiants volontaires

Le séminaire interacadémique, *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture*, que j'ai contribué à organiser en 1997 (Penloup, & alii, 1998) a constitué un apport décisif, au moment où je mettais en place un atelier expérimental dans mon département, en accord avec sa responsable de l'époque, Annie Despland. D'une part, comme on l'a vu dans le chapitre consacré à ma thèse, ma contribution à ce séminaire, liée à ma recherche doctorale, m'avait conduite à m'interroger sur les conditions à remplir pour introduire un atelier inspiré du modèle de loisir dans un lieu d'enseignement ainsi que sur les résultats que l'on pouvait attendre d'une telle expérience (Lafont, 1998). D'autre part, le séminaire m'a permis de faire la connaissance d'Éric Cénat, comédien et responsable artistique du *Théâtre de l'Imprévu*¹³¹, qui avait lu les textes produits par les participants, lors d'une séance commune aux deux ateliers d'écriture programmés dans le cadre du séminaire¹³². L'impact de cette séance sur les auteurs des textes lus nous ayant impressionnés, nous avons envisagé une collaboration dans le cadre de l'atelier d'écriture que je venais de mettre en place à l'IUT.

Mieux à même d'expliquer les fondements de ma démarche grâce à l'avancement de ma recherche doctorale et convaincue par les résultats de mes premiers essais de séances d'écriture créative à l'IUT, j'avais en effet défendu le principe d'une expérience d'atelier d'écriture plus officielle. C'est ainsi qu'à titre expérimental, en septembre 1997, un atelier présenté comme tel avait été ouvert pour un groupe d'étudiants volontaires, désireux « d'améliorer leur expression écrite », comme je

¹³¹ <http://www.theatredelimplevu.com/Pages/HistoriquedesSpectacles.aspx>, consulté le 20/07/2014.

¹³² Ces ateliers, présentés dans les actes du séminaire, ont été animés par Joëlle Gellert, formée par les *Ateliers d'écriture Élisabeth Bing* (Gellert, 1998) et par Alain André, le fondateur de l'atelier *Aleph*. La commande que j'avais faite à ce dernier, « proposer aux formateurs d'enseignants une séance d'atelier d'écriture centrée sur la question de savoir comment l'atelier d'écriture pouvait faciliter l'entrée des élèves des collèges et lycées dans l'écriture argumentative » (André, 1998 : 122) annonce l'idée qui sous-tend l'expérimentation que je mènerai en master.

l'indique au début de la préface du recueil de textes, constitué à la fin de l'atelier. La suite de cette préface, qui souligne l'importance d'un contexte réassurant ainsi que celle de la valorisation des textes, grâce à la publication d'un recueil et à la séance de lecture théâtralisée, programmée à la suite de ma rencontre avec É. Cénat, présente les modalités et les objectifs de l'expérience :

Des pistes d'écriture étaient proposées, chacun écrivait, lisait, s'il le voulait bien, son texte au groupe et le réécrivait jusqu'à ce qu'il en soit satisfait, s'appuyant notamment sur les commentaires faits par l'auditoire (les miens mais aussi ceux des autres étudiants). Une règle avait été posée au début de l'atelier : les commentaires devaient être constructifs et respectueux de l'écriture de l'autre.

Il ne s'agissait donc pas pour moi de proposer des cours supplémentaires de syntaxe, de vocabulaire ou d'orthographe mais des ateliers qui entraînaient éventuellement des remarques concernant la maîtrise de la langue, en liaison avec la réécriture de chaque texte. L'esthétique, l'imagination et l'émotion étaient prises en compte et chacun choisissait de réécrire son texte en privilégiant telle ou telle direction.

[...]

L'essentiel dans cette démarche a été d'essayer d'aider chacun à faire une démarche pour « entrer en écriture », à se « réconcilier », le cas échéant, avec l'écrit et à devenir plus exigeant vis-à-vis de ses propres textes. (Lafont, 1997 : 1).

Dans l'exposé des modalités, on retrouve la scansion du temps caractéristique d'une séance d'atelier de loisir : présentation de ce que j'appelle à dessein une *piste d'écriture* pour souligner la marge de liberté laissée aux étudiants, temps d'écriture proprement dit, suivi de la lecture et des commentaires sur les textes produits. C'est le travail effectué dans le cadre de ma recherche (pré)doctorale qui a été réinvesti ici. L'objectif affiché de « réconcilier » les étudiants avec l'écrit et de devenir « exigeants » vis-à-vis de leurs productions renvoie à la question du rapport à l'écriture et au rôle de réassurance et de mise à distance que l'on peut attendre d'un atelier inspiré du modèle de loisir. Plus particulièrement, pour reprendre les termes qui seront utilisés par Barré-de Miniac (2000, 2002), l'évolution attendue porte sur les dimensions « investissement » et « conceptions » du rapport à l'écriture. L'atelier devait, selon nous, permettre aux étudiants, qui, par ailleurs, s'essayaient

à l'écriture préprofessionnelle, de se concevoir comme des sujets-écrivains potentiellement compétents et d'éprouver l'engagement dans le processus d'écriture que demande un écrit destiné à être diffusé.

La nouveauté par rapport à mes essais antérieurs, c'est l'accent explicite mis sur la réécriture en lien avec la valorisation des textes produits (le recueil et la séance de lecture à la fin de l'atelier). Il s'agit d'une retombée directe de mon travail de thèse, grâce auquel je découvrais les travaux des généticiens du texte en même temps que l'importance accordée à la réécriture dans les écrits des didacticiens. L'enquête de terrain menée dans le cadre de cette recherche m'avait quant à elle permis de mesurer l'intérêt d'un projet de valorisation des productions pour motiver la réécriture et l'exigence de produire un texte « publiable ».

Les étudiants étaient ainsi incités à rendre plusieurs versions de leurs textes. Précisons à ce sujet que les premiers jets se faisaient sur papier, comme c'est encore le cas, afin de ne pas « casser » le groupe au profit des interactions homme-machine, l'ordinateur et le traitement de texte étant réservés aux temps explicitement consacrés à la réécriture. Outre que le recours à l'ordinateur s'impose dans un département informatique, d'un point de vue matériel, le traitement de texte rend moins coûteuses les opérations de réécriture, en particulier les déplacements, et facilite la diffusion des textes. Par ailleurs, je me rendrai vite compte, que la conservation des textes et de leurs différentes versions sous forme numérisée facilitera la constitution de corpus de données écrites issues du travail de l'atelier.

La question de la maîtrise de la langue n'est pas évacuée, mais l'objectif paraît bien être de se démarquer d'un enseignement de l'écriture conçu comme « une synthèse "magique" des autres enseignements, essentiellement les "sous-systèmes" de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison » (Reuter, 1996 : 15) et de replacer les remarques liées à la maîtrise de la langue dans le contexte d'une écriture de textes, dont la visée littéraire implique de prendre en compte « l'esthétique, l'imagination et l'émotion ». En filigrane, apparaît ainsi une autre vision de la grammaire que celle traditionnelle, « surnormative,

intraphrastique et plus centrée sur la morphosyntaxe et l'énoncé que sur l'énonciation et la pragmatique » (*Ibid.* : *ibid.*), dont Colin (2014 : 408-412) a montré qu'elle est encore très présente chez les enseignants.

L'utilisation du syntagme figé *maitrise de la langue* dans cette préface peut paraître contradictoire avec cette nouvelle vision de la grammaire, si l'on considère avec Colin que l'usage de ce syntagme en français renvoie généralement à l'idée d'une « somme ou [...] [de] produit de règles ou de normes linguistiques (*Ibid.* : 214), ou à celle d'une « excellence absolue » (Chartrand, 2011 : 45, citée par Colin, 2014 : 213). Mais, d'une part, le cotexte montre que c'est l'appropriation de la langue en contexte qui est visée et, d'autre part, l'utilisation de cette expression dans un écrit destiné aux étudiants et aux enseignants renvoie aussi bien aux représentations et aux usages langagiers supposés de ces destinataires, qu'à mes propres représentations de l'époque sur l'articulation entre langue et écriture, que je commençais seulement à conceptualiser dans le cadre de ma recherche doctorale. L'emploi du syntagme *expression écrite*, qui fait apparaître l'écriture « comme une simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors du langage » (Barré-De Miniac, 2000 : 123) pourrait donner lieu à une analyse similaire. J'ajouterais, que les deux expressions, qui figuraient dans les PPN du DUT informatique, en vigueur dans les années 1990¹³³, renvoient à des représentations largement partagées. Les deux expressions disparaîtront d'ailleurs des versions ultérieures de la préface que je rédigerai pour les recueils de textes de mes groupes d'atelier, dans la phase suivante de l'expérience, lorsque le dispositif aura été généralisé.

¹³³ Le PPN en vigueur en 1997 IUT (BO n° 22 du 24 juin 1993 : 1894), et celui en préparation (BO n°7 du 30 juillet 1998 hors série : 321) mentionnent de la même façon « maitrise de la langue française et méthodologie du travail intellectuel » en tête de la rubrique « Expression », dans laquelle figure la sous-rubrique « expression écrite ». Dans les deux cas, les syntagmes coordonnés « maitrise de la langue » et « méthodologie du travail intellectuel » apparaissent comme deux objectifs de la rubrique « Expression » à additionner et la maitrise de la langue n'est pas présentée comme devant être au service d'enjeux cognitifs et pragmatiques.

3. « Un "espace transitionnel" pour une écriture affirmée et exigeante », intégré dans le curriculum d'EC

Depuis 1998-1999, tous les étudiants du département qui préparent le DUT informatique en deux ans bénéficient d'un atelier d'écriture programmé dans le cadre des enseignements d'expression-communication. À partir de l'année suivante, un atelier est également inclus dans le curriculum des étudiants d'« année spéciale¹³⁴ », qui préparent le DUT informatique en un an et constituent un public plus âgé et plus hétérogène que les étudiants du cursus classique. Les séances se font en groupes de 12 à 15 étudiants¹³⁵, ce qui demande chaque année, de compléter mes interventions grâce au recrutement d'intervenants spécialisés dans l'animation d'ateliers d'écriture¹³⁶ et, depuis peu, de collègues qui se forment à cette pratique.

Comme je l'ai déjà relevé plus haut¹³⁷, l'idée qui a conduit à la généralisation du dispositif est « de travailler en amont des difficultés ressenties, aussi bien par les étudiants » que par les enseignants d'EC et des disciplines de spécialité » (Lafont-Terranova, 2014 : 119). Dans cette perspective, l'atelier se veut « un espace-temps privilégié d'écriture qui favorise la prise de conscience [par les étudiants] de leurs atouts ainsi que leur investissement dans la production de textes aboutis » (*Ibid.* : *ibid.*). Pour le dire autrement, comme l'indique le sous-titre de cette section 3.,

¹³⁴ L'appellation *année spéciale*, qui figure dans le PPN informatique 2013 (p. 6), est officielle. Les étudiants de ce cursus sont recrutés au niveau « Bac+2 », le cas échéant dans le cadre de la formation continue après une expérience en entreprise.

¹³⁵ Ces ateliers d'abord placés en début de deuxième année, ont lieu en fin de première depuis 2008-2009, ce qui permet de centrer la deuxième année sur des pratiques langagières (pré)professionnelles.

¹³⁶ Camille Rondier, fondatrice de l'atelier *Bec et Plumes* et (co)auteure de fiches d'initiation et de perfectionnement à l'écriture créative (Rondier-Pertuisot, 1991 ; Rondier-Pertuisot & Rist, 1992), Joëlle Gellert déjà citée (cf. note 132, p. 97) qui sont intervenues les premières années et Laurent Boron, qui anime des ateliers dans les classes, les hôpitaux, les prisons et intervient depuis plusieurs années.

¹³⁷ Cf. Chap. 1, section 6.

dans lequel je reprends une formulation de mon ouvrage de 2009 (p. 16), l'atelier est conçu comme « un "espace transitionnel"¹³⁸ pour une écriture affirmée et exigeante », qui permet à l'enseignant d'adopter une position de "passeur" (Strauss-Raffy, 2003, 2004) et « de porter l'attention sur le sujet-écrivain et sur le processus d'écriture et non plus seulement sur le sujet qui écrit » (Lafont-Terranova, 2014 : 121).

Cette attention, très importante pour développer la compétence scripturale en français de tous les étudiants, l'est particulièrement quand il s'agit de locuteurs non natifs. Pour ces étudiants, en effet, l'atelier peut être l'occasion d'élucider un rapport à la langue française et à l'écriture en français parfois complexe, comme en témoigne le texte d'IU (« Sa rencontre avec la langue française », AS2¹³⁹, 2013-2014), écrit à partir d'une piste d'écriture incitant à jouer avec une langue inventée ou transformée¹⁴⁰. Dans ce récit, d'abord écrit en « je », puis réécrit à la troisième personne, le narrateur raconte sa déception au moment de sa rencontre, pourtant très attendue, avec la langue française, qui est sa langue de scolarisation ; il termine son texte en évoquant, comment, grâce au rôle de réassurance joué par une enseignante en France, il « est [...] devenu « accro » à la littérature française, aux grands auteurs Français, aux poèmes français ».

Dans une première étape, l'organisation et les objectifs des séances ont été similaires à ceux de l'atelier expérimental, si ce n'est qu'il a fallu attendre l'année universitaire 2003-2004 pour reprendre la collaboration avec le *Théâtre de l'Imprévue*, grâce à une subvention de la Direction Régionale de l'Action culturelle, relayée depuis par celle du Service culturel de l'université. Cette collaboration, qui perdure, a permis, en

¹³⁸ J'emprunte l'expression à M.-F. Artaux (1999), qui l'utilise, « en se référant au pédiatre et psychanalyste D.-W. Winnicott (1993) », à propos d'ateliers d'écriture qu'elle anime pour des adolescents scolarisés dans l'éducation spécialisée (Lafont-Terranova, 2009 : 106).

¹³⁹ Mis pour Année spéciale, groupe 2.

¹⁴⁰ Ont ainsi été lus, le texte bien connu de H. Michaux, « Le grand combat » (*Qui je fus*, 1927) ainsi que la nouvelle « Une table est une table » de P. Bichsel, qui figure dans un recueil de *Contes et nouvelles* de Gouttenoire (1977 : 7-12).

2012-2013, de sélectionner un florilège de textes d'étudiants produits depuis 1997 et d'organiser deux séances de lecture ouvertes au public et aux étudiants au Centre culturel de l'université.

Dans les ateliers que je mène (que ce soit avec des étudiants du cursus classique ou, depuis 2010-2011 avec des étudiants d'année spéciale), afin de multiplier les portes d'entrée dans la démarche, je mets l'accent sur la diversité des motivations d'écriture empruntées à des personnes et/ou à des ateliers de tendances différentes : *Aleph*, Bing, Niwese¹⁴¹, OuLiPo, Penloup, Roche, etc., à l'exclusion des ateliers centrés sur le développement personnel pour les raisons déjà indiquées¹⁴². Certains étudiants déclarent en effet se sentir plus à l'aise avec des pistes d'inspiration bingienne, d'autres avec des pistes d'inspiration oulipienne, par exemple. J'emploie à dessein le mot *piste* et non celui de *contrainte*, même quand je me réfère à une contrainte oulipienne, car je donne toujours la possibilité aux étudiants de transgresser la contrainte, voire de s'inspirer de plusieurs pistes empruntées à des courants différents, ce dont ils se saisissent souvent avec bonheur.

J'ai pu observer que, d'une manière ou d'une autre, ces pistes, dont certaines mettent l'accent sur le signifiant, d'autres sur le signifié, et que je fais se succéder au fil de l'atelier ou bien, que je propose en parallèle, favorisent l'expression de soi, voire l'estime de soi avec, souvent, le décalage de l'humour, comme c'est le cas dans le texte suivant, écrit à partir d'une piste empruntée à Niwese (2010 : 236), l'autolouange¹⁴³ :

Perfection

A genoux ! Vous qui me scrutez et qui parlez dans mon dos ! Si je n'étais pas là, qui seriez-vous ? Je sais pertinemment que je suis cette lumière

¹⁴¹ Dans ce chapitre et le suivant, j'aurai l'occasion de revenir sur le rôle, dans mon parcours, des échanges et de la collaboration avec Maurice Niwese.

¹⁴² Cf. note 119, p. 79.

¹⁴³ Il s'agit d'« une pratique répandue dans la tradition orale africaine qui permet à l'individu de déclamer ses hauts faits [...] [et] « donne au sujet la possibilité de se poser, pour reprendre les mots de Kabuta (2007[...] : 173), "comme un objet esthétique, digne d'intérêt et d'admiration, au même titre que d'autres objets présents dans l'univers" » (Niwese, 2010 : 236).

qui vous guide. Sans moi, vous n'iriez pas plus loin qu'au bout du couloir, ou que sais-je, de votre nez.

Mon nom est synonyme de savoir, mon corps est le symbole de beauté et de perfection, et ma présence est paix.

Je suis cet être unique pour qui les hommes tueraient, et les femmes s'entretueraient.

On dit de moi que les aveugles m'ont vu, et que j'ai couru avec les infirmes. La seule chose dont je suis sûr, c'est que ma voix d'or est écoutée par les sourds, et que j'ai échangé de grandes idées avec des muets.

J'ai même redonné la foi aux athées, ceux qui ne croyaient en rien ont confiance en moi.

Ma vie est la vôtre, et vos vies sont les miennes.

Ma seule présence est l'unique raison de votre existence.

Narcissique ? Peut être...

Demi-Dieu ? Oui. (RV, AS2, 2011-12)

À l'instar de Benabou¹⁴⁴, qui a souligné l'effet apparemment paradoxal de « l'écriture sous contraintes [qui] permet indirectement l'expression de soi » (Lafont-Terranova, 2009 : 67), j'ai pu constater que, si les contraintes¹⁴⁵ oulipiennes favorisent également l'humour, elles peuvent conduire les étudiants à utiliser un matériau très personnel, pour produire des textes qui paraissent ancrés dans leur quotidien. C'est, le cas de deux « exercices de style » d'une étudiante d'année spéciale, la « Chronique d'une maman débordée », suivie d'une variation sur l'échange muet entre une maman et son fils, au moment du lever, reproduite ci-dessous:

Sucrierie

Ce matin, parfumée comme une fraise, je suis allée dans la chambre de mon petit suisse. Son visage, doux comme de la guimauve, avait le gout de la meringue...

Je pose un baiser sur sa joue tel un caramel mou. Il m'a regardée avec ses yeux bleus en forme d'amande. Je l'aurais croqué.

¹⁴⁴ Je me réfère à son intervention lors du séminaire de Barré-De Miniac sur *Le rapport à l'écrit* (1989-1990).

¹⁴⁵ La piste d'inspiration oulipienne redevient une contrainte dès lors que l'étudiant s'en saisit comme telle.

Poissonnerie

Ce matin, parfumée comme une sardine, je suis allée dans la bourriche de mon petit colin. Sa tête rugueuse comme une raie, avait le gout de la morue...

Je pose un baiser sur sa joue telle une pieuvre molle. Il m'a regardée avec ses yeux globuleux en forme de bille. Je l'aurais pané ! (V.H., AS1, 2013-2014)

À l'instar de Niwese (2010 : 290) évoquant l'expérimentation mise en place dans le cadre de sa thèse¹⁴⁶, je considère ces écrits, comme étant de « type autobiographique » : « De type autobiographique, car [afin de protéger leur intimité], les scripteurs [...] [sont] formellement avisés [...] que le "je" raconté [...] [peut] être différent de celui du "je" racontant » (*Ibid.* : 291) » et, c'est moi qui ajoute, qu'il l'est même nécessairement¹⁴⁷. Mais il n'en reste pas moins que le « je » racontant » dispose [...] d'un capital de savoirs, d'expériences, d'images etc. » (Reuter, 1996 : 138), dans lequel il puise pour « nourrir » le « je raconté ». Que ce soit à travers une écriture en « je » ou en « il/elle », nombre d'anecdotes portant sur la vie quotidienne à l'IUT ou l'intensité de l'émotion qui se dégage d'événements ou de sentiments racontés (naissance, mort, lien avec un être cher, rapport à l'écriture et à la langue, etc.) témoignent de l'importance de cette source d'écriture, quelle que soit la motivation proposée et ceci même, s'il ne s'agit pas à proprement parler d'« autobiographies suscitées », pour reprendre une expression utilisée par Reuter (*Ibid.* : 52).

Plus intéressant encore pour mon propos, la contrainte d'écriture peut conduire le scripteur à puiser dans le vécu lié à l'activité d'écriture, comme en témoigne ce lipogramme :

¹⁴⁶ *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* (Niwese, 2010).

¹⁴⁷ En complément de cet avertissement, j'invite les étudiants à réécrire à la troisième personne ces textes de « type autobiographique ». Je considère cette invitation comme une protection supplémentaire, que l'étudiant choisisse ou non de s'en saisir.

Les cours

Les cours sont difficiles quelquefois, les professeurs nous proposent des exercices où je suis souvent peu inspiré. Cette feuille vide que je dois remplir... Quel sujet prendre ? Je me décide enfin pour un texte ou une lettre s'éclipse. Entre toutes, que dois-je choisir ? Peut-être une voyelle... devinez-vous quelle est-elle ? C'est le son émis lorsque l'on rit ou lorsque l'on reçoit un coup et que l'on souffre. Un petit effort voyons, c'est évident !

En fin de compte, ce n'est difficile que lorsqu'on ne peut commencer, une fois qu'on tient une idée, le stylo écrit presque tout seul. (V.S., 2A32¹⁴⁸, 2002-2003)

L'invitation peut-être plus directe, avec certaines propositions empruntées à É.Bing, qui peuvent induire des récits comme celui de TH, qui évoque la souffrance d'un élève subissant le regard et les commentaires du maître sur sa dictée :

Cette voix... Je la reconnaitrais parmi des milliers. [...]. Du haut de ses un mètre quatre-vingt-dix, mon maître me fixe, et moi petit écolier de CE2, je parais comme un petit souriceau, fébrile et apeuré. Dans sa main tendue vers moi, il tient un cahier. Ce cahier... Je ne savais pas qu'un simple objet pouvait être source de tant d'anxiété et de cauchemar. Dans ce cahier se trouvait la dictée que j'avais rédigée la semaine dernière. [...] D'une main moite et tremblotante, j'attrape ce cahier tant redouté. [...] Du rouge ... Des traits de rouge ... Je vois ma petite écriture bleue fluette recouverte par une marée de rouge. Le rouge envahit le bleu... Ca et là, des remarques agressives et grossières violent le lieu de mon travail. [...] Entre deux sanglots, je lis brièvement un « Inadmissible » ou un « FAUX !! », rouge sang, tels des sentences me condamnant sans pitié. Je fais alors un effort surhumain pour lever la tête et affronter les regards de mes camarades. Mais c'est celui de mon maître que je croise à nouveau. Je cherche désespérément dans son regard une étincelle d'humanité qui me reconforterait mais je ne trouve que de l'indifférence et du mépris. (TH, 2A31, 2003-2004)

Dès les premières années, les étudiants se sont investis intensément dans ces modules alors même que « par fidélité à la logique de l'atelier de loisir, au début de l'expérience, nous avons remplacé la note par un bilan individuel mettant l'accent sur les réussites » (Lafont-Terranova, 2007a :

¹⁴⁸ Mis pour 2^e année, groupe 3.2.

5). L'investissement des étudiants, que nous avons fini par « rétribuer » « par une note qui consacre une avancée » (*Ibid. : ibid.*) renvoie à une expérience heureuse et ludique de l'atelier, dont les titres des recueils constitués les premières années de l'expérience se font l'écho, tout comme ils témoignent de la « tentation du littéraire » dont Penloup (2000) montre qu'elle existe chez « le scripteur ordinaire » : *Institut des universitaires talentueux*, *L'IUT des poètes apparus* (1998-1999) ; *Réflexions du mercredi soir* (1999-2000) ; *IUT une fois* (1999-2000) ; *Histoires d'en rire* (2000-2001) ; *IUTOPIE* (20002-2003) ; *Souviens-toi l'IUT dernier* (2003-2004), etc.¹⁴⁹

4. « Un atelier de loisir didactisé »

En 2003, une nouvelle étape a été franchie avec l'introduction d'un dispositif complémentaire, dont le principal objectif est « d'accentuer les effets de mise en scène du processus d'écriture inhérents au modèle de l'atelier de loisir » (Lafont-Terranova, 2009 : 213), d'où le sous-titre de ce passage aux allures d'oxymore, pour caractériser ma démarche, qui reprend une expression que j'utiliserai pour la première fois en 2008 (Lafont-Terranova, 2008b : 26).

Depuis 2003, en effet, la note qui « rétribue » l'investissement des étudiants est établie sur la base d'« un dossier individuel incluant les différentes versions de leurs textes ainsi qu'un commentaire libre sur leur démarche » (Lafont-Terranova, 2007a : 6). L'évolution du public, qui demandait un encadrement plus soutenu, a sans doute joué un rôle dans ce changement, mais l'objectif principal était de donner aux étudiants l'occasion de mettre à plat leur travail d'écriture-réécriture, grâce la constitution d'une sorte de « dossier génétique » de leurs écrits et de les inciter, via l'écriture en « je » du commentaire, qui sera par la suite intitulé *Préface*, à un retour réflexif sur l'ensemble de leur démarche.

¹⁴⁹ Dans la mesure du possible, les étudiants sont chargés de travailler sur l'ordre de présentation des textes dans le recueil, sa mise en page, le choix du titre, etc. Dans l'étape suivante, qui réoriente l'investissement des étudiants vers des écrits complémentaires à visée réflexive, je prendrai davantage en charge la constitution du recueil dans mes ateliers.

L'idée était directement inspirée des travaux des généticiens du texte auquel j'avais emprunté, en l'adaptant à mon projet, l'expression de *dossier génétique*. Dans mes ateliers, je n'hésite d'ailleurs pas à employer des expressions appartenant au lexique de la génétique textuelle, lorsque les étudiants m'interrogent sur l'opportunité de mettre ou non dans leur dossier leurs premiers jets, qu'ils appellent *brouillons* ou qu'ils hésitent sur le fait de considérer comme une *version* tel ou tel état d'un de leurs textes.

Si les séances d'atelier visent une évolution des étudiants, plus particulièrement sur le plan de l'investissement et des conceptions de l'écriture, dans le dossier, la focale est mise sur une autre dimension du rapport à l'écriture, « la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leurs démarches, tant en matière d'écriture proprement dite qu'en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit » (Barré-De Miniac, 2002 : 37). C'est avec l'objectif de mettre l'accent sur cette dimension que, en 2010-2011, j'ai complété à nouveau le dispositif en proposant à mes étudiants de tenir un journal d'écriture dont ils sont invités à partager des extraits librement choisis en début de chaque séance d'atelier et à se servir comme point d'appui pour écrire la préface de leur dossier. J'ai emprunté ce dispositif à l'expérimentation présentée dans le chapitre suivant et pour laquelle je m'étais inspirée très librement du dispositif du portfolio présenté par Sabine Vanhulle (2001) comme un « instrument au service de la littératie chez les futurs enseignants ».

Les étudiants de l'IUT ne sont pas de futurs enseignants et le journal d'écriture et le commentaire qui leur est demandé à propos de leur démarche d'écriture sont bien plus modestes que ce qui est attendu dans le portfolio proposé par Vanhulle, tant sur le plan de la longueur que sur celui de la conceptualisation attendue. Mais l'objectif du dossier comme du journal d'écriture, qui sont toujours d'actualité, est bien que chaque étudiant participant à l'atelier « puisse développer une compréhension plus fine de lui-même en tant qu'utilisateur du langage écrit » (*Ibid.* : 527). Le dispositif du journal me semble particulièrement utile pour éviter que la demande explicite de réécriture liée à celle de présenter les textes produits dans leurs différentes versions induise des « conceptions

étapistes de la production », pour reprendre une expression utilisée par Plane (2006 : 44). Les échanges, qui ont lieu autour des lectures d'extraits de journaux, peuvent être l'occasion pour les étudiants de repérer dans leurs discours des indices du « caractère dynamique intrinsèque à l'écriture en production, qui loin de s'inscrire dans une continuité homogène et linéaire, zigzague entre lecture, écriture, relecture, réécriture, hésitations, décisions » (Fenoglio & Boucheron-Pétillon (2002 : 5).

Sans que sa trace soit forcément visible dans le dossier, il semble, en effet, que le journal d'écriture favorise la verbalisation de la façon dont l'étudiant conçoit le processus d'écriture : une verbalisation qui peut aller à l'encontre de certaines représentations communes et s'approcher de formulations que l'on trouve chez les généticiens du texte, comme dans l'exemple suivant, déjà cité et commenté dans les premières lignes de cette note de synthèse :

Ecrire, c'est fixer des pensées auparavant inexploitables, car mouvantes et furtives. (MMA, AS2, DA, 2013-2014).

Cette phrase qui sert de conclusion à la préface d'un dossier récent, pose un « déjà-là » (*des pensées*), qui préexiste à l'écriture et qu'il s'agit de *fixer* ; mais le fait que, tel que, ce déjà-là soit qualifié d'« inexploitable » permet, à rebours de la représentation commune, de faire de l'écriture « une opération [qui loin d'être] blanche [...] participe [...] de la dynamique même de la pensée en devenir » (Colin, 2014 : 400). Et comment ne pas rapprocher la cause attribuée par le scripteur au fait que, avant l'écriture, les pensées soient inexploitables, des propos de Grésillon (1994 : 17) déjà cités tout au début de cette note, qui font de l'avant-texte « l'espace [...] où un projet, une pulsion, passent du neuronal au verbal » ?

Ces échanges autour des journaux peuvent également être l'occasion de repérer des constantes de l'écriture et des singularités relatives aux scripteurs, aux situations ou aux propositions d'écriture. On trouve ainsi dans les dossiers des remarques qui portent sur l'effet des médiations proposées pour faire écrire, un sujet qui revient fréquemment dans ces échanges. Dans l'exemple suivant, MME analyse l'effet de ce qu'il appelle « une contrainte imposée » sur son propre processus d'écriture, en des

termes proches de ceux tenus par Benabou à propos des contraintes oulipiennes¹⁵⁰ :

La contrainte¹⁵¹ imposée m'a aidé à m'exprimer pour ressortir ce que j'avais enfoui au plus profond de moi. (MME, AS2, DA, 2013-2014)

Ces exemples sont particulièrement aboutis par rapport à l'objectif visé. Néanmoins, tous les étudiants, n'arrivent pas à ce résultat dans le temps imparti pour l'atelier et les préfaces de leurs dossiers comme leurs textes d'atelier peuvent renvoyer à des représentations de l'écriture qui font encore obstacle à l'apprentissage. Il n'en reste pas moins que l'on trouve, dans la plupart des dossiers, des indices significatifs d'une démarche réflexive et de la levée de certains blocages.

Il faut souligner que le recul réflexif demandé dans le commentaire introduisant le dossier est préparé en amont, non seulement par l'écriture du journal, mais aussi dans l'atelier proprement dit, grâce aux pistes d'écriture (notamment celles empruntées à Bing et à Penloup), destinées à inciter les étudiants à revenir sur leur histoire de sujet-lisant et de sujet-écrivain en suscitant, de leur part, avec toutes les précautions rappelées plus haut, des écrits de « type autobiographique ». Les quelques titres suivants sont significatifs de la place donnée à cette source d'écriture dans l'atelier :

« Lire et écrire, deux synonymes de plaisir », LB ; « Écrire : voilà ce que j'en écris », M.V., « La feuille », ALJ, « Le narrateur », CM, « Les pouvoirs du scribouillard », M (2A, 2002-2003) ;
 « L'écriture est ancrée en moi » TH (2A, 2003-2004 ;
 « La classe », C., (AS, 2010-2011) ;
 « Le DS de lecture », LC ; « Mince, une feuille blanche », MD ; (AS, 2013-2014), etc.

Il est intéressant de noter que certains des textes de la liste ont été motivés par des exercices de type oulipien, apparemment sans rapport avec l'histoire du sujet scripteur-lecteur mais, qui étaient présentés après

¹⁵⁰ Cf., p. 104.

¹⁵¹ En l'occurrence, il ne s'agit pas d'une contrainte oulipienne. Les étudiants étaient, entre autres, invités à écrire à partir d'une phrase adaptée de Rollin (1978, *Cortège dans la ville*), « Demain ce sera mardi et je commencerai à écrire ».

un autre temps d'écriture centré, lui, sur l'écrit/ure. Il me paraît donc tout aussi légitime de parler de « la place prise par cette source d'écriture » que de « la place donnée à cette source d'écriture » dans l'atelier.

5. Le travail en réseau : vers une recherche collaborative

Une étape supplémentaire a été franchie ces dernières années, avec l'élargissement et la diversification de l'équipe d'animation des ateliers, grâce à la participation de collègues enseignants engagés, à titre personnel, dans des démarches de recherche : Diane Schwob, une collègue de l'ESPE, dont je coencadre la thèse ; deux professeurs des écoles – Sylvie Chevillard, militante du GFEN et titulaire d'un DEA de sciences de l'éducation dirigé par É. Bautier et Anne Lise Dupéroux, qui a participé à mes ateliers de master et compte s'engager dans une thèse (une étude contrastive sur les ateliers) – et enfin Caroline Janowski, doctorante en littérature à l'université de Nanterre, depuis peu professeur en collège.

Jusqu'à ces dernières années, les objectifs et les principales modalités du dispositif étaient indiqués à chaque animateur, mais la concertation était moins poussée que pour les autres modules d'EC. La participation de ces nouveaux collègues impliqués dans des démarches de recherche, qui a coïncidé avec la réflexion menée dans mon département sur la préparation et l'application, à la rentrée 2013, du nouveau PPN (Lafont-Terranova, 2014), m'a permis de donner à la coordination une dimension de formation et de diffusion de la recherche sur l'écriture et sur les ateliers. En retour, des propositions d'écriture ont été partagées ainsi que de nouvelles données, susceptibles de donner lieu à une véritable recherche-action collaborative, dans le cadre de l'équipe de recherche en didactique du français et des langues, dont je suis responsable au sein du LLL et à laquelle trois de ces nouvelles collègues sont rattachées.

Les deux textes suivants, issus d'une motivation proposée par D. Schwob, dont la thèse porte sur *La variation linguistique dans la littérature francophone : une sensibilisation à la notion de style avec application didactique*, illustrent un effet de la recherche menée par cette collègue sur

l'expérimentation. Les étudiants étaient invités à introduire dans un texte écrit en français des termes issus d'une langue partenaire :

La vie est éphémère
 He nacido [naître] , ce jour ensoleillé
 He llorado [pleurer], maintes et maintes fois,
 He crédo [croire], que tout m'appartenait,
 He llorado [pleurer], quand le feu est venu me prendre,
 He crédo [croire], que j'allai (*sic*) abandonner, mais,
 He nacido [naître], encore une fois,
 He crédo [croire], que tout irait pour le mieux,
 He llorado [pleurer], de ces histoires oubliées,
 Et aujourd'hui, oh !...Aujourd'hui ...yo muero [mourir].
 (W.D.C, 1A21, 2013-2014)

نفسى [nafsi] « mon âme »
 قلبي [qalbi] « mon coeur »
 حياتي [hayati] « ma vie »

Un adieu
 Ta voix et tes paroles avaient su emporter nafsi
 Oh mon amour ton regard et ton sourire avaient emprisonné qalbi
 Ta force et ton courage étaient devenus hayati
 Puis au fur et à mesure tu as commencé à faire partie de hayati
 Oh mon mari, le charme de tes paroles avait illuminé nafsi
 Tel un empereur tu avais pris possession de qalbi
 Aujourd'hui tu es parti loin de moi et tu as brisé qalbi
 Oh mon ange la mort t'as (*sic*) emporté et tu as quitté hayati
 Ta présence me manque mais nos souvenirs resteront toujours dans nafsi
 (I.A., 1A21, 2013-2014)

6. La recherche : analyse de l'expérience et élucidation des fondements de la démarche

La présentation de quelques exemples, jugés significatifs, ne remplace pas une évaluation, à partir de l'analyse d'un corpus de données, recueillies dans le cadre de l'expérimentation. C'est la démarche dans laquelle je suis engagée, depuis 2005, avec l'objectif d'analyser et d'évaluer l'expérience que je viens de décrire, d'élucider ses fondements théoriques et de lui donner le statut d'une expérimentation. Cinq

publications (article, contributions à des ouvrages, ouvrage), dont plusieurs ont déjà été cités tout au long de ce chapitre, participent de ce processus. Je m'attarderai sur trois d'entre elles (2007, 2008b, 2014), tout en évoquant les deux autres (2009, 2013b).

6.1. La constitution et l'analyse d'un échantillon de données

(Lafont-Terranova, 2007a)

Le colloque organisé par l'Association Belge pour la Lecture (ABLF) *Apprendre ensemble à (mieux) lire et écrire* organisé à Namur en 2005 a été une étape essentielle pour la diffusion de mes travaux sur les ateliers et dans le processus qui m'a permis de passer de l'expérience pédagogique à la recherche.

C'est en effet à cette occasion que Francine Thyron, dont j'avais fait la connaissance à Bruxelles, en 2002, lors d'un colloque sur *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, m'a présenté un étudiant qui avait lu ma thèse et entamait un travail doctoral sur les ateliers d'écriture. Cette double rencontre s'avèrera décisive pour la suite de mon parcours, entraînant des échanges sur nos travaux, qui seront officialisés en 2007, lorsque j'intégrerai le comité d'accompagnement de la thèse de Maurice Niwese, puis en 2010, lorsque je participerai à son jury. Les échanges avec Francine Thyron qui se développeront, bien au-delà de la question des ateliers ainsi que la confiance qu'elle ne cessera de me témoigner, auront des répercussions très importantes sur la suite de mon travail scientifique et contribueront largement à ma construction de « sujet-chercheur ».

C'est aussi lors de ce colloque qu'est né mon projet de publier les résultats de ma thèse, à la suite d'une intervention, qui, en soulignant le flou de certains travaux sur les ateliers, m'avait convaincue de l'intérêt de mon travail, qui était encore très peu connu, et dont l'originalité tenait au fait qu'il s'appuyait sur l'analyse de données langagières recueillies en situation, très peu présentes dans la littérature sur le sujet. Cet ouvrage, que je publierai en 2009 et sur lequel j'aurai l'occasion de revenir, intégrera mes expérimentations à l'université, dont celle menée à l'IUT.

Enfin, c'est dans les actes de ce colloque¹⁵² que figure ma première publication sur l'expérience mise en place à l'IUT, qui s'appuie sur l'analyse d'un échantillon de données recueillies dans les ateliers que j'ai animés pour des étudiants de deuxième année du cursus classique : « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique : analyse d'une expérience » (Lafont-Terranova, 2007a).

Dans cette contribution, qui me permet de justifier « la place d'un atelier d'écriture créative dans une filière technologique » ainsi que « le choix d'un atelier inspiré du modèle de loisir » (*Ibid.* : 1, 2), en lien avec les effets attendus, je présente le dispositif décrit plus haut (l'atelier proprement dit et le dossier individuel, le journal d'écriture n'ayant pas encore été introduit) avant de terminer sur les résultats de l'expérience, tirés de l'analyse d'un échantillon relativement important de données écrites : « 103 fiches d'évaluation anonymes correspondant à quatre années d'atelier (2001-2002 à 2004-2005) » et « 61 dossiers individuels recueillis depuis la mise en place de cet outil en 2002-2003 » (*Ibid.* : 6).

Les principaux éléments qui fondent, encore aujourd'hui, ma démarche sont déjà présents : une conception de la compétence scripturale qui intègre les représentations et le rapport à l'écrit et s'appuie sur les travaux de (Dabène, 1987, 1991), de Barré-De Miniac (2000) et de Penloup (2000), une vision de l'écriture comme processus, selon laquelle la réécriture est indissociable de l'écriture et qui, pour l'essentiel, est empruntée aux travaux des généticiens du texte (Grésillon, 1994, Fenoglio & Boucheron-Pétillon, dir. 2002) et enfin, l'intérêt, pour le développement de la compétence scripturale, du modèle de l'atelier d'écriture de loisir, adaptable dans un contexte d'enseignement (Lafont, 1999c).

Les résultats (Lafont-Terranova, 2007a : 6-8) recoupent ceux de ma thèse et confirment mes impressions, soulignant notamment l'intérêt de miser sur « la tentation du littéraire » chez des étudiants qui se jugent et sont jugés comme étant des scientifiques. L'analyse fait en effet

¹⁵² Ces actes sont constitués de plusieurs numéros de *Caractères*, la revue de l'ABLF.

apparaître que l'atelier est une découverte heureuse pour trois étudiants sur quatre, ainsi qu'un taux d'insatisfaction très faible (2%), les difficultés évoquées pouvant renvoyer à des effets positifs de l'atelier sur les représentations de l'écriture. Les étudiants s'affirment comme des sujets-écrivains ayant trouvé ou retrouvé le goût d'écrire dans l'atelier considéré comme étant un espace de liberté (27 mentions dans les 103 fiches anonymes), fiers de se découvrir compétents (67%) et de *la qualité générale des textes produits par le groupe*, des textes qui sont jugés *puissants* ou *bons voire très bons* (83%). Si je signale que mon intervention en matière de correction linguistique et graphique reste importante, je souligne que certains étudiants déclarent que l'atelier aide à *ouvrir les yeux sur [...] [les] problèmes d'orthographe/grammaire*, une attention, dont on voit la trace dans les textes du recueil, mais qui se relâche dans documents qui ne sont pas destinés à la « publication », les fiches anonymes et même les préfaces des dossiers, pourtant évaluées.

L'engagement des étudiants dans le processus d'écriture-réécriture est évalué à partir du nombre de versions ou d'états¹⁵³ remis par les étudiants pour chacun des textes figurant dans les dossiers individuels (2 à 7 versions par texte, 3,5 en moyenne, par texte présenté), ce qui est loin d'être négligeable si on rapporte ce résultat aux difficultés habituellement rencontrées pour obtenir des étudiants rendre des documents de qualité professionnelle. En complément de cette indication, une étude du même type que celle faite dans ma thèse (évolution du volume de l'expression, nombre d'opérations de réécriture pour 100 mots de premier jet et analyse de leurs effets), qui reste à faire, aurait été utile. Mais, d'une part, ce n'était pas l'objet de mon article, d'autre part une telle étude nécessitait un investissement en temps très important que je pouvais

¹⁵³ Dans l'article (p. 8), j'utilise le mot d'*état* plutôt que celui de *version*, « le premier jet produit pendant l'atelier n'étant pas toujours suffisamment achevé pour que l'on puisse parler de première version ». À la réflexion, si j'en juge par les textes lus par mes étudiants lors de séances récentes, cette prudence me paraît excessive. Ce qui n'est pas précisé dans l'article, c'est que les différentes versions ou états présentés correspondent aux différentes campagnes d'écriture, ce qui permet de surmonter la difficulté, exposée dans la suite du propos, d'isoler des versions quand on utilise le traitement de texte.

difficilement concilier avec mes autres activités et ce, d'autant plus que je n'avais pas encore connaissance des travaux sur le logiciel MEDITE, qui permet « l'approche comparative de documents de genèse » (Fenoglio & alii, 2007), qui commençaient seulement à être diffusés.

Je termine cet article par l'analyse de la façon dont les étudiants verbalisent leur démarche d'écriture-réécriture. Il en ressort que « 20% des fiches d'évaluation comportent des indices d'une prise de conscience de la nécessité et de la possibilité d'un retravail du texte » (Lafont-Terranova, 2007a : 8) et que certains étudiants font une véritable analyse de leur démarche, pointant qui, le changement radical entre le premier jet et les autres versions, qui, de simples améliorations, etc. Plus important encore, je note que les questions orales soulevées par les étudiants lors de la constitution des dossiers renvoient à des notions élaborées par les généticiens du texte, comme celles de *campagne d'écriture*, de *version* (Grésillon, 1994 : 241, 246) et à des questions qui traversent la génétique et, j'ajoute aujourd'hui, la didactique qui s'y réfère.

L'analyse faite à ce sujet en 2007 me semble toujours valable. D'après mes observations, les étudiants d'aujourd'hui sont aussi hésitants que ceux d'hier à faire sortir les premiers jets considérés comme des brouillons « de la poubelle de la classe », pour reprendre une expression de Fabre (1983) citée par Boré (2000 : 24) ». Aussi, quand, après avoir posé la question, ils les font figurer dans leurs dossiers, les relèguent-ils dans une place à part, différente de celle accordée aux versions dactylographiées. La frontière entre deux versions rendue mouvante par le traitement de texte continue, à juste titre, de poser problème « puisque les modifications se fondent instantanément dans le déjà écrit [...] [et qu']on peut isoler autant d'états intermédiaires qu'on le souhaite » (Doquet-Lacoste, 2009). Les références aux travaux de Doquet-Lacoste, de Fabre et de Boré, que j'introduis ici en relisant mon article de 2007, soulignent l'intérêt de l'atelier qui permet de faire émerger des questions

et des notions que les chercheurs eux-mêmes peuvent trouver difficiles à saisir¹⁵⁴.

6.2. *Un approfondissement théorique*

(Lafont-Terranova, 2008b)

La deuxième occasion de relire l'expérience menée à l'IUT a été le symposium *Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture : concept fondamental pour la recherche en didactique du français*, dirigé par S.-G. Chartrand et C. Blaser, dans le cadre des X^e rencontres du Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF) qui ont eu lieu, en 2007, à Sherbrooke (Québec).

Comme le colloque de Namur, ce symposium a constitué une étape importante dans mon parcours. Tout d'abord, le fait d'avoir été invitée à participer à la réflexion manifestait la confiance que me faisaient les organisatrices, rencontrées en 2003 lors d'un colloque à Bordeaux, autour d'un intérêt commun pour le rapport à l'écrit/ure des enseignants¹⁵⁵. Ensuite, comme c'est l'usage dans les symposiums du REF, le Québec (S.-G. Chartrand et C. Blaser), la Belgique (F. Thyron et C. Deschepper), la Suisse (M. Wirthner) et la France (C. Barré-De Miniac, M.-C. Penloup et moi-même) étaient représentés, ce qui m'a permis de dialoguer avec des chercheuses représentatives de plusieurs pays et plusieurs courants, reconnues dans le monde de la didactique, et rencontrées à diverses étapes de mon parcours, pour la plupart. Enfin, la contribution de C. Deschepper et F. Thyron s'avèrera, par la suite, une source théorique fondatrice pour les travaux sur l'acculturation à

¹⁵⁴ Je pense au titre de l'article de Doquet-Lacoste (2006) : « L'objet insaisissable : quelques considérations sur l'analyse de l'écriture sur traitement de texte », *Genesis*, 27. 35-44.

¹⁵⁵ S.-G. Chartrand dirigeait la thèse de C. Blaser (*Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*, 2007) et, de mon côté, je travaillais sur le rapport à l'écriture des enseignants, dans le cadre d'une enquête de terrain (cf. Chapitre 7), menée en collaboration avec D. Colin (Lafont-Terranova & Colin, 2002).

l'écriture de recherche présentés dans le chapitre suivant, que je mènerai en collaboration avec Maurice Niwese.

Ma contribution à l'ouvrage issu du symposium, « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain », qui servira de base au chapitre consacré à mes expérimentations dans l'ouvrage de 2009, s'inscrit dans la perspective indiquée par le titre de l'ouvrage, *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Chartrand & Blaser, dir., 2008). En effet, relisant mes deux expériences d'atelier à l'université et m'appuyant sur les analyses de l'article de 2007, je soutiens que la notion de *rapport à l'écriture*, telle que la définit Barré-De Miniac (2000) permet de concevoir et de mettre en œuvre un l'enseignement de l'écriture, qui prend en compte et fait évoluer le rapport que le sujet entretient avec l'écriture, dans ses dimensions affective (son investissement de l'écriture) et cognitive (ses conceptions). Il en ressort que ces deux dimensions du rapport à l'écriture, mises en exergue par Barré-De Miniac, sont intimement liées et que la capacité du sujet à s'engager dans l'écriture est indissociable de la représentation qu'il se fait de l'écriture.

Je voudrais revenir sur une limite de ce texte, soulignée par Schneuwly dans la postface de l'ouvrage, dont la relecture à six ans de distance a été très stimulante pour réévaluer l'apport de mon travail. Partant des définitions posées par Barré-De Miniac (2008), Schneuwly repère, derrière l'usage que font les auteurs de l'expression *rapport à l'écriture* deux sens différents : le « rapport à l'écrit(ure) dans un sens général ou générique », et le rapport que le sujet entretient avec l'écriture, comme « activité[...] actuelle[...] se déroulant dans le temps, on *line* » (Schneuwly, 2008 : 132). À son sens, ma contribution privilégie le premier sens de l'expression, le *rapport à l'écriture* y apparaissant comme désignant seulement « le "sens" de l'écrit[ure] pour le sujet – investissement, conception [...] ». S'il est vrai que la formulation de mes hypothèses de départ semble renvoyer à la notion de *rapport à l'écriture* prise dans son sens générique, certains des exemples, repris de mon article de 2007 et reproduits ci-dessous, peuvent être interprétés en prenant l'expression *rapport à l'écriture*, dans le deuxième sens :

J'ai parfois totalement changé d'idée une fois retravaillé le texte chez moi, ce qui explique pourquoi certains de mes brouillons sont orphelins, et aussi pourquoi certains textes n'ont aucun brouillon... / ...je n'ai jamais modifié radicalement mon texte, j'ai simplement amélioré mon premier jet./ Mon temps de réécriture a été assez faible, il n'y a eu au maximum que 3 versions des textes avec très peu de changement entre chaque. (extraits de trois DA, 20004-2005)

De fait, c'est bien leur « activité de production », pour reprendre une expression de Plane (2006 : 38), que les étudiants analysent dans ces extraits, sinon « on *line* », du moins, en différé, en portant sur cette activité un regard que l'on pourrait qualifier de génétique. Et l'on peut en trouver dans ces formulations, aussi bien des indices d'une amorce de prise de conscience, par le scripteur, d'une constante de l'écriture (l'écriture est un processus) que de la façon singulière dont il s'engage, en situation, dans ce processus. Cette relecture de ma contribution de 2008 me conduit à dire aujourd'hui que les deux sens de l'expression *rapport à l'écrit(ure)* relevés par Schneuwly, ne doivent pas être opposés mais sont complémentaires. Les analyses présentées plus haut dans ce chapitre me paraissent aller dans ce sens, de même que celles de ma contribution à l'ouvrage *Les pratiques d'écriture littéraire à l'université* (Houdart-Merot & Mongenot, dir., 2013) : « Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle : le scripteur face à son texte », sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir, puisqu'elle porte sur l'ensemble de mes expérimentations d'atelier à l'université.

6.3. Mise en perspective de la démarche dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement de l'EC

(Lafont-Terranova, 2014)

Le colloque de l'Association des Enseignants de Communication en IUT (AECiut) organisé à Blagnac en 2012, qui précédait de peu la publication des nouveaux programmes de DUT (PPN, 2013), avait pour objectif de clarifier « les postures scientifiques qui fondent les pratiques professionnelles actuelles des intervenants » d'IUT en EC (Nouailler, coord. 2014 : 11). Ma communication (Lafont-Terranova, 2012) figure dans les actes sous le titre « Des ateliers d'écriture en expression-

communication : quels ateliers, pour quels effets ? » (Lafont-Terranova, 2014).

Compte tenu du contexte (appartenances disciplinaires multiples et diversité du lectorat), je reviens, dans cette contribution, sur des éléments présentés dans mes publications antérieures : présentation du dispositif, fondements théoriques de la démarche et résultats de l'étude publiée en 2007. L'apport de cette contribution par rapport aux précédentes est cependant réel. Premièrement, la démarche d'atelier dans une filière technologique n'est plus seulement située par rapport aux besoins des étudiants repérés *in situ*, mais elle l'est également par rapport aux objectifs des programmes d'EC, ceux en vigueur (PPN 2005) et ceux en préparation au moment du colloque (PPN, 2013) : le développement des compétences langagières des étudiants et plus particulièrement « l'amélioration de [...] [leurs] performances à l'écrit » (Lafont-Terranova, 2014 : 119), analysés à la lumière des apports de la didactique de l'écriture.

Deuxièmement, dans une perspective contrastive, je compare les résultats de deux études, menées à partir de données recueillies dans mes propres ateliers : l'étude de 2007 (étude A), qui porte sur des ateliers du cursus classique, et une étude en cours (étude B) portant sur des ateliers d'année spéciale, dont le public est, on l'a vu, plus âgé et plus hétérogène : deux études, dont les résultats semblent convergents si l'on considère le rôle de réassurance et de mise à distance joué par l'atelier et l'engagement des étudiants dans le processus d'écriture-réécriture.

Troisièmement, me référant à Kervyn (2011 : 228), j'utilise pour la première fois l'expression *recherche-action* à propos de l'expérimentation à l'IUT, considérant que, d'emblée, il s'est agi « d'instaurer une interaction intentionnelle entre une démarche de recherche et des actions ». Une dénomination dont la justification reste à approfondir, en lien avec l'arrivée de nouveaux acteurs de l'expérimentation.

7. Le dispositif, un laboratoire de la construction du sujet-écrivain ?


Pour finir, je voudrais analyser un texte d'IU¹⁵⁶, écrit à partir d'une proposition inspirée de celle bien connue de Penloup (2000 : 57) « Ecrire c'est ... », qui illustre le travail réflexif sur l'écriture favorisé par le dispositif. Je m'appuierai sur différents états de ce texte, reproduits ci-dessous tels qu'ils figurent dans le dossier de l'étudiant et, le cas échéant, sur mes notes et mes souvenirs des séances d'atelier :

¹⁵⁶ Cf. p. 102, mon commentaire sur « Sa rencontre avec la langue française ».

Ma première composition « Ecrire c'est... »

① Ecrire c'est dire tout, parfois n'importe quoi et c'est parfois bannir le mot qui fait tout. c'est fabriquer et choisir

Ecrire c'est un - laisse une trace, une page, pour n'est pas oublié
faire comme le souvenir oublié

Ecrire c'est pouvoir tout faire 

c'est garder une trace
laisse une trace. c'est imaginer ou créer son propre monde.

D'un simple geste de la main, on trace un fabrique, une histoire, la peur

→ Le 20/03/14

Ecrire c'est un simple geste de la main, ^{choisir.}

* Ecrire c'est pouvoir tout faire, c'est imaginer, ou créer son propre monde, avec un simple geste de la main, on peut tout dire, on peut laisser une trace de notre vie présente.

Ecrire c'est laisser une trace de notre présence

* Benjamin
le matériel, la construction du monde

c'est
écrire c'est travailler

M expression toute faite "inchangante"
passer du côté

* Orant de la justice, Mettre la i sur i
Avant ce weekend, il faut je vais préparer d'écrire de BD
je dors dormir

Cela passe de son que ce weekend.

- * lecture
- * Plot
- * Poème
- * Auteur
- * Ecrire
- * composition & lecture de texte
- *
- *

Écrire c'est

Écrire c'est un simple geste de la main qui vaut de l'or. Écrire c'est imaginer, créer et choisir son propre monde. Avec ce simple geste de la main on peut tout faire mais on n'écrit pas pour écrire ; derrière ce simple geste de la main se cache un travail énorme, un investissement, un moment de réflexion, une composition, une recherche des mots justes qu'il faut utiliser au bon moment et au bon endroit. Écrire c'est se taire, c'est hurler sans bruit.

D'un simple geste de la main, on transmet du savoir, du pouvoir, de la peur, de la joie, de la peine. Écrire, c'est le pouvoir de tout faire. (IU, DA, AS2, 2013-2014)

La partie manuscrite reproduite dans le dossier est constituée de deux ensembles différents : trois éléments partiellement rédigés, commençant par « Écrire c'est » et séparés l'un de l'autre par une ligne horizontale, qui semblent correspondre à trois versions du texte, d'une part, et deux listes présentées sous la forme de deux colonnes, d'autre part (une liste de mots liés à l'écrit/ure et une liste d'éléments plus disparates. La mention du prénom *Benjamin*, en tête de la liste de droite et le contenu des trois premières lignes de cette liste m'incite à penser qu'il s'agit d'abord des notes prises pendant le temps de lecture orale des textes écrits à partir de « Écrire c'est », les dernières lignes de cette liste, correspondant aussi à des notes, dont je ne tiens pas compte ici, puisqu'elles renvoient au lancement du temps d'écriture suivant (un travail sur les expressions toutes faites). La version définitive est dactylographiée.

Sans entrer dans l'étude génétique exhaustive de ce texte, je voudrais analyser le travail de réécriture effectué par l'auteur, à partir de la formulation *Ecrire c'est travailler*, qui ne figure pas dans les trois premières versions du texte mais qui apparaît dans les notes prises pendant le temps de lecture. La phrase est soulignée grâce à une sorte d'accolade (indice d'une consigne de réécriture, d'attention à porter sur cette définition ?). On retrouve en tous cas sa trace dans la formulation – *derrière ce simple geste de la main se cache un travail un investissement, un moment de réflexion, une composition, une recherche des mots justes qu'il faut utiliser au bon moment et au bon endroit* – qui figure dans la version finale et derrière laquelle on peut supposer un enchaînement d'opérations de réécriture ou

d'opérations mentales¹⁵⁷ (?) – ajout, remplacement, déplacement – qui a permis au scripteur de s'approprier une « voix » autre, dont je ne peux dire s'il s'agit de celle d'un camarade, de la mienne commentant les textes lus ou d'une « parole intérieure extériorisée¹⁵⁸ », écrite en réaction au temps d'échanges. La densité de la version finale du texte, dont on peut supposer qu'elle a été nourrie de tous les échanges et écrits favorisés par l'atelier me paraît remarquable. L'auteur y évoque, en effet, avec une grande économie de moyens le geste graphique, des fonctions (mémorielle, créatrice, émancipatrice, expressive ...) et des enjeux cognitifs, sociaux et politiques de l'écriture, mis au jour par les chercheurs (anthropologues, sociologues, etc.) et dont les didacticiens comme Colin (2014 : 59-63), auquel j'emprunte ici plusieurs expressions, soulignent l'importance. L'analyse de cet exemple montre comment la version didactisée de l'atelier inspiré du modèle de loisir peut permettre « l'arrêt sur mots », « la possibilité de "revenir sur" », pour reprendre des expressions de Boré (2013 : 57) et exhiber « le caractère dialogique inhérent à tout discours » (Colin, 2014 : 217), grâce notamment aux temps d'échanges pendant lesquels les étudiants sont invités à s'approprier les réactions et/ou le texte de l'autre.

L'histoire linguistique de l'auteur, son niveau de formation (L3) et son expérience de l'entreprise, au Rwanda puis en France, expliquent sans doute la maturité de ce texte. Le temps que j'ai passé sur l'écriture-réécriture de « Sa rencontre avec le français » et l'accompagnement dont il a bénéficié au niveau phrastique et textuel pour ce récit, qui appelait une gestion des temps et des anaphores, délicate pour un locuteur non natif, ont sans doute également joué un rôle dans l'élaboration de l'écrit final, dont un passage – *une recherche des mots justes qu'il faut utiliser au bon*

¹⁵⁷ Le dossier ne présente pas de versions intermédiaires entre les versions manuscrites et la version finale, mais le fait que la dernière version soit dactylographiée n'interdit pas de supposer des opérations de réécriture, dont le scripteur n'a pas gardé la trace (cf. les travaux de Docquet-Lacoste, 2006 & 2013, cités p. 110).

¹⁵⁸ J'emprunte l'expression à Grésillon (2002 : 19).

moment et au bon endroit – renvoie au « souci de la langue¹⁵⁹ » que le travail de l'écriture implique.

Il n'en reste pas moins que c'est dans un atelier inspiré du modèle de loisir, tel qu'il est organisé dans sa version didactisée, qu'un tel texte a pu être écrit et pris en considération par l'enseignante-chercheuse que je suis et le scripteur lui-même dans ses différentes versions. Et si les textes et commentaires de tous les participants sur l'écrit/ure ne sont pas aussi avancés, me référant à Reuter, je considère qu'ils « représentent des instruments indispensables pour comprendre ce qui aide ou freine l'accès à l'écriture, ce qui modèle les représentations et les pratiques » (Reuter, 1996 : 52). De ce point de vue, comme de bien d'autres, l'atelier expérimenté à l'IUT semble constituer, tout à la fois, un excellent « observatoire de l'existant » (Niwese, 2010 : 428) pour l'enseignant-animateur-chercheur et un laboratoire, qui permet au participant d'évoluer et de se construire comme sujet-écrivain.

L'analyse d'un exemple aussi intéressant soit-il, ni même les études présentées dans ce chapitre ne suffisent à valider ce qui restera une hypothèse féconde, tant qu'elle ne sera pas étayée par des études reposant sur des données plus complètes et plus importantes. Les données écrites (dossiers, recueils, bilans anonymes de fin d'atelier), recueillies dans mes propres ateliers, sous forme numérisée pour la plupart, et dont je n'ai encore exploité qu'une partie, constituent une source précieuse de données complémentaires. Je pense notamment aux dossiers recueillis depuis dix ans, qui permettent d'envisager de procéder à l'étude génétique des textes produits au fur et à mesure de l'évolution du dispositif. Par ailleurs, l'analyse du texte d'IU à laquelle je viens de m'essayer, par les questions qu'elle pose, montre l'intérêt de compléter, comme je l'ai fait dans le cadre de l'enquête de terrain menée pour ma thèse, les données écrites issues d'un atelier avec des données orales enregistrées pendant les séances. Ces enregistrements permettraient notamment d'avoir une trace de ce que les étudiants écrivent dans leurs journaux d'écriture, impossibles à conserver sous leur forme écrite

¹⁵⁹ Cf. note 113, p.74.

puisque n'en sont communiqués que des extraits à l'oral. Enfin, la composition actuelle de l'équipe qui participe à l'expérimentation devrait permettre de travailler sur des données issues d'ateliers animés par des enseignants différents et d'évaluer le dispositif, en distinguant, autant que faire se peut, les effets qui lui sont directement liés, de « l'effet-maitre¹⁶⁰ », un travail qui me semble indispensable si 'on veut réinvestir les résultats de la recherche dans la formation. Notons également la venue cet automne dans mes ateliers, en tant qu'observatrice-participante, de ma collègue Christiane Blaser, enseignante-chercheuse à Sherbrooke, qui ouvre de nouvelles perspectives de collaboration.

¹⁶⁰ La notion s'applique généralement aux pratiques scolaires mais commence à être utilisée « dans le champ de la recherche en pédagogie universitaire », même si son usage y reste marginal (Bedin & Broussal, 2012 : 111)

CHAPITRE 6

L’atelier d’écriture pour former à la didactique de l’écriture et accompagner la construction d’une posture d’apprenti-chercheur

(Lafont-Terranova, 2008b, 2009, 2013a, 2013b ; Lafont-Terranova & Niwese, 2010, 2012a, 2012b ; 2013a, 2013b, à paraître, sous presse, soumis ; Lafont-Terranova & Colin, 2013 ; Lafont-Terranova, Niwese & Colin (accepté))

Neuf ans se sont écoulés entre la mise en place de l’atelier expérimental à l’IUT et le début, en 2005-2006, de ma deuxième expérience d’atelier à l’université, à l’UFR LLSH, en master *Linguistique*, dans le cadre d’un dispositif formation à la didactique de l’écriture, fondé sur l’analyse d’une expérience d’atelier d’écriture créative. Entretemps, j’ai soutenu ma thèse, puis intégré, en tant que maître de conférences, le Centre Orléanais de Recherche en Anthropologie et Linguistique (CORAL), actuellement Laboratoire Ligérien de Linguistique (LLL).

Dans ce nouveau contexte, j’ai pu amplifier mes activités de recherche dans le domaine qui est le mien, la didactique du français, et plus précisément la didactique de l’écriture, expérimenter des ateliers d’écriture sur un nouveau terrain et confirmer mon ancrage en sciences du langage. Le soutien sans faille de Gabriel Bergounioux, directeur de mon laboratoire, m’a également permis de développer, avec la collaboration de mon collègue Didier Colin, un pôle de recherche en didactique du français, dans lequel la didactique des langues sera progressivement incluse. Dans le cadre de cette équipe, le Groupe Orléanais de Recherche en Didactique du Français (GORDF), dont je suis responsable, j’ai mené plusieurs projets, dont le dernier, *Acculturation*

à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture (2013-2015), financé par la Maison des Sciences de l'Homme Val de Loire (MSH VdL) et soutenu par la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine (MSHA), est directement issu de l'expérience menée en master *Linguistique*, qui est au cœur de ce chapitre. Les collaborations scientifiques qui ont rendu possible ce projet de recherche et les nombreuses publications issues de l'expérience qui en est à l'origine attestent de son influence déterminante sur mon parcours scientifique.

1. Une expérience déterminante dans mon parcours scientifique

Dans ce contexte favorable, une première évaluation du dispositif expérimenté en master a suivi de près sa mise en place, dans le cadre de la réflexion menée sur la notion de *rapport à l'écrit*, à l'occasion du symposium de Sherbrooke de 2007 (Lafont-Terranova, 2008b). Le fait d'avoir utilisé le mot *expérimentation*, dans mon ouvrage de 2009, à propos de mes deux expériences d'atelier à l'université, témoigne de leur intégration dans mes activités de recherche, même si le remplacement du mot *expérience* par celui d'*expérimentation* ne faisait pas encore, de ma part, l'objet d'une réflexion spécifique.

En 2009, à la suite d'échanges avec Irène Fenoglio autour de mes activités scientifiques, nourries d'emprunts à la génétique textuelle, j'ai intégré le pôle *Processus* du GDR CNRS 2657 *Production Verbale Écrite*. Les réflexions du groupe, qui fédérait des chercheurs nationaux de disciplines variées (linguistique, génétique textuelle, littérature, psychologie, sciences du langage, didactique, informatique), ont également joué un rôle important, dans l'analyse et l'évolution de l'expérimentation menée en master, dont il est question dans ce chapitre. Ma participation, à la suite d'échanges avec Catherine Boré, au colloque international *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (Cergy Pontoise, 2010) relève de cette dynamique. J'ai déjà évoqué la publication qui en est issue (Lafont-Terranova, 2013b), et dans laquelle je mets l'accent sur ma dette envers la génétique textuelle, en portant un regard réflexif sur mes deux expérimentations d'atelier à l'université, beaucoup plus approfondi que celui porté en 2008 et 2009.

Le colloque international *Littéracies universitaires : Savoirs Écrits Disciplines* (Lille3, 2010) m'a permis de situer explicitement mon travail dans le champ des littéracies universitaires. En outre, une communication sur mon expérience de formation à la didactique de l'écriture, suivie d'une publication dans la revue *Pratiques* (Lafont-Terranova & Niwese, 2010 ; 2012a), a marqué le début de ma collaboration avec Maurice Niwese devenu docteur, qui sera par la suite recruté comme maître de conférences à l'IUFM/ÉSPÉ d'Aquitaine et deviendra chercheur associé à notre laboratoire. La collaboration ira au-delà de l'écriture d'articles sur le sujet, puisque Maurice Niwese sera amené à plusieurs reprises à intervenir dans le cadre de l'UE¹⁶¹, dont je serai, jusqu'en 2012-2013, la principale intervenante.

C'est en m'appuyant sur cette collaboration, que j'ai orienté plus spécifiquement une partie de mon travail scientifique sur l'acculturation à l'écriture de recherche. Deux colloques internationaux nous ont permis de confirmer cette orientation, à partir de données recueillies dans le cadre de l'expérimentation menée en master, et analysées dans une perspective génétique : le colloque *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'université* (Colmar, 2012) avec une communication (Lafont-Terranova & Niwese, 2012b) suivie d'une contribution présélectionnée pour les actes (Lafont-Terranova & Niwese, soumis), et le colloque *L'écriture experte : enjeux sociaux et scientifiques* (Sherbrooke, 2013) avec une communication (Lafont-Terranova & Niwese, 2013a) et une contribution dans les actes (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse)¹⁶².

¹⁶¹ Son intervention passera par des interventions dans le cadre des cours et sa participation à la relecture de mémoires (V1 et Vdef). Il animera entre autres des ateliers, à partir de la piste de l'autolouange (cf. note 143, p.103), une formation au logiciel MEDITE et un séminaire intitulé « Analyse génétique et compétence scripturale ».

¹⁶² Une invitation à la demi-journée d'étude *Aider les étudiants à écrire : objectifs, dispositifs, constats* (11 avril 2013, IUFM Poitou-Charentes) m'a permis de présenter l'expérimentation menée en master dans un autre contexte (Lafont-Terranova, 2013a).

Le projet *Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture* (2013-2015), évoqué plus haut, m'a permis d'intégrer la coopération avec Maurice Niwese, dans le cadre d'une collaboration plus large entre le LLL-GORDF et le LACES-E3D, de l'université Bordeaux-Segalen. Le premier objectif du projet, qui implique trois membres de l'équipe orléanaise (Didier Colin, Dominique Ulma et moi-même) et deux membres de l'équipe bordelaise (Bernadette Kervyn¹⁶³ et Maurice Niwese) a été l'organisation d'une journée d'étude à Orléans le 29 novembre 2013¹⁶⁴. Pendant la partie de la journée consacrée aux dispositifs de formation, nous avons présenté les fondements et les modalités du dispositif expérimenté en master à Orléans (Lafont-Terranova & Niwese, 2013b) et montré comment il était possible de l'adapter pour un public de formateurs et de doctorants (Lafont-Terranova & Colin, 2013). Ces deux communications nous ont inspiré une proposition, qui vient d'être acceptée, pour le numéro de *Pratiques* sur *L'écriture professionnelle*, qui doit paraître en 2016 (Lafont-Terranova, Niwese & Colin, accepté).

Le 3^e congrès mondial dédié aux recherches en écriture, *Writing Research Across Borders III* (WRAB III, Paris, 2014), a favorisé le développement de la collaboration avec l'équipe de Bordeaux, grâce à deux symposiums coordonnés, autour d'un thème commun¹⁶⁵ : « Écrire pour construire des connaissances de la maternelle à l'université : continuité(s), évolution(s), rupture(s) ? ». Dans le cadre du symposium

¹⁶³ Avec B. Kervyn nous avons présenté un premier projet intitulé *Initiation à l'écriture de recherche en didactique de l'écriture*, qui avait été accepté en 2011 en tant qu'opération dans le cadre de la constitution du GDR *Production écrite : apprentissage et expertise* porté par T. Olive (CR CNRS, CeRCA - UMR 6234, CNRS & Université de Poitiers). Le GDR n'ayant pu être ouvert du fait des restrictions budgétaires, nous avons dû momentanément renoncer à notre projet, qui sera repris et développée pour le projet que j'ai soumis à la MSH Vdl à la fin de l'année 2012.

¹⁶⁴ Sont notamment intervenues Isabelle Delcambre et Fanny Rinck.

¹⁶⁵ Notre projet initial, qui était de proposer un seul symposium, aurait impliqué un trop grand nombre de participants. Les conseils de Sylvie Plane nous ont permis de proposer deux symposiums coordonnés, mieux adaptés au format du congrès.

dont j'étais responsable (« Écrire pour construire des connaissances de fin de l'élémentaire à l'université », nous avons pu opérer un nouveau retour réflexif sur l'expérimentation d'acculturation à l'écriture de recherche menée à Orléans, à partir d'un corpus de 41 mémoires recueillis entre 2009 et 2013 et confronter nos cadres théoriques avec ceux de l'équipe bordelaise (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître).

C'est en m'appuyant sur ces contributions¹⁶⁶ que j'analyserai l'évolution, l'intérêt didactique de l'expérimentation menée en master et que j'évoquerai ses retombées en cours ou à venir, dans d'autres cadres. Chaque nouvelle contribution ayant été l'occasion de revenir sur l'apport des contributions précédentes, j'organiserai mon propos, en m'appuyant, le cas échéant, sur des retours réflexifs, antérieurs à celui qui fait l'objet de ce chapitre.

2. Une formation à la didactique de l'écriture fondée sur l'analyse d'une expérience d'atelier écriture créative (2005-2006)

En 2005-2006, la responsabilité d'une Unité d'Enseignement (UE) m'a été confiée, dans le cadre de la création de la spécialité *Didactique et Nouvelles Technologies* du master *Linguistique* de l'université d'Orléans. Cette nouvelle spécialité, destinée à un public de (futurs) enseignants et de futurs concepteurs de didacticiels, prévoyait deux parcours : un parcours de didactique du français langue maternelle (FLM¹⁶⁷) et un parcours de didactique du français langue étrangère (FLE). L'UE dont j'étais

¹⁶⁶ Un certain nombre des contributions commentées dans ce chapitre étant en cours d'expertise ou acceptées mais pas encore publiées, j'ai été amenée à indiquer la référence des communications correspondantes.

¹⁶⁷ Des didacticiens du français comme Suzanne Chartrand préfèrent parler de *didactique du français langue première* plutôt que de *didactique du français langue maternelle*, à la fois pour éviter l'emploi d'une expression « teintée de naturalisme » et pour tenir compte du fait que, dans les sociétés où le français est « la langue, qui, dans la communauté de vie de l'élève – l'école, la société civile et l'État –, est première », « la langue de l'école n'est pas nécessairement la langue "maternelle" de tous les élèves » (Chartrand, 2006 : 11).

responsable était intégrée dans la première année du parcours FLM. Son objectif était de former les étudiants à la didactique de l'écriture.

L'expérience menée à l'IUT m'avait convaincue de l'intérêt qu'il y avait à penser les situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture en termes d'accompagnement du sujet scripteur, au lieu de les penser uniquement en termes de savoirs, de savoir-faire et de normes, qui sont effectivement en jeu dans toute activité d'écriture. Pour favoriser la conceptualisation et l'appropriation par les étudiants de savoirs et de savoir-faire sur l'écriture et son enseignement, il me semblait primordial de favoriser la prise de conscience de la pertinence d'« un modèle didactique de la compétence scripturale » (Dabène, 1991), qui prenne en compte la nécessité « d'aider chaque scripteur à [...] [s']approprier [ces savoirs et ces normes] à partir de ce qu'il connaît déjà et de ce qu'il pratique » (Bishop, 2006 : 102). Bref, à mon sens, la formation devait permettre aux étudiants de percevoir la nécessité, pour l'enseignement, de prendre « en compte les blocages et les ressources du sujet scripteur, sur le plan affectif comme sur le plan cognitif » (Lafont-Terranova, 2013b : 342). Me fondant sur les travaux précurseurs de Barré-De Miniac (1992), sur ceux plus récents de Chartrand & Blaser (2004) et sur ceux menés en équipe avec D. Colin (2002¹⁶⁸), qui postulent un lien entre le rapport que les enseignants entretiennent avec l'écriture et leurs pratiques d'enseignement, je considérais que la mise à distance, par les étudiants, de leurs propres conceptions et plus largement de leur rapport à l'écriture devait être au centre du dispositif à construire.

Pour atteindre cet objectif, j'ai choisi d'adapter au contexte du master le dispositif d'atelier expérimenté à l'IUT, dont j'étais en train d'évaluer les effets (Lafont-Terranova, 2007a). L'analyse que je ferai par la suite de la conception de l'UE dont j'étais chargée met en évidence les liens qui existent entre mes deux expérimentations et le rôle assigné à l'expérience d'atelier d'écriture créative dans la nouvelle UE, que j'ai choisi d'intituler *Atelier d'écriture et développement de la compétence scripturale* :

¹⁶⁸ Cf. Chapitre 7, 2. Représentations des enseignants de collège en matière d'écriture (1999-2003), p. 170 et suivantes.

L'idée de départ était d'accentuer le recul réflexif, dont j'avais constaté l'amorce chez les étudiants de l'IUT, en articulant l'écriture en atelier avec une écriture réflexive à deux niveaux : une écriture de premier niveau dans un journal de bord (appelé par la suite *journal d'écriture*), destiné à faciliter un premier recul par rapport à l'expérience d'atelier et une écriture de second niveau, qui s'appuierait sur le journal pour analyser cette expérience à la lumière de référents théoriques, l'analyse et l'ensemble des productions d'atelier devant constituer ce que nous avons d'abord appelé un *dossier*, puis un *mémoire*. (Lafont-Terranova, 2013b : 345)

L'outil du journal était une nouveauté, puisque, comme je l'indique dans le chapitre précédent, c'est seulement en 2010 que j'introduirai cet outil à l'IUT, en m'inspirant de l'expérimentation menée en master. À l'inverse, l'idée du dossier était empruntée à ma première expérimentation, mais au lieu de la courte préface demandée aux étudiants en informatique, les étudiants de master devraient produire un texte d'une dizaine de pages afin d'analyser leur expérience d'écriture créative « à la lumière de référents théoriques ». C'est d'ailleurs l'accent mis sur cette exigence qui entraînera le remplacement du mot *dossier* par celui du mot *mémoire*¹⁶⁹, les textes d'atelier en leurs différentes versions figurant dans ce qui deviendra une annexe du mémoire¹⁷⁰. Ajoutons, que comme à l'IUT, un recueil collectif et une séance de lecture théâtralisée d'une sélection de textes produits en atelier complétaient le dispositif.

Sans en être un calque, l'ensemble du dispositif ainsi conçu présente des points communs avec celui du portfolio expérimenté en formation d'enseignants que décrit Vanhulle (2001, 2002), et qui m'a notamment

¹⁶⁹ Compte tenu des normes académiques, il s'agit en fait d'un mini-mémoire, que pour simplifier, nous appelons *mémoire* dans toutes les contributions portant sur l'expérience menée en master.

¹⁷⁰ Le mot *dossier* a eu plusieurs usages, désignant tantôt les textes d'atelier en leurs différentes versions, que j'appelais aussi le *dossier génétique* » des textes d'atelier, en m'inspirant librement des travaux des généticiens du texte, tantôt l'ensemble de la production remise en fin d'UE (l'analyse de l'expérience plus le « dossier génétique »). Cette évolution dans l'emploi des termes renvoie à l'évolution, qui me conduira à mettre l'accent, dans l'UE, sur l'enseignement-apprentissage de ce que Reuter (2004 : 9) appelle « l'écriture de recherche en formation ».

inspiré l'idée du journal d'écriture. Dans les deux cas, en effet, il s'agit de miser « sur le rôle structurant de l'écriture réflexive » (Vanhulle, 2002 : 2), en sollicitant des activités d'écriture qui favorisent « la compréhension [par chacun] de sa propre "littératie" », et stimulent « une véritable manipulation créative de la connaissance » (Vanhulle, 2001 : 526). La comparaison s'arrête là, pour des raisons de contexte, d'objectifs et de mise en œuvre. En effet, la spécialité *Didactique et Nouvelles technologies* n'était pas uniquement destinée à des (futurs) enseignants et la durée de la formation prévue (48h pendant 12 semaines) était beaucoup plus courte que celle décrite par Vanhulle (trois ans de formation). De fait, le portfolio est un dispositif ambitieux, sollicitant des activités d'écriture très variées et prévu pour déboucher directement sur « un processus d'autoguidage professionnel » (*Ibid.* : 527) dans des situations de classe vécues pendant le temps de la formation, alors que le dispositif que je voulais expérimenter reposait principalement sur l'analyse d'une expérience d'écriture très spécifique, vécue par le scripteur, dans le cadre d'un semestre universitaire.

Les deux extraits suivants, issus de dossiers constitués l'année de la mise en place de l'expérience, donnent une idée de la façon dont les meilleures étudiantes¹⁷¹ se sont approprié les objectifs du travail proposé dans l'UE. Le premier, extrait d'un dossier écrit par une étudiante en formation initiale, correspond à l'introduction de la partie *analyse* du dossier, qui fait suite à la présentation des différentes versions de ses textes d'atelier :

B. Réflexion : Quand l'individu devient écrivain

En m'appuyant sur l'expérience que j'ai vécue pendant douze séances d'atelier d'écriture, et en me plaçant donc comme sujet écrivain, je vais essayer de réfléchir sur l'écriture pour voir en quoi le travail en atelier peut nous éclairer sur l'enseignement.

¹⁷¹ En 2005-2006, le public était exclusivement féminin. Ce sera encore le cas les années suivantes, jusqu'en 2013, à une exception près (la présence, une année, d'un auditeur libre qui a suivi plusieurs séances sans rendre de mémoire).

Grâce à un journal de bord (avec des sentiments, des idées, etc.) que j'ai tenu tout au long de ces séances, j'ai pu analyser clairement mon investissement dans l'écriture et voir mon évolution. Le tout est d'avoir un regard critique sur mon travail pour mener ainsi une réflexion didactique. Il s'agit donc ici, à partir d'une expérience concrète, de montrer l'intérêt de la pratique d'écriture en atelier.

En développant des notions théoriques, mises en contexte grâce à mon expérience, je vais retracer le cheminement d'écriture dans lequel s'inscrit tout individu qui veut écrire. Et, en me focalisant, d'une part, sur la construction de l'individu scripteur en écrivant, et, d'autre part, sur la construction d'un texte, je vais montrer en quoi **écrire est un processus long à développer avant de se constituer comme sujet écrivant**. C'est sur cette problématique que s'appuie ma réflexion. (ALD, 2005-2006)

Le second extrait correspond à l'introduction du dossier écrit par EMP, enseignante de français en collège :

Introduction

« Les difficultés que rencontre toute entreprise de formalisation de l'écriture tiennent d'une part à l'écriture elle-même, et d'autre part à l'ambition démiurgique qui est au cœur de tout projet descriptif. » ^[note] Sylvie Plane

Ce travail interroge l'écriture dans ce que Sylvie Plane présente comme une aporie : sa « singularité » et ses « constantes ». Il s'est agi d'explorer cette tension constitutive de l'écriture entre une pratique personnelle et intime, donc singulière et des constantes qui permettent d'élaborer une réflexion didactique ouvrant sur une transmission.

L'atelier d'écriture a permis de s'engager en tant que sujet dans la construction du savoir, d'interroger son rapport à l'écriture et ses propres représentations et donc de mieux saisir leur importance dans les mécanismes d'apprentissage. La question des représentations est centrale dans l'enseignement de l'écrit qui, pour Michel Dabène, est « aussi le guidage de la construction des représentations ^[note] ¹⁷² ».

Cette expérience personnelle et intime de l'écriture en atelier s'est enrichie, avec le journal d'écriture, les apports théoriques du cours et la rédaction de ce dossier, de la verbalisation du rapport à l'écriture dont l'importance, dans une perspective d'enseignement, est soulignée par Marie-Claude Penloup. Permettre à l'élève de verbaliser son rapport à l'écriture c'est « *lui signifier*

¹⁷² Les notes, que je ne reproduis pas ici, renvoient à trois publications (Plane, 2006 ; Dabène, 1998 ; Penloup, 1998), figurant dans des ouvrages qui avaient été évoqués en cours : Lafont-Terranova & Colin (éds., 2006) et Penloup & alii (éds., 1998), déjà cité.

explicitement sa légitimité à passer à l'écriture » ^[note]. Ce sont les fruits de cette analyse qui apparaîtront dans les pages qui suivent. (EMP, 2005-2006)

Ce second extrait, dans lequel l'étudiante fait référence à des contributions, qui n'ont pas toutes été étudiées en cours, témoigne de sa capacité à dialoguer avec les sources, que l'on décèle également, mais, sous une forme moins maîtrisée, dans la suite du dossier d'ALD¹⁷³. La différence entre les deux textes renvoie plus largement à une différence de maîtrise du genre *mémoire universitaire*, auquel le dossier pouvait, par bien des aspects, se rattacher, mais que je n'avais pas présenté explicitement comme tel. On peut faire l'hypothèse qu'EMP réutilise des savoir-faire développés dans un parcours universitaire antérieur, et qu'ALD, qui entame son deuxième cycle universitaire et n'a pas encore pratiqué ce genre académique, s'appuie sur le dispositif pour entrer dans une écriture réflexive à travers laquelle elle s'approprie certaines caractéristiques de l'écrit scientifique (niveau de conceptualisation, dimension dialogique, etc.). La différence de présentation entre les deux travaux va dans ce sens : EMP présente son analyse en respectant la forme académique du mémoire et met les données analysées en annexe, ce que d'ailleurs je préconiserai dans une phase ultérieure de l'expérimentation, alors qu'ALD, influencée par mes consignes écrites et l'importance accordée dans mon discours au dossier génétique des textes créatifs, présente d'abord les différentes versions de ses textes d'atelier et, ensuite, son analyse.

Ces deux exemples donnent une idée du potentiel d'un dispositif encore en cours d'élaboration, mais ne doivent pas faire oublier les difficultés rencontrées par certaines étudiantes, soulignées lors de la première évaluation de l'expérimentation et rapportées au fait que « les étudiantes ne se sont pas toutes suffisamment engagées dans la réécriture dont on sait qu'elle "constitue un outil important qui permet à l'écrit d'acquérir son pouvoir de réflexivité" (Thyrion, 2004 : 109) » (Lafont-Terranova, 2008b : 40).

¹⁷³ ALD élabore son analyse de l'expérience d'atelier en intégrant dans son discours les référents théoriques étudiés en cours et illustre son propos avec des extraits de ce qui s'appelait alors le journal de bord.

L'évaluation de 2008 reste sommaire et les données analysées sont encore peu nombreuses : sept analyses de l'expérience d'atelier et leurs annexes, complétées par un recueil collectif de textes produits par les neuf participantes à l'atelier (sept étudiantes et deux auditrices libres venant du parcours FLE). Cette évaluation a cependant été à l'origine de l'évolution du dispositif. C'est d'ailleurs à l'occasion de l'écriture de ce texte que j'ai remplacé le terme de *dossier* par celui de *mémoire*, un remplacement qui aura des conséquences sur les ajustements que je ferai par la suite, en lien avec mes analyses de 2008, reprises et affinées dans mon ouvrage de 2009. Je relève, en effet, en 2008 comme en 2009, un investissement important dans l'écriture-réécriture d'atelier, équivalent au moins à celui des étudiants de l'IUT, tout en soulignant l'ambivalence des étudiantes face au travail de réécriture, jugé fastidieux et difficile, quoiqu'utile à développer en classe (Lafont-Terranova, 2009 : 223). Concernant, les analyses de l'expérience d'écriture créative (désormais *mémoires*), qui semblent également fortement investies par les étudiantes, je pointe principalement :

- un véritable engouement pour la réflexion génétique, à suite de « la lecture d'un article de Grésillon (2002) sur les dimensions interlocutive et performative de certains manuscrits » (Lafont-Terranova, 2009 : 223), dont témoigne l'extrait cité ci-dessous, qui renvoie à une question très actuelle en génétique, l'examen de « certaines conséquences de la révolution informatique sur l'écriture », évoquée par Louis Hay (2014 : 1) lors du WRAB III :

L'atelier étant une unité de temps, je considère la version manuscrite d'un texte comme étant la seule première campagne d'écriture ; son équivalent tapé à l'ordinateur fait déjà partie d'une seconde campagne, car l'écriture à l'ordinateur entraîne des modifications puisque l'espace graphique est différent [...]. » (ALD, 2005-2006 ; cité par Lafont-Terranova, 2013b : 354)

- le contraste entre un « passé d'écrivante heureuse dans l'écriture intime comme dans l'écriture scolaire, souligné dans les mémoires » et « les difficultés exprimées dans les échanges à propos de l'écriture du mémoire » (*Ibid.* : 224) ;
- le niveau de conceptualisation inégal atteint dans les mémoires, dont certains, tels ceux dont j'ai cité des extraits, sont très aboutis, et d'autres

« présentent une réflexion en cours d'élaboration », allant de pair avec « de trop nombreuses difficultés linguistiques et/ou graphiques » (*Ibid.* : *ibid.*).

Les difficultés pointées dans certains mémoires, relues à la lumière de la réflexion menée par Deschepper & Thyron (2008 : 63) sur « la transformation du rapport à l'écrit [...] postulée par la réception et la production de discours universitaires (ou scientifiques) » m'ont amenée à considérer que ce j'attendais comme production dans les dossiers relevait du genre *mémoire universitaire*¹⁷⁴, un genre académique complètement nouveau pour des étudiantes de master 1 en formation initiale¹⁷⁵. Le fait d'avoir été confrontées à la découverte d'un genre qui suppose de la part du scripteur, « une saisie fine de la fonction épistémique de l'écrit qui ne va pas de soi » (Deschepper & Thyron, 2008 : 61), et, qui plus est, n'avait pas été présenté comme tel dans l'UE, pouvait expliquer les difficultés rencontrées par certaines étudiantes et leur manque d'engagement dans la réécriture relevé en 2008. Cette analyse m'a conduite à penser que l'écriture du mémoire devait être accompagnée au moins autant, sinon plus, que l'écriture créative. D'où l'idée d'« un deuxième atelier, portant sur le déroulement du premier et centré sur la production d'un écrit de genre universitaire » (Lafont-Terranova, 2009 : 225), dans lequel il s'agirait de

transposer [...] certains aspects du modèle de l'atelier de loisir (attention portée au sujet-écrivain, communication d'extraits du mémoire au groupe, etc.) ainsi que les outils que nous avons conçus pour favoriser l'engagement dans l'écriture/réécriture (mise à plat des différentes versions du mémoire, etc. (*Ibid.* : *ibid.*).

L'intérêt pour la réflexion génétique, manifesté dans les mémoires de 2005-2006, ouvrait une piste intéressante pour la conception de ce

¹⁷⁴ Le fait qu'en 2005-2006, l'UE se concluait par une soutenance va dans ce sens.

¹⁷⁵ Je ne le formulais pas aussi clairement à l'époque. Pour aboutir à la formulation proposée dans cette note de synthèse, je me suis appuyée sur l'analyse que fait Plane des difficultés rencontrées par les enseignants stagiaires qui « découvrent un genre nouveau à l'occasion de la production du mémoire [professionnel] » (Plane, 2008 : 17).

deuxième atelier, destiné à compléter le dispositif pour que [...] [les étudiants] atteignent un niveau de conceptualisation qui les rende aptes à la transposition didactique » (*Ibid.* : 225).

3. Un dispositif remanié, qui articule formation à la didactique de l'écriture et initiation à l'écriture de mémoire (à partir de 2008-2009)

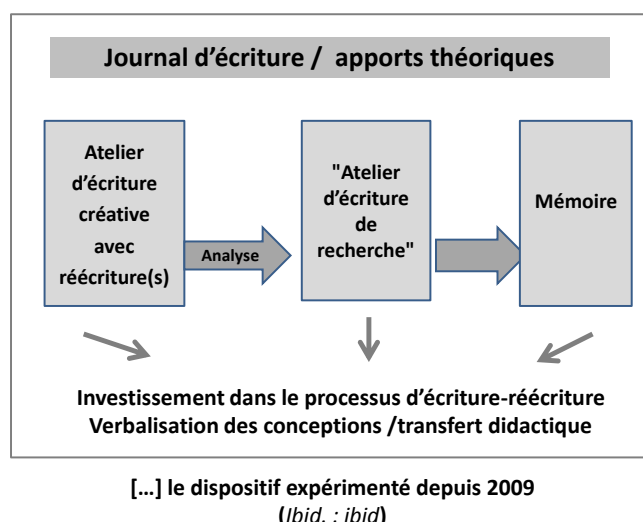
Afin de tenir compte de cette première évaluation, en 2008-2009, alors que le master *Didactique et Nouvelles technologies* avait pris le nom de master *Linguistique et didactique*¹⁷⁶, j'ai complété le dispositif, tout en conservant la structure initiale « qui articul[ait] des séances d'écriture créative, des apports théoriques et la tenue d'un journal d'écriture avec la production d'un mémoire d'une dizaine de pages » (Lafont-Terranova & Niwese, 2012a : 116). C'est ainsi que

depuis 2008-2009, le dispositif expérimenté s'organise autour de deux ateliers d'écriture successifs qui favorisent la réécriture. Il s'agit précisément d'un atelier d'écriture créative et d'un atelier d'écriture de recherche transposant certains éléments du modèle de l'atelier d'écriture créative. Dans l'ensemble du dispositif, le retour réflexif sur les productions, dans la double acception du terme (processus et produit résultant du processus) est favorisé par les situations d'atelier auxquelles s'ajoutent l'exploitation d'apports théoriques [ciblés sur la didactique de l'écriture et la génétique textuelle] et la tenue d'un journal d'écriture. (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître¹⁷⁷ : 2)

Le schéma ci-dessous, que nous avons présenté dans le cadre du WRAB III (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître : 3), « rend compte de la dynamique de l'ensemble » :

¹⁷⁶ L'UE *Atelier d'écriture et compétence scripturale* mise en place en 2005-2006 a été maintenue.

¹⁷⁷ Les numéros de page indiqués pour les articles à paraître ou soumis correspondent aux numéros de page indiqués dans le volume 2, qui rassemble mes publications.



Les objectifs et le contenu de la production finale, demandée à l'issue des deux ateliers, restent proches de ceux du dossier demandé dans le dispositif initial. Mais, dans les consignes écrites comme dans les consignes orales, l'accent est mis sur le fait qu'il s'agit d'un mémoire, dans lequel, il est demandé de « présenter une ou plusieurs notions [– rapport à l'écriture, réécriture ... –] qui éclairent celle de compétence scripturale en faisant référence à des articles scientifiques » (Lafont-Terranova & Niwese, 2012a : 116). Dans le même temps, les productions d'atelier et le journal d'écriture sont présentées plus explicitement comme des données que les étudiants sont invités à constituer en corpus¹⁷⁸ et à analyser à la lumière des référents théoriques, avant d'amorcer une réflexion sur la didactique de l'écriture.

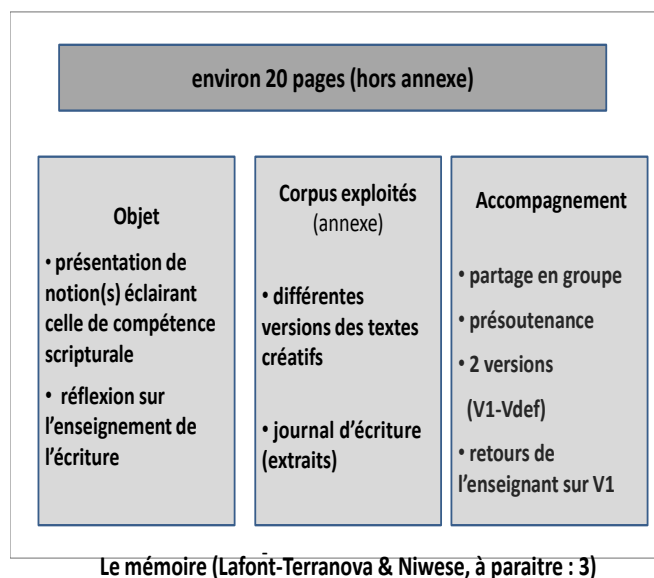
L'autre nouveauté consiste dans l'accompagnement proposé pour l'écriture du mémoire, représenté, dans le schéma présenté plus haut, par l'expression *atelier d'écriture de recherche*. Les premières mesures prises pour « faire exister » cet atelier ont été la demande faite aux étudiants de remettre deux versions de leur mémoire [...] [,] une version (V1¹⁷⁹)

¹⁷⁸ Concernant le journal, ne sont retenus que des extraits librement choisis par le scripteur.

¹⁷⁹ Il est entendu que « pour l'étudiant, il peut s'agir d'une deuxième, voire d'une nième version » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 3).

donnant lieu à des retours de la part de l'enseignant et une version définitive (Vdef) notée », et l'invitation, misant sur leur intérêt pour la réflexion génétique, à tenir leur journal d'écriture tout au long de l'UE afin qu'ils puissent étendre l'analyse « au processus de production du mémoire » (*Ibid.* : *ibid.*).

Parallèlement, les échanges oraux autour de la lecture d'extraits de journaux d'écriture choisis par les étudiants se sont progressivement inscrits dans le rituel des séances. Enfin, en 2011-2012, une présoutenance relative au mémoire en cours d'élaboration a été instituée pour développer des interactions dans le groupe, destinées à faciliter la levée des blocages – l'insécurité scripturale accrue face à un genre nouveau, l'écriture conçue comme un don et/ou la difficulté à percevoir la finalité épistémique du mémoire, par exemple) ainsi que des réorientations éventuelles. Notons que, la même année, compte tenu du volume textuel des mémoires recueillis les années précédentes, le nombre de pages demandé pour le mémoire est passé à une vingtaine de pages (hors annexe). Le schéma suivant, consacré au mémoire, prend en compte ces évolutions :



À travers ces différents remaniements suscités par la première évaluation et par les suivantes, faites en collaboration avec M. Niwese, deux objectifs sont visés, celui de « formation à la didactique de l'écriture présent dès l'origine de notre expérimentation et celui d'acculturation à l'écriture de recherche que nous lui avons assigné par la suite » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 2)¹⁸⁰. Ces deux objectifs, qui renvoient aux questions posées par Reuter sur « l'écriture de recherche en formation » (2004) et sur « la didactique d'une discipline universitaire » (2012), « nous paraissent intimement liés » :

D'un côté, la formation à la didactique de l'écriture s'appuie sur l'écriture du mémoire pour aider les étudiants à conceptualiser aussi bien les notions qu'ils doivent acquérir que l'évolution de leur rapport à l'écriture, considéré par tout un courant de la didactique de l'écriture comme faisant partie intégrante de la compétence scripturale [...]. De l'autre côté, le fait de travailler sur l'appropriation de savoirs et de savoir-faire sur l'écriture en vue de leur transfert didactique permet aux étudiants de développer une posture métaréflexive sur leurs productions écrites et sur la manière dont ils gèrent différemment le processus d'écriture selon qu'il s'agit d'écriture créative ou de recherche. Selon nous, cette mise à distance, explicitement favorisée par le dispositif, doit faciliter les ruptures sur le plan du rapport à l'écrit/ure que suppose l'acculturation à l'écriture de recherche et dont Deschepper & Thyron (2008) soulignent la nécessité. » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 2)

¹⁸⁰ Le titre de notre article de 2012 « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture » (Lafont-Terranova & Niwese, 2012a), qui renvoie clairement à ces deux objectifs, témoigne d'une double évolution : l'ajout de l'objectif d'acculturation à l'écriture de recherche, d'une part, l'importance prise par ce deuxième objectif, qui apparaît en premier dans le titre, d'autre part. Par ailleurs, la différence entre le titre de cet article publié dans la revue *Pratiques* et le titre donné à la communication dont il est issu – « De l'écriture créative à l'écriture de recherche : analyse d'une expérience de formation à la didactique de l'écriture » (Lafont-Terranova & Niwese, 2010) –, publiée dans les actes du colloque sur les *Littéracies universitaires* (Lille, 2010) signale cette évolution dans nos publications.

4. L'évaluation du dispositif depuis 2008-2009

La collaboration développée avec Maurice Niwese a permis une évaluation régulière du dispositif remanié, au regard des deux objectifs qui lui sont explicitement assignés depuis que l'accompagnement de l'écriture du mémoire a été mis en place. Ainsi, dans nos publications sur le sujet, à partir de l'analyse de mémoires recueillis depuis 2008-2009, nous nous demandons dans quelle mesure « les étudiants s'approprient (reconstruisent) des savoirs (et des savoir-faire) sur l'écriture et sa didactique mais aussi, même si c'est de façon modeste, découvrent, inventent (au sens de l'étymon latin) de nouveaux savoirs » (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître : 1).

Dans ces articles, dont la plupart ont été écrits à quatre mains, en nous appuyant à chaque fois sur un corpus plus important de mémoires (12 mémoires pour notre article de 2012, 41 mémoires pour notre contribution, à paraître dans les actes du WRAB III), nous portons notre regard sur des moments différents du processus de production et d'accompagnement des mémoires, à travers l'analyse de versions définitives, la comparaison entre des V1 et des Vdef et l'examen, via une étude de cas, des commentaires faits par l'enseignant sur la première version d'un mémoire. Par ailleurs, les retours réflexifs que nous sommes amenés à faire pour situer chaque article dans l'expérimentation en cours sont l'occasion d'élucider les fondements théoriques du dispositif, de mener des analyses plus approfondies et plus outillées sur le plan conceptuel, et de revenir sur les diverses étapes de la recherche, dont je vais rendre compte ici.

4.1. *Des critères pour évaluer les mémoires*

(Lafont-Terranova & Niwese, 2010 ; Lafont-Terranova & Niwese, 2012a)

Nos premières contributions sur le dispositif remanié (Lafont-Terranova & Niwese, 2010 ; 2012a) analysent douze versions définitives de mémoires de 2008-2009 et visent principalement à « cerner la spécificité de ces écrits d'initiation à la recherche et [...] [à] établir des critères qui permettent de les évaluer » (Lafont-Terranova & Niwese, soumis : 2). L'étude s'appuie notamment sur l'article de Deschepper &

Thyrion (2008) déjà cité, qui met en évidence les ruptures sur le plan du rapport à l'écrit/ure « postulée[s] par la réception et la production de discours universitaires (ou scientifiques » (*Ibid.* : 63), au niveau épistémologique, dialogique et énonciatif.

« L'analyse [présentée à Lille en 2010, reprise et approfondie dans notre article en 2012¹⁸¹,] permet de classer les mémoires étudiés en trois catégories, qui renvoient à trois profils de scripteurs » et confirme le lien entre les deux objectifs assignés au dispositif en montrant que « l'appropriation de l'écriture de recherche et le développement de la compétence scripturale vont de pair » (Lafont-Terranova & Niwese, 2012a : 120).

La première catégorie de mémoires (profil A) se caractérise par le faible nombre de références aux sources scientifiques, le manque de rigueur dans la présentation des références quand elles existent, le peu de recours aux données recueillies pendant l'UE, « des confusions entre les notions et les réalités conceptualisées », et l'absence de « prise en charge de l'ensemble du texte par un même énonciateur » (*Ibid.* : 122). Ces déficiences peuvent être reliées à la peur de se dévoiler, que nous retrouvons, exprimée par VC dans un extrait de son journal cité dans le mémoire – *C'est comme aller chez le psy en trainant les pieds. Et puis ai-je envie de me « découvrir » et de « m'ouvrir » face à des inconnus* – ou à l'impossibilité d'aller au-delà d'un premier recul réflexif que nous décelons dans le mémoire de NN – *Je pense que l'extrait de mon journal parlera de lui-même* – (*Ibid.* : *Ibid.*). Le fait que ces deux étudiantes n'ont rendu qu'une seule version de leur mémoire semble confirmer ces blocages.

Cette première catégorie, représentée seulement par deux étudiantes, disparaîtra avec l'accompagnement de plus en soutenu de l'écriture du mémoire, qui conduira d'ailleurs à ce que chaque scripteur remette au moins deux versions de son mémoire¹⁸². Il reste que l'on trouve dans quelques-uns des mémoires produits les années suivantes des indices de

¹⁸¹ La version de 2010 (10000 signes), publiée dans les actes du colloque sur *Les littéracies universitaires*, est la matrice de l'article de 2012 (40000 signes).

¹⁸² Dans un seul cas, la version définitive ne sera pas remise.

la réticence de leurs auteurs à s'engager dans une véritable démarche métaréflexive sur leur propre rapport personnel à l'écriture, même si ces scripteurs, respectant certaines caractéristiques du genre, jouent en apparence le jeu du mémoire.

Le profil B (un tiers de l'échantillon), très intéressant du point de vue didactique, révèle des tensions inhérentes à la découverte d'un genre nouveau (Plane, 2008 : 198) et « à la difficulté pour des étudiants considérés jusque-là (par eux-mêmes et parfois par leurs enseignants) comme de "bons" scripteurs » d'être confrontés à un enjeu également nouveau, celui du discours scientifique, qui « consiste à produire du savoir au moyen du langage, à proposer une construction (langagière) de l'objet qui en dise quelque chose de nouveau (si peu que ce soit) par rapport à ce qui a déjà été dit (ou que l'on en connaît) » (Deschepper & Thyron, 2008 : 63, 66). D'où les insuffisances rencontrées dans les mémoires des scripteurs de cette catégorie, qui témoignent d'un réel engagement de leurs auteurs dans une écriture réflexive mais aussi de leurs tâtonnements pour entrer dans une écriture de recherche : déficiences d'ordre formel, ruptures dans la progression thématique, et surtout difficulté à « articuler les sources avec les séquences narratives dans lesquelles l'expérience d'écriture [doit être] [...] mise à distance, au service d'une construction intellectuelle assumée » (Lafont-Terranova, 2013b : 351). Ces scripteurs ont en effet tendance à accumuler les référents théoriques sans réussir à « adopter une posture de surénonciation » (Grossmann & Rinck, 2004), d'où l'impression, devant certains passages de ces mémoires, de se trouver face à un « *patchwork* d'écrits sans prise en charge de la part du sujet écrivant » (Deschepper & Thyron, 2008 : 71). L'extrait suivant, cité dans notre article (2012a : 122) est représentatif à cet égard :

M.C Penloup dans Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques (2006), se réfère à la définition de Dominique Bourgain (D.Bourgain) qui me semble tout à fait pertinente concernant les représentations: D.Bourgain propose des représentations de l'écriture comme « un mode de connaissance ordinaire qui permet aux non-spécialistes de donner sens à l'univers et à leurs conduites dans cet univers, en l'occurrence à l'écriture et à leurs pratiques d'écritures » (M-C Penloup, 2006 : 6). Lafont-Terranova, cite M-C Penloup qui explique que la notion

de représentations renvoie à la notion de représentations sociales. (Lafont-Terranova, 2008: 7). Cela rejoint l'explication des représentations selon Barré de Miniac, qui parle non pas de « représentations » mais de « conceptions ». (BF, 2005-2006)

Les scripteurs du profil C (la moitié de l'échantillon), qui se positionnent comme des apprentis-chercheurs, formulent des hypothèses à partir des données recueillies, en intégrant les sources au service d'une construction intellectuelle cohérente et de la conceptualisation de notions didactiques. Malgré des imperfections, le plus souvent, dans ces mémoires, « le "je" de l'énonciateur-rédacteur du texte réussit à intégrer le "je" réflexif qui s'appuie sur le "je" de l'expérience personnelle » (Lafont-Terranova & Niwese, 2012a : 124). L'exemple suivant écrit par HB, alors future enseignante, montre que ces scripteurs peuvent aller jusqu'à « proposer quelque chose de neuf sur le plan scientifique » (*Ibid.* : *ibid.* : 126) :

Comme on peut le voir dans les exemples proposés pour illustrer les différentes opérations de réécriture, j'ai personnellement utilisé les quatre opérations lors des ateliers d'écriture créative, mais, pas avec la même fréquence. Et d'après les discussions que nous avons pu avoir en cours, il semblerait que le déplacement soit l'opération la moins utilisée, et que lorsqu'elle l'est, l'opération de déplacement ne touche qu'un petit volume de texte, souvent limité à quelques mots. C'est quelque chose que j'ai moi-même expérimenté¹⁸³ puisque, dans mes textes produits dans les différents ateliers d'écriture, c'est l'opération de réécriture que j'ai la moins utilisée. En revanche, je m'aperçois que pour la rédaction de mon mémoire, je l'ai davantage utilisée, ce qui m'amène à me demander si le type d'opération de réécriture utilisé ne vient pas aussi du type d'écrit produit. Ici, plus particulièrement, l'utilisation de cette opération plus fréquemment pour l'écriture académique peut, je pense, s'expliquer par la nécessité de conceptualiser ce que l'on écrit, qui entraîne une réadaptation de l'enchaînement des idées au fur et à mesure de l'écriture. (HB, 2008-2009)

Vu son intérêt, nous reprendrons, sous des angles différents dans plusieurs de nos contributions ultérieures tout ou partie de cet extrait,

¹⁸³ Notre commentaire de 2012a (p. 127) souligne la confusion que fait HB entre « son expérience personnelle (sa pratique de scripteur) et la réflexion qu'[...] [elle] fait sur sa propre pratique ».

dont nous faisons un premier commentaire dans notre article de 2012 (p. 125). Il n'est pas exempt d'imperfections (par exemple, l'allusion à des discussions en cours ne remplace pas une référence explicite qui aurait dû être faite aux travaux de Fabre, 1990) mais l'hypothèse avancée - « l'utilisation de cette opération plus fréquemment pour l'écriture académique » - renvoie à une posture de chercheur et « à un véritable regard de généticien du texte » (Lafont-Terranova, 2013b : 352), particulièrement intéressants à développer, dans le contexte actuel de la masterisation de leur formation, chez des futurs enseignants, qui seront chargés d'enseigner l'écriture¹⁸⁴.

Les analyses développées dans cet article pour cerner les traits discursifs de l'écrit attendu seront décisives pour la suite de l'expérimentation, tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de la recherche, les deux étant d'ailleurs indissolublement liés. Elles orienteront, en effet, aussi bien nos études ultérieures, à partir de corpus plus étendus, que la façon d'accompagner l'écriture du mémoire dans le cadre de l'UE.

4.2. Les effets de la réécriture prescrite

(Lafont-Terranova & Niwese, soumis)

L'article issu de notre communication de 2012 au colloque de Colmar (Lafont-Terranova & Niwese, soumis) constitue la deuxième étape de notre étude. Nous nous y intéressons en effet à l'une des mesures prises pour accompagner l'écriture du mémoire, à savoir la demande de remettre le mémoire sous la forme de deux versions, que nous appelons la réécriture prescrite ou « la réécriture explicitement commandée » (*Ibid.* : 3), pour la distinguer de la réécriture inhérente au processus d'écriture (Fenoglio & Boucheron-Pétillon, 2002 : 5).

¹⁸⁴ C'est bien sûr le cas des (futurs) professeurs des écoles, pour qui l'enseignement de l'écriture est une mission explicite, et qui en 2008-2009 avant la mise en place effective de la masterisation de leur formation constituaient encore une part importante du public de l'UE. C'est aussi le cas des futurs enseignants du secondaire, qui se retrouveront confrontés, qu'ils le verbalisent ou non, à l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans leur discipline.

Notre objectif étant d'analyser les effets de cette mesure sur la conceptualisation et l'acculturation à l'écriture de recherche, nous comparons, à l'aide de la méthode inspirée de la génétique textuelle élaborée dans le cadre de ma thèse (Lafont, 1999c ; Lafont-Terranova, 2009) les V1 et les Vdef d'un échantillon de mémoires recueillis entre 2009 et 2010, que nous jugeons satisfaisants au regard du niveau attendu en master 1 et des critères élaborés dans notre article de 2012. Les annotations portées par l'enseignant sur la V1 sont également prises en compte. Pour légitimer la méthode utilisée, nous invoquons l'ouverture d'un nouveau champ d'investigation en génétique textuelle « pour comprendre l'écriture scientifique et la conceptualisation de notions » (Fenoglio, 2010¹⁸⁵) et comment « la pensée théorique naît via son énonciation » (Fenoglio, 2009 : 23).

Si nous nous inspirons des travaux des généticiens du texte, notre objectif n'est pas de rendre compte de la dynamique du processus d'écriture de chaque scripteur, ce qui supposerait de constituer un dossier génétique pour chaque mémoire analysé (notes, ébauches, différentes versions en leurs différents états, etc.). Ce que nous cherchons à faire, c'est cerner les effets des « modifications textuelles[...] affectant les V1, qu'il s'agisse du texte proprement dit ou du paratexte spécifique au genre *mémoire* », (Lafont-Terranova & Niwese, soumis : 4), une fois ces modifications recensées et classées en termes d'opérations de réécriture, à l'aide du logiciel MEDITE (Ganascia, Fenoglio & Lebrave, 2004). Ce que, dans le cadre de nos analyses, nous appelons *opération d'écriture* peut donc être le résultat de plusieurs opérations successives, dont nous n'avons pas la trace.

D'une manière générale, il apparaît que les opérations de réécriture analysées permettent une meilleure prise en compte de la dimension dialogique via des ajouts (meilleure précision des références et des renvois au corpus, par exemple), à une meilleure conceptualisation des notions, grâce à des remplacements et des déplacements, ainsi qu'à l'inscription dans une posture d'apprenti-chercheur dans le cas des

¹⁸⁵ <http://www.item.ens.fr/index.php?id=577246>, consulté le 20/08/2014.

mémoires les plus aboutis, essentiellement par le biais d'ajouts, comme dans les deux exemples suivants, cités dans notre contribution et repris ci-dessous :

Dans le premier exemple, un ajout « placé en début d'introduction », « le scripteur indique [...] la qualité, le degré de pertinence et les limites de ses sources, et se situe, dans le cadre des limite indiquées, par rapport à la communauté scientifique de référence » (*Ibid.* : 9) :

/Cette étude s'intéresse à un sous-ensemble de la compétence scripturale. Elle est nourrie de quelques recherches personnelles mais est principalement construite à partir du séminaire « Atelier d'écriture et compétences scripturales ». Je me suis ainsi appuyée sur le contenu du cours, les exposés et les conférences pour écrire ce mémoire, c'est pourquoi certaines références ne sont pas toujours clairement indiquées. / (PP, 2008-2009)

Le second exemple me paraît particulièrement intéressant, puisqu'il s'agit d'un ajout repéré dans un passage de la version définitive du mémoire d'HB (2008-2009), que j'ai déjà cité à propos de notre article de 2012 (cf. p. 146). C'est à travers cet ajout qu'HB découvre quelque chose de nouveau « aussi peu que ce soit » en émettant une hypothèse qui contribue à l'inscrire dans une posture d'apprenti-chercheur :

/Ici, plus particulièrement, l'utilisation de cette opération plus fréquemment pour l'écriture académique peut, je pense, s'expliquer par la nécessité de conceptualiser ce que l'on écrit, qui entraîne une réadaptation de l'enchaînement des idées au fur et à mesure de l'écriture/. (HB, 2008-2009)

Nos résultats n'ont bien entendu aucune valeur statistique mais ils permettent de comprendre comment la réécriture prescrite peut contribuer au processus de conceptualisation et d'acculturation à l'écriture de recherche. L'étude montre également que les critères élaborés dans notre article de 2012 « sont opératoires mais [...] que tous les niveaux d'analyse sont reliés entre eux » (*Ibid.* : 10). L'un des ajouts cités dans notre contribution (*Ibid.* : 6), et repris ci-dessous est significatif à cet égard, puisqu'il permet au scripteur de cerner la notion de réécriture (dimension de conceptualisation) via un renvoi à ses textes créatifs (dimension dialogique) :

/Ceci tend à montrer que, lorsqu'on imagine ne pas réécriture [sic] son texte après un premier jet, on l'a pourtant déjà réécrit dans le mouvement même de l'écriture (voir en ce sens les annexes XXI et XXII qui montrent des traces de réécriture dans la première et unique version de textes produits lors d'une séance d'écriture en atelier)./ (ALD, 2009-2010)

Dans plusieurs des modifications analysées, les commentaires de l'enseignant jouent un rôle, mais « c'est le scripteur qui modifie la verbalisation et la prend en charge » (*Ibid. : ibid.*). Ainsi une question de l'enseignant à propos du paratexte, voire la simple mention « ref ? », peut avoir un impact sur le texte lui-même. L'analyse des modifications opérées par PP (2008-2009) dans un passage de son mémoire montre que la rectification d'inexactitudes concernant les sources, induite par la demande de précision de l'enseignant, a suscité un remaniement de la structure argumentative et la suppression de l'effet *patchwork* (Deschepper & Thyron, 20008) produit par la version initiale. Cet exemple, comme celui de l'ajout d'ALD cité plus haut, nous conduit à remarquer « que le renvoi au paratexte procède d'un processus d'argumentation » (*Ibid. : ibid.*)

L'impact des commentaires de l'enseignant, qui entraînent, dans certains cas, des retours réflexifs et des modifications, qui vont bien au-delà de la demande exprimée, nous conduit, en nous référant à Grésillon (2002), à considérer que le scripteur s'approprie cette parole extérieure. Tout se passe, en effet, comme si cette parole extérieure devenait, pour lui, « une sorte de "parole intérieure extériorisée[...]" sur laquelle il s'appuie pour ajuster sa stratégie d'écriture et développer son propre dialogue avec le texte qu'il est en train de réécrire » (Lafont-Terranova & Niwese, soumis : 11). Une conclusion qui renvoie à l'apport de la génétique textuelle, qui est fondamental dans notre expérimentation, et sur lequel je vais revenir dans les sections suivantes.

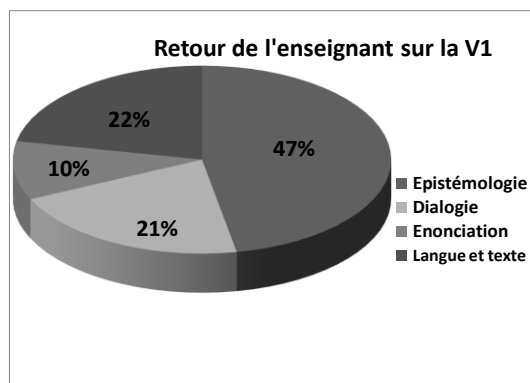
4.3. L'analyse des retours faits par l'enseignant et de leurs effets : une étude de cas

(Lafont-Terranova & Niwese, sous presse)

Dans notre contribution aux actes du colloque de Sherbrooke de 2013, que j'évoquerai à nouveau dans la section suivante, nous cherchons à savoir comment le scripteur peut s'approprier une parole qui, à priori, lui est extérieure en nous intéressant « de plus près à la nature et au rôle des commentaires de l'enseignant dans le dispositif, à partir d'une étude de cas » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 5). Pour ce faire, nous avons à dessein sélectionné un mémoire de 2011-2012, qui avait demandé un accompagnement soutenu, son auteure, que nous prénommons Anaïs (AD, dans notre contribution à paraître), étant apparue au cours de l'UE, comme fortement engagée dans l'écriture mais en difficulté sur les plans cognitif et langagier. Le choix de la date de production du mémoire (à la fin du second semestre 2011-2012) n'est lui non plus pas anodin, puisque, de ce fait, l'accompagnement du mémoire s'est fait, alors que nous venions d'achever notre article de 2012 et de présenter notre communication sur les effets de la réécriture au colloque de Colmar.

L'étude des 119 commentaires¹⁸⁶ faits sur la V1 du mémoire d'Anaïs atteste de l'influence des résultats des études présentées dans ces deux publications sur l'accompagnement des scripteurs. En effet, comme nous le rappelions dans une communication récente, « notre analyse montre que la plupart des commentaires de l'enseignant sur la V1 [d'Anaïs, alias AD] (près de 80%) portent sur des aspects spécifiques à l'écriture de recherche » (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître : 7). Le diagramme suivant, qui figure dans la suite de l'article, illustre cette répartition :

¹⁸⁶ Le nombre très important des commentaires, d'ailleurs complétés par une synthèse, renvoie à un accompagnement très soutenu, possible et intéressant dans le cadre d'une expérimentation avec un petit effectif, mais difficile à promouvoir tel que. La réflexion reste à mener sur la conception d'un dispositif plus léger.



Analyse des commentaires de l'enseignant sur la V1
(étude de cas : AD, 2012)
(Ibid. : 8)

L'analyse du mémoire d'Anaïs, « qui témoigne de l'interrelation entre [les] différents niveaux », montre que « la réécriture permet d'enregistrer des améliorations qui concernent tous les niveaux » et vont au-delà des recommandations de l'enseignant (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 7-8), ce que nous illustrons avec l'exemple que je reprends ci-dessous, et dans lequel je mets en exergue les principales opérations de réécriture¹⁸⁷ :

Un corpus est un recueil de ~~documents~~ /**données**/ [...] en vue d'une analyse. Pour ma part, mon corpus est composé de plusieurs ébauches ~~de brouillons~~ et de textes définitifs /**dont je suis l'auteur**. [...] ces productions ont été réalisées dans des endroits différents, on parle alors de campagnes d'écriture différentes. /**En effet, selon A. Grésillon (1994 : 241) une campagne d'écriture est une « opération d'écriture correspondant à une certaine unité de temps et de cohérence scripturale ; après une plus ou moins longue interruption peut commencer une nouvelle campagne**

¹⁸⁷ La présentation que je fais ici est un peu différente de celle de notre article pour deux raisons. D'une part, j'ai choisi, dans cette note de synthèse une autre convention pour présenter l'ajout (entre barres obliques et en caractères gras vs entre barres obliques) ; d'autre part, on peut discuter le fait d'avoir présenté, comme nous y invite le logiciel MEDITE, la dernière partie du texte, qui commence à « dont je suis l'auteur », comme un ajout, une partie de cet ajout pouvant être interprétée comme une reformulation qui intègre un extrait de la V1. En l'occurrence, l'option pour l'une ou l'autre de ces interprétations n'a pas de répercussion sur l'analyse qui suit.

d'écriture, qui implique souvent réécriture. » Un de mes extraits de journal d'écriture (du 29.02) peut également illustrer la notion de campagne d'écriture : « Je suis dans ma chambre, assise à mon bureau, et je travaille toutes mes productions afin qu'elles soient parfaites pour ma part. Je n'avais encore jamais travaillée [sic] de textes à cet endroit, [...] »/.

Dans ce passage, les opérations de réécriture, qui ont des répercussions aux niveaux épistémologique et dialogique, améliorent également l'aspect linguistique du mémoire, les ajouts étant bien intégrés dans la progression thématique et beaucoup mieux écrits que certains passages de la V1. En outre, comme nous le notons dans notre article, si le remplacement de *documents* par *données*, l'ajout *dont je suis l'auteur*, qui permet à Anaïs de mieux contextualiser ses données, et la référence à Grésillon (1994) répondent à une demande de l'enseignante, c'est à son initiative qu'Anaïs illustre la définition que Grésillon donne de la notion de campagne d'écriture en se référant à son corpus (*Un de mes extraits du journal d'écriture du 29.02...*).

Si nous sommes conscients de la nécessité de confirmer ces résultats en analysant d'autres données, nous concluons qu'à ce stade de notre étude, « on peut déjà affirmer que l'entrée dans l'écriture de recherche suppose la maîtrise d'outils langagiers spécifiques qui ne s'acquièrent pas comme de simples techniques [...] [et que] l'enseignant qui vise la maîtrise progressive de ces outils [par les étudiants] ne peut faire l'économie d'un travail [...] sur les aspects épistémologique, dialogique et énonciatif caractérisant l'écriture de recherche » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 9). Pour autant, nous n'incitons pas à négliger le repérage et la résolution de problèmes d'ordre linguistique et textuel, dont nous rappelons, au cours de notre démonstration, qu'ils peuvent être en partie liés à la découverte d'un genre nouveau. Mais revenant à l'article de Deschepper & Thyron (2008 : 76), qui a guidé nos analyses, nous insistons sur l'enjeu essentiel d'un dispositif qui vise l'acculturation à l'écriture de recherche : la transformation du rapport à l'écrit de chaque scripteur « pour qu'il comprenne la portée épistémique de l'écrit qu'il produit » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 9).

4.4. L'accompagnement d'une posture d'apprenti-chercheur et de généticien de ses propres textes

(Lafont-Terranova, 2013b ; Lafont-Terranova & Niwese, sous presse ; Lafont-Terranova & Niwese, à paraître)

Ces trois publications, qui ont été l'occasion de retours réflexifs approfondis sur notre recherche, ont permis des avancées conceptuelles et théoriques qui me semblent décisives. Les deux premières publications sont centrées sur l'apport de la génétique textuelle, comme l'indiquent clairement leurs titres respectifs – « Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle : le scripteur face à son texte » (Lafont-Terranova, 2013b) ; « L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse) – tandis que la troisième (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître), revient sur les ancrages théoriques de notre expérimentation avec un double objectif : mettre en évidence la pertinence de notions (*sujet-écrivain, compétence scripturale, processus d'écriture-réécriture, rapport à l'écriture*) construites par la didactique de l'écriture qui, comme le rappelle Reuter (Reuter, éd., 2010 : 69) s'est développée en référence à la discipline scolaire *français*, quand il s'agit de « penser et [d']accompagner les ruptures qu'implique l'acculturation à l'écriture de recherche » (*Ibid.* : 1) ; montrer que les notions empruntées à la génétique textuelle et à la didactique de l'écriture avec lesquelles nous « pensons » notre expérimentation sont compatibles avec d'autres notions mises en avant par d'autres courants de la didactique de l'écriture et/ou dans le champ des littéracies, comme celles « de *secondarisation* (Jaubert, 2007 ; Bautier, 2009), *communauté discursive* (Jaubert & alii, 2012), *distanciation* (Kervyn, 2009) » (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître : 9).

Ces trois contributions reviennent ainsi sur les trois ancrages théoriques, qui fondent l'expérimentation de sa conception à son évaluation en passant par sa mise en œuvre : le courant de la didactique de l'écriture dans lequel nous nous inscrivons, qui met en avant une conception de la compétence scripturale qui intègre le rapport à l'écrit/ure, la génétique textuelle à laquelle nous empruntons sa vision de l'écriture comme processus, des notions, des méthodes et des outils

d'analyse que nous adaptons à notre objectif, et nos travaux antérieurs sur l'intérêt des ateliers d'écriture dans la construction du sujet-écrivain.

Si l'atelier d'écriture expérimenté à l'IUT¹⁸⁸ est également fondé sur ces mêmes sources scientifiques, ces contributions insistent sur les déplacements opérés par rapport à ma première expérimentation, en soulignant « l'intérêt de la notion de *rapport à l'écrit/ure* pour concevoir un dispositif d'acculturation à l'écriture de recherche » et de formation à la didactique de l'écriture, la spécificité de l'expérimentation en master qui « développe, chez les scripteurs, une posture d'apprenti généticien du texte favorisant l'appropriation cognitive des notions et des outils de la génétique textuelle » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 2-3), et l'emprunt fait à nos propres travaux (Lafont, 1999c ; Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010 ; Niwese & Bazile, à paraître), pour transposer certains aspects du modèle de loisir dans un atelier d'écriture de recherche (*Ibid.* : 3). Par ailleurs, la troisième contribution retient explicitement la quatrième source scientifique, intégrée en cours d'expérimentation, « les études menées dans le champ des littératies universitaires sur "*L'appropriation des écrits universitaires*"^[...] [Blaser & Pollet, dir., 2010), spécifiquement celles qui mettent en exergue les spécificités de l'écriture de recherche et de l'écriture de recherche en formation (Reuter, 2004 ; Deschepper & Thyron, 2008 ; Rinck, 2011).

L'intérêt de ces contributions réside également dans l'analyse d'exemples issus de notre corpus¹⁸⁹, qui illustrent la façon dont le dispositif favorise la construction d'une posture d'apprenti-chercheur-didacticien de l'écriture ou de généticiens de ses propres textes. S'il m'est impossible de revenir ici sur toutes ces analyses, je voudrais citer trois exemples empruntés à ces contributions, qui me semblent particulièrement représentatifs :

¹⁸⁸ Cf. Chapitre 5.

¹⁸⁹ Notons que dans Lafont-Terranova (2013b), j'analyse des exemples produits en 2005-2006, lors de la mise en place de l'expérimentation et des exemples produits à partir de 2008-2009, dans le cadre du dispositif remanié. Les deux autres contributions n'analysent que des mémoires produits dans la deuxième phase de l'expérimentation.

Le premier exemple (un extrait de l'annexe du mémoire d'ALD (2009-2010), reproduit ci-dessous, est commenté dans ma contribution de 2013. Son intérêt vient de ce que, le scripteur s'approprie l'expression « parole intérieure extériorisée », utilisée par Grésillon (2002), à propos des injonctions, des questions-réponses ou des évaluations que Zola s'adresse à lui-même dans l'avant-texte de *La bête humaine* (1890), qu'il appelle lui-même l'« Ébauche ». Utilisant quatre couleurs pour surligner les traces des opérations de réécriture effectuées sur une version d'un de ses textes créatifs (un haïku), ALD ajoute une cinquième couleur, légendée « parole intérieure extériorisée », pour « surligner des commentaires verbaux (exemples : des injonctions comme "décrire le crocus", "essayer de faire plus haïku", "à enlever") ou des signes graphiques, dont le sens est soit relativement transparent comme "?" soit expliqué dans le corps du mémoire (barre oblique, parenthèse) » (Lafont-Terranova, 2013b : 353) :

[illegible]

ALD, 2009-2010, annexe du mémoire ; cité par Lafont-Terranova, 2013b : 353¹⁹⁰

Le second exemple permet de saisir la conceptualisation d'une notion, à travers la mise en jeu des dimensions épistémologique, dialogique et

¹⁹⁰ Les couleurs, importantes pour l'analyse, n'ont pas malheureusement pas pu être reproduites dans la publication.

énonciative du discours. Il s'agit d'un extrait de mémoire, emprunté à notre contribution aux actes du WRAB III, dans lequel MA « construit la notion de rapport à l'écriture en adoptant une posture de surénonciation (Grossmann & Rinck, 2004) – par l'effacement du sujet singulier –, en argumentant via des connecteurs et un lexique adapté, et en se situant par rapport à une source » (Lafont-Terranova, Niwese, à paraître : 6) :

Le rapport à l'écriture est **donc**¹⁹¹ une notion **complexe** qui nécessite une description fine et à travers laquelle de nombreux éléments entrent en jeu. **Notons** que la notion de rapport à l'écriture est **proche** de la notion de représentation sociale, **mais** elle présente un **avantage** car elle **dépasse** la notion de « représentation sociale » puisse qu'elle (sic) permet d'inclure les représentations, mais aussi la possibilité de l'évocation ou de l'observation de ses propres pratiques. L'expression « rapport à » est **donc préférée** car elle permet, **selon Marie-Claude Penloup (2000)**, de souligner l'activité, l'implication du sujet alors que la notion de représentation renvoie plutôt à un sujet passif, endossant un discours commun, qui circule déjà. (MA, Vdef, 2010-2011)

Le troisième exemple sert de conclusion à notre contribution aux actes du colloque de Sherbrooke. La déclaration de MC (2012-2013), reproduite ci-dessous, nous est apparue en effet comme emblématique du rôle fondamental joué par la génétique textuelle dans notre expérimentation, puisque « les notions, les méthodes et les outils de [cette discipline] sont utilisés à la fois par les enseignants et les étudiants pour analyser et/ou faire évoluer le rapport à l'écriture de recherche de ces derniers » (Lafont-Terranova & Niwese, sous presse : 9) :

C'est un sentiment de pouvoir, de curiosité, autant que de liberté que j'ai pu ressentir lors de ces instants d'écriture, pendant lesquels j'observais autant le mouvement de ma pensée que son produit. (MC, 2012-2013)

Pour conclure cette section, je voudrais insister, comme nous le faisons dans notre contribution aux actes du WRAB III, sur la spécificité et l'intérêt de notre dispositif, du fait qu'il vise la construction de savoirs et savoir faire sur l'écriture et sa didactique à travers l'acculturation à l'écriture de recherche, deux objectifs étroitement liés :

¹⁹¹ Je reprends ici en gras, les segments que nous avons-nous-mêmes mis en gras dans notre article pour signaler certaines étapes du raisonnement.

d'un côté, « l'écriture est une pratique lettrée qui permet de réfléchir à l'écriture, dans un processus réflexif » (Colin, thèse, 2014¹⁹²), de l'autre côté, « Former à (et par) l'écrit de recherche¹⁹³ » favorise la conceptualisation de notions, qui, dans le cas présenté ici, permettent de mieux comprendre ce qu'est l'écriture et dont le dispositif vise l'appropriation et la conceptualisation. (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître : 9)

5. Un chantier ouvert, à poursuivre

Relisant les propos de Reuter, qui concluent son analyse des « problèmes de l'écriture de recherche en formation » (2004 : 9), j'ose espérer que notre expérimentation a contribué un tant soit peu à son souhait de susciter des travaux sur un chantier dont il constate, au moment où il écrit son article, qu'il est « encore très largement en friche » (*Ibid.* : 26). La situation a beaucoup évolué depuis et c'est dans le contexte actuel du développement des littéracies universitaires dans le monde francophone (Delcambre & Lahanier-Reuter, dir., 2012), que nous situons notre travail dans le chantier ouvert par Reuter en 2004, pour remédier aux dysfonctionnements pointés dans son article et pour y remédier¹⁹⁴.

Reste que nous sommes loin d'avoir terminé de défricher le chantier que nous avons-nous-mêmes ouvert avec l'expérimentation menée en master à Orléans. Je ferai à son propos les mêmes remarques que celles faites à la fin du chapitre consacré à l'expérimentation menée à l'IUT. Les hypothèses et les pistes ouvertes par notre recherche, aussi fécondes qu'elles nous paraissent, doivent encore être étayées par l'analyse d'autres données, celles dont nous disposons (V1 et Vdef de 41 mémoires et leurs annexes – textes créatifs et extraits de journaux d'écriture, recueillis entre

¹⁹² J'ajoute ici l'année de soutenance de la thèse et je rectifie la citation du texte de Colin, du fait des modifications apportées par son auteur sur cet extrait, depuis l'envoi de notre contribution.

¹⁹³ « Nous reprenons ici le début du titre de l'article de Rinck (2011) déjà cité » (*Ibid.* : *ibid.*).

¹⁹⁴ J'oserais dire et « pour penser/panser ces dysfonctionnements » en jouant avec les mots comme nous y invite le titre d'une publication récente du même auteur (Reuter, 2013 : *Panser l'erreur à l'école*)

2008-2009 et 2012-2013), que nous sommes loin d'avoir entièrement analysées et des données orales complémentaires (enregistrement d'échanges pendant les ateliers d'écriture de recherche par exemple), dont nous n'avons que peu d'exemples, et qui sont difficilement exploitables.

Recueillir ce deuxième type de données suppose de réfléchir à la poursuite de notre expérimentation sous une autre forme. En effet, depuis 2013-2014, une nouvelle modification de la maquette du master *Linguistique* de l'université d'Orléans a conduit à une modification de l'UE, *Atelier d'écriture et compétence scripturale*, désormais découpée en plusieurs « Enseignements Constitutifs » (EC), et ouverte aux étudiants des deux parcours, FLM et FLE, une modification qui va de pair avec la diminution des heures qui peuvent être affectées à l'expérimentation.

De nombreuses pistes s'ouvrent à nous : une réflexion avec des membres du projet *Acculturation à l'écriture de recherche*, qui est déjà en cours, pour concevoir un dispositif allégé et adapté à un nouveau public, réflexion de toute façon indispensable au vu de l'investissement demandé par l'expérimentation dans la forme que je viens d'exposer, la transposition du dispositif dans le cadre de la formation de formateurs et des doctorants, qui a déjà été expérimentée à Orléans (Lafont-Terranova & Colin, 2013 ; Lafont-Terranova, Niwese & Colin, accepté) et enfin, et sans doute surtout, la mise en place de dispositifs inspirés de celui expérimenté en sciences du langage à Orléans, dans le cadre de la formation des enseignants, telle qu'elle se met en place dans les ÉSPÉ¹⁹⁵, en formation initiale ou en formation continue. La formation continue, telle qu'elle est conçue dans un master dédié de l'ÉSPÉ d'Aquitaine, me paraîtrait particulièrement propice pour développer ce genre de dispositif.

La dernière piste que nous envisageons de suivre s'articule avec la réflexion menée à Bordeaux sur la construction des savoirs dans les

¹⁹⁵ Notons qu'un atelier d'écriture créative proposé en 2013-2014 par Maurice Niwese et Adeline Chailly à ces formateurs de l'ÉSPÉ a donné lieu à une *De vous à moi. Tourbillons et destins* (2014).

différentes disciplines. Une deuxième journée d'étude, coorganisée par le LACES-E3D et le LLL-GORDF, dans le cadre de la suite de notre projet sur l'acculturation à l'écriture de recherche, est prévue le 1^{er} avril à Bordeaux pour travailler sur le sujet suivant : *Acculturation à l'écriture de recherche : invariants et spécificités disciplinaires*¹⁹⁶.

¹⁹⁶ Une conférence d'Y. Reuter est prévue.

QUATRIÈME PARTIE

REPRÉSENTATIONS ET RAPPORT À L'ÉCRITURE D'ENSEIGNANTS ET D'ÉLÈVES

Cette dernière partie, constituée d'un seul chapitre couvre une longue période de mon activité scientifique (1998, à aujourd'hui). Son titre « Représentations et rapport à l'écriture d'enseignants et d'élèves » renvoie aux préoccupations exprimées dans mon premier projet de DEA (Lafont, 1989), dont j'ai dit au début de cette note de synthèse¹⁹⁷ qu'il m'apparaît aujourd'hui « comme une sorte de programme de recherche », que je me suis efforcée de réaliser une fois ma thèse sur les ateliers presque achevée. En fait, malgré un détour apparent par une recherche sur les ateliers d'écriture, je ne me suis jamais éloignée de mes préoccupations initiales. D'une part, dans le cadre de mon travail doctoral, je me suis interrogée sur des notions directement liées à mon projet de 1989, comme celles de *représentations* et de *rapport à l'écriture* ; d'autre part, mes expérimentations sur les ateliers s'appuient notamment sur les travaux présentés dans ce chapitre.

Ce qui spécifie ces travaux, que j'ai choisi de classer à part, c'est qu'il s'agit d'enquêtes de terrain explicitement centrées sur la question des représentations et du rapport à l'écriture d'enseignants et d'élèves. Ces enquêtes, pour la plupart menées en collaboration avec mon collègue D. Colin, m'ont permis de reprendre et de poursuivre le projet amorcé en 1989, en effectuant deux déplacements : premièrement, alors qu'en 1989, je proposais un projet d'enquête centré sur les seuls enseignants, l'enquête la plus récente, qui est encore en cours, concerne aussi bien les élèves que les enseignants ; deuxièmement, suivant l'évolution de la recherche en didactique, nous avons peu à peu intégré la notion de *représentations de l'écriture*, mise en avant dans mon projet de 1989, dans celle plus large de *rapport à l'écriture*. C'est en nous appuyant sur ces deux notions que nous avons analysé les données recueillies dans des enquêtes de terrain, dont l'objectif central est d'analyser la façon dont l'enseignant s'est construit/se construit comme sujet-écrivain et l'impact que peut avoir le rapport à l'écriture qu'il entretient avec l'écriture sur ses pratiques de classe, et plus particulièrement sur sa capacité à aider les élèves à se construire comme sujet-écrivain.

¹⁹⁷ Cf. Chapitre 2.5, p. 52 & suiv.

Ces enquêtes ont été menées dans le cadre de projets nationaux, régionaux ou locaux, grâce auxquels j'ai poursuivi ma formation de chercheuse et j'ai pu prendre, peu à peu, des responsabilités d'encadrement au niveau scientifique, que ce soit à travers la conception et la coordination d'une étude, l'organisation d'une journée d'étude ou l'encadrement de la thèse sur laquelle je conclurai cette dernière partie.

CHAPITRE 7

Des enquêtes de terrain à la diffusion et à l'encadrement de la recherche

1. Usages et fonctions de la copie (INRP, 1998-1999)

(Lafont, inéd. ; Lafont-Terranova, 2002a)

En 1998-1999, au moment où je terminais ma thèse, C. Barré-De Miniac m'a proposé de participer au Groupe Européen de Recherche Interuniversitaire (GERI), réuni, sous sa direction au sein de l'INRP, autour de la question de l'acculturation à l'écrit en Europe. Dans ce cadre, j'ai été chargée de mener une enquête exploratoire sur les usages et les fonctions de la copie au collège. De cette enquête de terrain sont issus un rapport écrit en 1999-2000 (inéd.) *Copie et rapport à l'écriture. Rapport de recherche : enquête de terrain dans un établissement du second degré* et une communication publiée dans les actes du colloque *Tâches et leurs entours en classe de français en classe de français*, organisé en 2001 à Neuchâtel, par l'association internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle¹⁹⁸ (DFLM) : « Trois points de

¹⁹⁸ Cette association créée, à Namur en 1986 (Chartrand, 2006 : 13), qui fédérait des chercheurs et des formateurs belges, français, québécois et suisses, prendra le nom d'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) en 2003. Le changement de nom entérinait la constitution et le développement d'une discipline de recherche et des convergences entre les travaux menés dans le cadre des « deux » didactiques du français (langue maternelle et langue étrangère), qui justifiaient la suppression de l'expression *langue maternelle*, que des didacticiens du français comme Suzanne Chartrand (2006 : 11) préfèrent d'ailleurs remplacer par celle de *langue première* (cf. note 167, p. 131).

vue sur les "tâches" de copie : enquête de terrain sur un établissement français du second degré » (Lafont-Terranova, 2002a).

À partir « d'une interrogation sur la dévalorisation de la copie dans le cadre scolaire », et dans le prolongement des travaux menés en didactique de l'écrit sur la façon dont les représentations et plus largement « le rapport à l'écrit conditionne[nt] la possibilité d'une entrée réussie dans l'écriture¹⁹⁹ » (*Ibid.* : 1), le groupe s'interrogeait sur le rôle que peut jouer la copie (au sens de reproduction d'écrit prescrite par l'enseignant) dans la construction d'un rapport personnel à l'écriture. Une interrogation qui renvoyait notamment à la question de savoir si la copie pouvait faciliter l'usage de l'écriture dans l'appropriation des connaissances.

C'est à cette question que l'enquête qui m'avait été confiée devait tenter d'apporter des éléments de réponse. Cette étude, dont le projet avait été élaboré par C. Barré-De Miniac, a été pour moi une véritable opportunité. D'une part, être associée aux travaux du GERI m'a donné l'occasion de participer à la réflexion d'une équipe de chercheurs reconnus dans leurs disciplines respectives comme Christine Barré-De Miniac, Élisabeth Bautier ou Michel Dabène déjà cités ; d'autre part, le fait d'interroger les usages scolaires de la copie et leurs effets sur le rapport à l'écriture des élèves supposait également d'interroger les représentations des enseignants (Barré-De Miniac, 1992), ce qui m'a permis de renouer avec les objectifs de recherche exposés dans mon premier projet de DEA²⁰⁰ (Lafont, 1989).

¹⁹⁹ Les travaux de Dabène (1987), Barré-De Miniac & alii (1993) ; Barré-De Miniac (1998) ; Penloup (1995) sont cités en note dans le rapport que j'ai écrit en 1999-2000 (Lafont, inéd. : 2). Dans la contribution publiée juste après le colloque de Neuchâtel (2002a : 1), je conserve la référence à Dabène (1987) mais préfère remplacer les autres par deux publications plus récentes sur la question du rapport à l'écriture Barré-De Miniac (2000) et Penloup (2000) ; j'intègre également une référence à ma thèse.

²⁰⁰ Cf. Chapitre 2..

Étant chargée du choix du terrain, j'ai retenu, pour des raisons pratiques, un collège privé de centre ville, situé dans une agglomération importante (200000 habitants), et dont la population était « proche du point de vue sociologique de celle d'un collège public de centre ville » (Lafont-Terranova, 2002a : 1) ; un terrain qui me paraissait convenir pour une étude exploratoire, même si j'étais consciente de la nécessité de mener des études ultérieures sur des terrains contrastés. J'ai choisi d'observer deux classes, l'une en début de cursus et l'autre en fin de cursus « afin de pouvoir déceler les traces d'une éventuelle évolution, pendant la scolarité au collège » (*Ibid. : ibid.*), et j'ai centré mon enquête sur deux disciplines, une discipline littéraire (*français*) et une discipline scientifique (*mathématiques*).

À la différence des enquêtes de terrain sur la question des représentations et du rapport à l'écriture d'enseignants ou d'élèves dans lesquelles je serai engagée par la suite et qui seront fondées uniquement sur l'analyse de déclarations, cette enquête m'a permis de comparer le discours des élèves et celui des enseignants, puis de confronter ces discours aux descriptions réalisées à partir [...] [d']observations [de] séquences de cours » (*Ibid. : ibid.*), grâce au dispositif qui m'avait été conseillé, prévu en deux étapes : l'observation de séquences de cours, à partir d'une grille centrée sur les pratiques autour de l'écrit et plus particulièrement de la copie, qui incluait la transcription des discours tenus sur les pratiques d'écriture que l'élève devait effectuer chez lui ; des entretiens semi-directifs des enseignants concernés par l'observation et d'élèves représentatifs des classes observées.

Les analyses qui figurent dans le rapport de recherche et dans l'article de 2002 reposent sur l'observation de séquences de cours d'une heure en français et en mathématiques dans les deux classes observées, une classe de 6^e avec des élèves considérés comme ayant plutôt un assez bon niveau et une classe de 3^e avec des élèves ayant des résultats plus moyens ; elles s'appuient également sur les entretiens menés avec 12 élèves de différents niveaux scolaires (six pour chaque classe) et avec trois enseignants, « le professeur de mathématiques qui enseignait dans les deux classes, et les deux professeurs de français, des femmes d'environ 50 ans, ayant de l'expérience dans le métier » (*Ibid. : 2*).

Malgré les biais introduits notamment par les contraintes de l'enquête – le faible temps d'observation, la nature des cours observés en 6^e et en 3^e, comparables en mathématiques (des corrections d'exercices) mais très différents en français (une dictée en 6^e et une explication de textes en 3^e), le petit nombre de personnes interrogées, etc. –, l'analyse des données fait apparaître des contradictions et des différences entre les acteurs et entre les disciplines, qui me semblent aujourd'hui encore riches d'enseignement, alors que nous sommes dans un contexte social et scolaire, où l'on attend des élèves qu'ils entrent dans une littéracie de plus en plus étendue.

Les observations comme les entretiens font en effet apparaître qu'« en mathématiques, la copie est au centre du dispositif, dans le cadre d'un modèle à transmettre », qui doit, selon le professeur, permettre aux élèves « d'être capables d'écrire et de raisonner en mathématiques » (*Ibid.* : 4). L'objectif semble atteint sur le plan des déclarations, au moins, quand certains élèves affirment que la copie comme l'écriture *ça les aide à comprendre*²⁰¹, mais dans l'ensemble, les élèves paraissent plus sensibles aux aspects lexicaux et syntaxiques du modèle et ne font pas tous l'expérience du « lien entre écriture et raisonnement », que d'après ses déclarations, le professeur expérimente dans sa pratique professionnelle (*Ibid.* : *ibid.*).

En français, globalement, les volumes textuels copiés sont nettement plus faibles, et surtout, contrairement à ce qui se passe en mathématiques le souci des professeurs d'alléger la tâche, ratifié par les élèves, l'emporte sur celui de guider ces derniers sur le plan textuel, graphique et matériel. En 6^e, le temps accordé à la copie tient notamment à la nature de l'exercice initial (25 minutes de dictée), mais aussi au souci qu'à l'enseignante de travailler sur la mémoire, à partir de listes et de tableaux à copier, afin de favoriser l'acquisition de mécanismes ainsi que *la restitution et l'exploitation de connaissances*, mais « malgré le temps passé [à copier], le volume textuel copié à partir du tableau est beaucoup moins important que celui copié en mathématiques, et, surtout, il ne comporte pas de phrases ou de paragraphes rédigés » (*Ibid.* : *ibid.*). En 3^e, « le temps consacré à la copie et les volumes sont faibles » : l'enseignante écrit surtout des références et

²⁰¹ Les déclarations extraites des entretiens sont citées en italique.

des mots isolés « à différents endroits du tableau » et déclare, malgré l'absence de travail explicite à ce sujet », avoir pour objectif de former à la prise de notes, qu'elle considère comme *une espèce de transcription de la pensée* ; par ailleurs, ses déclarations révèlent un rapport ambivalent à l'écriture : « elle n'écrit pas pour préparer ses cours, elle *n'aime pas écrire*, se considère comme *un piètre écrivain* » et, en classe, elle centre ses exigences en matière d'évaluation sur des questions de norme (*Ibid* : 5-6). Pour les élèves qui déclarent « copier aussi bien ce qui est sur le tableau que ce que le professeur dit », la copie est une aide à la mémoire ; par ailleurs, ils déclarent « ne pas écrire à la maison » et se sentir plus libres en français qu'en mathématiques, faisant ainsi « apparaître en creux un rapport plutôt négatif à l'écriture et à la copie » (*Ibid* : 6).

La conclusion de mon article de 2002 met en exergue des différences entre mathématiques et français, d'une part, entre les séquences de français de 6^e et de 3^e, d'autre part ; des différences que l'on peut notamment rapporter à trois représentations de l'écriture, décelées à travers la pratique et le discours des enseignantes : l'écriture qui permet le raisonnement via la reproduction d'un modèle, « l'écriture assimilée à l'activité de l'écrivain », inaccessible en classe, et l'écriture « outil de transcription, [et] support pour la mémoire » (*Ibid* : 7). Je termine l'article en émettant l'hypothèse que, confrontés à ces différences, les élèves manifestent [à des degrés divers en mathématiques et en français] une résistance pour passer de l'ordinaire langagier au travail nécessaire pour entrer dans l'ordre du scriptural » (*Ibid* : *ibid.*).

Je ne voudrais pas ici tirer de conclusions générales à partir d'une étude exploratoire, qui reste qualitative. Compte tenu du petit nombre de personnes interrogées, ce sont plutôt « les singularités » dont Plane (2006 : 33) souligne l'importance pour le didacticien qui travaille sur l'écriture, qui émergent de l'analyse qui me paraissent intéressantes. Les différences entre le français et les mathématiques n'en doivent pas moins être interrogées pour déterminer la part qui revient à la singularité des personnes observées et interrogées, et celle qui pourrait revenir à la discipline. C'est ainsi que dans les études ultérieures que je mènerai en équipe, à l'INRP d'abord, puis au sein de mon laboratoire à l'université d'Orléans, fondées sur des données plus importantes, nous chercherons notamment à repérer, dans

les représentations des enseignants en matière d'écriture, ce qui apparaît comme des constantes et la part qui revient à leur rattachement disciplinaire.

2. Représentations des enseignants de collège de plusieurs disciplines en matière d'écriture (2000-2003)

(Lafont-Terranova & Colin, 2002 ; Lafont-Terranova & Colin, 2006a ; Lafont-Terranova & Colin, 2006b)

2.1. Un projet dans le cadre d'une recherche INRP

La recherche INRP *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège* (1999-2003), dirigée par C. Barré-De Miniac et Y. Reuter et à laquelle j'ai eu la chance de participer, m'a donné l'occasion de poursuivre la réflexion amorcée dans le cadre du GERI sur les représentations des enseignants en matière d'écriture.

L'objet central de la recherche, qui réunissait des chercheurs de quatre régions françaises, était

d'interroger les relations entre écriture et appropriation des savoirs, dans quatre disciplines [scolaires] (français, histoire et géographie, sciences et mathématiques, au travers de conduites langagières telles que la description, le récit, l'explication et l'argumentation. (Barré-De Miniac & Reuter, dir., 2006 : 7)

Dans la préface de l'ouvrage issu de ce projet, dont je viens de citer un extrait, les auteurs qui inscrivent leur travail « au confluent de plusieurs orientations de recherche » soulignent la convergence des travaux convoqués en anthropologie, en didactique, en sociologie, ou en sciences de l'éducation (Goody, 1979 ; Barré-De Miniac, 1995 ; Reuter, 1996 ; Lahire, 1993 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992, etc.) avec les réflexions qui se développaient autour de la notion de *littéracie*²⁰², dans le prolongement des recherches nord-américaines :

²⁰² Deux orthographes *littératie(s)*/*littéracie(s)* coexistent en français (cf. note 32, p.23). Dans l'ouvrage issu de la recherche, les auteurs utilisent l'orthographe

[Cette notion] permet d'abandonner des conceptions technicistes de la langue de la langue et de l'écriture en tenant compte de la construction identitaire et sociale des sujets, de la compétence à utiliser des connaissances dans des contextes précis (Scribner & Cole, 1981), de la capacité à construire des savoirs. Barré-De Miniac & Reuter, dir., 2006 : 8)

L'objectif général de la recherche se situe dans le cadre des objectifs assignés à la didactique du français par ses promoteurs. En effet, si celle-ci s'est constituée en référence au français en tant que discipline scolaire, elle s'intéresse également à l'enseignement du français dans les autres disciplines, qu'elle considère comme un enjeu fondamental pour la réussite des élèves :

L'enseignement du français présente un enjeu tout particulier au sein des disciplines scolaires dans la mesure où ses objets disciplinaires ont une fonction qui dépasse de loin la sphère du cours de français : la langue et la culture sont très largement partie prenante de la réussite de l'élève dans toutes les disciplines²⁰³.

Dans ce contexte, le projet sur les représentations des enseignants de collège en matière d'écriture, que j'ai coordonné et mené en collaboration avec D. Colin, avait tout son sens. Il s'agissait en effet, de faire un « état des lieux », complémentaire de celui fait sur les représentations des élèves (Lahanier-Reuter & Reuter, 2006), l'objectif de ces deux contributions à la recherche étant de mieux comprendre au travers de déclarations d'enseignants et d'élèves « les conceptions auquel[le]s se confronte toute intervention » (Barré-De Miniac & Reuter, dir., 2006 : 8).

Participer à cette recherche INRP a été une étape importante de mon parcours scientifique. Sur le plan théorique d'abord : la question du sujet-écrivain en lien avec celle de la construction des savoirs, posée à propos des enseignants, qui est au cœur du projet mené avec D. Colin, sera déterminante pour la conception de l'expérimentation que je mènerai par

littératie. Par souci de cohérence, j'utilise ici celle de *littéracie(s)*, comme je le fais tout au long de ce volume.

²⁰³ Extrait d'un « texte, rédigé en 1998, près de dix ans après la création de l'association [DFLM] », <http://www.airdf.net/presentation>, consulté le 29/08/2014. Concernant la DFLM, cf. la note 198, p. 165..

la suite en master *Linguistique et didactique*²⁰⁴ ; en outre, la diversité disciplinaire des travaux convoqués au cours de la recherche, et la référence explicite à la notion de *littéracie* m'ont aidée à situer mon travail et mon inscription en didactique du français et de l'écriture dans un champ d'études plus large, dont j'avais eu un aperçu, en 1988, lorsque j'avais suivi l'université d'été *L'écriture et les premiers contacts avec l'écrit*, même si, à l'époque, le mot de *littéracie(s)* n'était pas encore utilisé dans les études francophones²⁰⁵.

Sur le plan de la constitution et de l'analyse de corpus, ensuite : l'étude que j'ai menée avec D. Colin repose, en effet, sur l'analyse d'un volume relativement important de données recueillies auprès de 73 enseignants dans 18 collèges français.

Sur le plan du travail en équipe, également : certes, j'avais déjà collaboré avec D. Colin dans de nombreux projets de formation, mais cette fois il s'agissait d'une collaboration de recherche, dans un projet dont j'avais la responsabilité ; une collaboration qui se poursuivra dans les projets que nous mènerons par la suite dans d'autres cadres.

Sur le plan des publications, enfin. Dans le cadre de la recherche INRP proprement dite, notre étude a, en effet, donné lieu à trois publications, dans lesquelles nous présentons nos analyses au fur et à mesure de l'analyse des données recueillies : une première publication (Lafont-Terranova & Colin, 2002) issue du colloque *L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique* organisé par l'INRP, à Paris en 2002 et publiée la même année dans la revue *Pratiques* ; une seconde publication centrée sur la question de l'évaluation (Lafont-Terranova & Colin, 2006a) dans les actes du 9^e colloque de l'AIRDF (*Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Québec, 2004) et une troisième publication (Lafont-Terranova & Colin, 2006b) dans l'ouvrage issu de la recherche, déjà cité, dans laquelle nous reprenons la problématique de notre étude et prolongeons les analyses de 2002. Le décalage entre l'écriture (en 2003) et la publication (en 2006) de notre

²⁰⁴ Chapitre 6.

²⁰⁵ Cf. Chapitre 1, p. 22 & suiv.

contribution dans l'ouvrage issu de la recherche²⁰⁶ ne nous a pas permis de prendre en compte dans cette troisième publication, les analyses de notre contribution aux actes du colloque de 2004. Je m'appuierai donc sur ces trois publications pour faire une synthèse des principaux résultats de notre enquête.

2.2. Poser la question du sujet-écrivain à propos des enseignants...

Notre étude nous conduit à aborder, à propos de l'enseignant, la question du sujet-écrivain, qu'il nous semble légitime de poser aussi bien à propos de l'élève que de l'enseignant (Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 60). Au début de notre enquête, comme nous le rappelons dans l'ouvrage issu de la recherche INRP (*Ibid. : ibid.*), la question des représentations et du rapport à l'écriture des enseignants, qui nous semblait essentielle, et qui sera d'ailleurs centrale dans nos enquêtes ultérieures, est encore très peu posée si l'on excepte les travaux de Barré-De Miniac (1992, 2000), pionniers en la matière, et dont Reuter (1996 : 88) souligne l'intérêt dans son ouvrage de synthèse sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Prenant appui sur les travaux de Dabène (1987), Barré-De Miniac (2000) et Penloup (2000), qui « insistent sur le fait que l'attitude et le positionnement par rapport à l'écrit font partie intégrante de la compétence scripturale », nous faisons l'hypothèse suivante, sur laquelle reposeront tous les enquêtes que nous mènerons, par la suite, sur les représentations des enseignants en matière d'écriture :

La façon dont les enseignants se vivent (« rapport à » l'écriture) et se perçoivent comme sujets-écrivains ainsi que leurs pratiques d'écriture ont des répercussions sur la façon dont ils enseignent l'écriture et sur l'efficacité de leur enseignement. (Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 60)

2.2. ... de plusieurs disciplines

Compte tenu de l'objectif général de la recherche dans laquelle s'inscrivait notre projet, nous avons interrogé les enseignants de plusieurs

²⁰⁶ En revanche, notre article de 2006a issu du colloque de 2004 reprend et met en perspectives certaines de nos conclusions de 2002.

disciplines, en essayant de nous rapprocher le plus possible de l'étude menée en parallèle par D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter sur les représentations des collégiens dans les quatre disciplines suivantes : le français, les mathématiques, et l'histoire-géographie, trois disciplines que nous avons retenues pour notre enquête, et les sciences de la vie et de la terre, discipline que nous n'avons pas retenue mais que nous retiendrons dans une enquête ultérieure²⁰⁷. Le corpus analysé est en effet constitué des réponses données à un questionnaire²⁰⁸ diffusé en 2001²⁰⁹ par « 73 enseignants dont 30 enseignent le français ; 21 l'histoire-géographie et 22 les mathématiques » dans 18 collèges de (Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 61).

Chercher à cerner les représentations des enseignants de plusieurs disciplines en matière d'écrit(ure) en lien avec la construction des savoirs dans ces disciplines renvoie à une problématique qui commençait à être abordée par des chercheurs comme Chartrand & Blaser (2004 : 187-189) et qui sera largement développée par la suite (Chartrand & Blaser, 2008 ; Blaser, 2007²¹⁰). Un des enjeux de ces recherches comme de notre

²⁰⁷ Cf. la section 5 de ce chapitre.

²⁰⁸ Nous avons élaboré notre questionnaire en tenant compte de celui proposé par D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter à des collégiens en 1999-2000 (Lahanier-Reuter & Reuter, 2006 : 24).

²⁰⁹ Des entretiens semi-directifs complémentaires et des inventaires de pratiques lors de ces entretiens étaient prévus (Lafont-Terranova & Colin, 2002 : 169), qui n'ont pu être utilisés, faute de forces disponibles et de temps, mais nous utiliserons ces outils de recueil de données dans le cadre de l'enquête présentée dans la section 5 de ce chapitre.

²¹⁰ Ces chercheuses poursuivront leurs réflexion sur les liens entre « les conceptions de l'écrit que se sont forgées les enseignants [...] et la réalisation des activités de lecture et d'écriture en classe » (Chartrand & Blaser, 2004 : 187) dans leurs travaux ultérieurs, notamment dans le cadre de la recherche *Scriptura* qui repose sur le postulat suivant : « la compréhension des pratiques de lecture et d'écriture des élèves du secondaire et de leurs enseignants impliqu[...] [e] celle de leur rapport à l'écriture et à la lecture comme processus menés par les sujets, et aux écrits (les textes lus et produits) » (Chartrand et Blaser, 2008 : 110). La question du rapport à l'écrit des enseignants en lien avec celle de la construction des savoirs sera d'ailleurs centrale dans la thèse dirigée par Suzanne Chartrand et soutenue par Christiane Blaser en 2007 : *Fonction*

enquête est d'indiquer des pistes pour œuvrer à une formation des enseignants – et j'ajoute ici des formateurs –, qui leur permette de prendre conscience « que l'écriture des savoirs fait partie de l'apprentissage de ces mêmes savoirs et qu'ils disposent des outils didactiques correspondants » (Barré-De Miniac & Reuter, dir., 2006 : 14). Notre expérience passée dans le groupe de formateurs sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture que nous avons fondé à la MAFPEN d'Orléans-Tours²¹¹ nous avait appris à quel point cette réflexion, que nous n'avions pas les moyens de mener à l'époque, est essentielle.

L'analyse des réponses²¹² permet « de faire quelques hypothèses « sur les représentations qu'ont les enseignants de l'écriture des élèves et de la leur » (Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 64), et sur la façon dont ils perçoivent l'évaluation des écrits dans les différentes disciplines (Lafont-Terranova & Colin, 2006a). L'originalité de notre démarche tient aux confrontations que le questionnaire, tel que nous l'avons conçu, nous a permis de faire. Sont ainsi analysées des déclarations que les enseignants font à propos d'eux-mêmes, et qui portent sur leur pratique de classe mais aussi sur leur pratique personnelle, ainsi que des déclarations qui renvoient à la perception qu'ils ont des enseignants des autres disciplines concernées par l'enquête.

Si nous prenons la précaution de souligner que notre étude n'a pas de valeur statistique, nous précisons toutefois que les 73 enseignants interrogés constituent « un public diversifié en termes de sexe, d'âge, de grade et de type d'établissement [...] et [que] notre population est

épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire.

²¹¹ Cf. Chapitre 1. Section 3..

²¹² L'analyse ne porte que sur huit des 21 questions posées aux enseignants que comportait notre questionnaire. Nous prendrons en compte les réponses à 14 questions (dont certaines, précédemment analysées, sont reprises sous un autre angle) dans l'article (Lafont-Terranova & Colin, 2006c), issu d'un travail complémentaire effectué dans le cadre de notre laboratoire, que je présente dans la section suivante. Par ailleurs, ce questionnaire inspirera une enquête ultérieure.

comparable à la population enseignant les trois disciplines » dans l'académie d'Orléans-Tours où nous avons mené l'enquête (Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 64). La composition de notre échantillon légitime le choix que nous avons fait de ne pas chercher « à analyser les représentations des individus²¹³ mais à construire une sorte d'image collective de ce qu'est l'écriture pour les enseignants de chaque discipline » représentée (*Ibid.* : *ibid.*). Sans entrer dans le détail de nos analyses, je voudrais mettre ici en exergue les résultats qui nous ont semblé les plus intéressants pour esquisser des pistes en matière de formation ; des résultats qui m'ont également beaucoup aidée à penser l'expérimentation menée en master ... et à porter un regard réflexif sur mon propre rapport à l'écriture !

2.3. Quelques résultats saillants

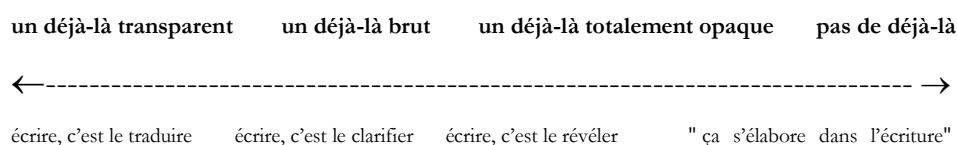
Parmi les fonctions de l'écriture qui se dégagent des déclarations des enseignants répondant à la question qui porte sur l'écriture en général, *Pour vous écrire, c'est ...*, c'est la fonction de communication qui domine chez les enseignants des trois disciplines, au détriment de la fonction de conceptualisation, pourtant centrale lorsqu'il s'agit de construire des savoirs. Cependant, lorsque les enseignants sont interrogés sur leur pratique face aux élèves, des différences significatives apparaissent entre les disciplines :

Très rapidement, nous pouvons dire que les enseignants de français se situent nettement du côté de l'expression-communication, reléguant les items relatifs à la connaissance et à la réflexion dans les derniers rangs. Ceux de mathématiques se situent du côté de la construction des savoir-faire, mettant ensuite à égalité la fonction mémoire de l'écriture et son lien avec la construction des connaissances tandis que ceux d'histoire-géographie

²¹³ Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise effectué sous ma direction (*Les dimensions psychoaffectives et cognitives du rapport à l'écriture. Etude de déclarations écrites et orales de quatre enseignantes de CM2* (2011), Valérie Lecomte fera le choix inverse, à partir de données recueillies dans le cadre du projet décrit plus loin (section 5), éclairant ainsi la singularité des liens que chaque scripteur entretient avec l'écriture, soulignée par Barré-De Miniac (2000, 2002), Penloup (2000) et Plane (2006).

privilégient les connaissances, donnant une légère prime à la fonction mémoire de l'écriture/conceptualisation tout en accordant une importance un peu inattendue à l'expression. (Lafont-Terranova, 2006a : 3)

Plus intéressants encore sont les résultats obtenus à partir de l'étude des réponses à deux questions ouvertes destinées à amener les enseignants à s'interroger sur leur expérience personnelle de l'écriture. Ces résultats permettent en effet de penser les représentations qui se dégagent de l'analyse, en termes de continuum, plutôt qu'en termes d'opposition » (*Ibid.* : 3), continuum que nous représentons de la manière suivante (Lafont-Terranova, 2006b : 77) :



Situer les représentations des enseignants selon le rôle attribué à l'écriture, qui va de « la communication d'un déjà-là » à « la conceptualisation-élaboration, sans mention d'un déjà-là » nous conduit à proposer « une analyse plus fine des spécificités disciplinaires » (*Ibid.* : 75, 77) :

Les déclarations des enseignants de français sont les seules à se répartir tout au long du continuum. Celles des enseignants d'histoire-géographie se caractérisent par une représentation un peu plus forte dans la deuxième conception et l'absence de déclarations qui relèveraient de la troisième. Le constat est à peu près le même pour les déclarations des enseignants de mathématiques [...] [;] au niveau collectif, le français justifie le plus l'idée de continuum [...], les mathématiques durcissant au contraire la bipolarité. (*Ibid.* : 77-78).

L'analyse des questions portant sur les pratiques d'écriture personnelles montre également que les enseignants s'intéressent davantage au produit de l'écriture qu'au processus dont il est issu. En outre, « le produit évoqué est souvent indéterminé [...] et quand il est spécifié, il renvoie rarement à la discipline de la personne interrogée. [...] Ce qui est mis en avant, ce sont des qualités/défauts généraux » : le style, « l'adaptation à la situation de communication », « la cohérence/cohésion du texte » (*Ibid.* : 78-79).

Quant aux déclarations portant sur les pratiques de classe, elles font apparaître, toutes disciplines confondues, la faible place accordée à l'acquisition de la norme, dans les situations d'écriture proposées aux élèves (« on déclare ne pas ou peu s'occuper de la norme quand on fait écrire » (Lafont-Terranova & Colin, 2006a : 5), tandis que « les *idées* apparaissent comme un critère prioritaire de l'évaluation » (*Ibid.* : 11) ; des idées que les enseignants semblent concevoir essentiellement comme préexistant à l'écriture, comme en témoignent certaines expressions utilisées comme *connaissances restituées*, *connaissances acquises*, *rendre compte d'un résultat* (*Ibid.* : 11-12).

Le style et l'orthographe (contrairement à nos attentes pour cette dernière) ne sont pas des critères d'évaluation de premier plan. Les différences entre disciplines apparaissent notamment à propos de la place accordée à la correction de l'expression, qui apparaît comme un critère important sauf dans les déclarations à propos de l'histoire-géographie, ou au plan considéré comme un critère nettement plus important en histoire-géographie qu'en français ou en mathématiques. (*Ibid.* : 13). Reste qu'on peut se demander à quoi renvoie l'expression *correction de l'expression* pour les enseignants interrogés, certains de leurs commentaires – *cohérence des idées*, *enchaînement des idées*, *correction de l'expression exprimant le raisonnement*, *clarté*, *précision des termes* – laissant supposer que l'expression renvoie notamment au souci de communiquer clairement les idées qui préexistent à l'écriture (*Ibid.* : 11-12) !

2.4. Conclusions et perspectives

Ce qui apparaît d'abord dans nos analyses, c'est une représentation de l'écriture dominante chez les enseignants de notre échantillon, qui occulte ce que Chartrand & Blaser (2004) ou Deschepper & Thyrion (2008) appellent *la fonction épistémique de l'écrit* ainsi que l'importance du travail d'écriture-réécriture sur le matériau textuel dans l'appropriation/construction des connaissances :

Nulle part n'est évoquée l'idée que la pensée se construit au fur et à mesure des phrases qui se réfléchissent sur la page, pour reprendre une image d'É. Genouvrier (1986) commentant J. Goody. Les enseignants toutes

disciplines confondues sont d'ailleurs très peu à évoquer l'idée d'un travail sur le matériau textuel. (Lafont-Terranova & Colin, 2002)

Pour les enseignants interrogés, « Écrire c'est [avant-tout] traduire, clarifier du déjà-là » (Lafont-Terranova & Colin, 2006a : 4). Si cette représentation de l'écriture peut être adaptée à certaines situations de communication, ce qui pose problème, selon nous, c'est qu'il « semble que la plupart des enseignants interrogés ne font pas cette analyse et privilégient l'idée de traduction-clarification aux dépens de la notion de création-élaboration » (*Ibid.* : *ibid.*). Cette conclusion provisoire à laquelle nous aboutissons me paraît d'autant plus intéressante qu'elle est complétée par l'hypothèse suivante, susceptible d'éclairer la cause du blocage :

Le fait que l'item « fixer des connaissances » l'emporte systématiquement sur l'item « construire des connaissances » dans [...] [les déclarations sur les pratiques de classe] permet de supposer que le pouvoir de conceptualisation de l'écriture est expérimenté/vécu par ceux qui l'évoquent [...] [à propos de leur expérience personnelle] mais que cette expérience n'est pas suffisamment conceptualisée pour être « didactisée ». (Lafont-Terranova & Colin, 2002 : 179).

Nos études ultérieures à partir d'autres données (Colin & alii, 2012 ; Colin, 2014), évoquées dans la section 5 de ce chapitre, confirmeront ces résultats, qui, exploités en formation, nous paraissent susceptibles d'aider les enseignants « à conceptualiser ce qu'ils vivent lorsqu'ils écrivent [...] [et d'être ainsi] mieux à même d'aider les élèves qui, quotidiennement, doivent écrire dans toutes les disciplines » (Lafont-Terranova & Colin, 2002 : 179).

Les différences, qui apparaissent entre les enseignants des trois disciplines n'en sont pas moins intéressantes et nous permettent de nuancer le propos. Ainsi, dans notre article de 2002, nous précisons que « les représentations des enseignants de français renvoient à des dimensions plus nombreuses de l'écriture (anthropologique, sociale, existentielle ...) », à la différence de celles des enseignants des autres disciplines, dont « les formulations se concentrent sur quelques dimensions, le rapport positif ou négatif à l'écriture étant complètement gommé dans les déclarations des enseignants de mathématiques »

(Lafont-Terranova & Colin, 2002 : 179). Relisant aujourd'hui les pistes de formation proposées dans nos trois articles, je voudrais souligner que ces différences et ces nuances me semblent particulièrement intéressantes à exploiter dans des formations qui réuniraient des enseignants de plusieurs disciplines pour « favoriser la prise de conscience des différents rôles et fonctions de l'écriture » et « mettre en évidence les équilibres différents qui s'instaurent entre les fonctions [...] de l'écriture] selon les situations d'écriture, selon les disciplines » (Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 84).

3. « La question de la norme dans le discours des enseignants de collège »

(Lafont-Terranova & Colin, 2006c)

Le peu de place accordé à la question de la norme par les enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête INRP avait attiré notre attention. Il nous paraissait, en effet, difficile d'éviter la question, dès lors qu'on est confronté à l'enseignement-apprentissage de l'écriture à l'école. Aussi avons-nous choisi d'y revenir dans le cadre de la journée d'étude que nous avons organisée en 2005 à Orléans sur *La construction des savoirs et le sujet écrivant* (Lafont-Terranova & Colin, eds., 2006). J'analyserai ici la publication qui figure dans les actes de cette journée (Lafont-Terranova & Colin, 2006c).

La question de la norme langagière, surtout quand elle est réduite à celle de la norme orthographique et reliée à une baisse de niveau dont on constaterait les effets à l'école, suscite des polémiques récurrentes auxquelles les médias font un large écho. Lorsque nous choisissons de nous intéresser à la question de la norme en matière d'écrit dans notre contribution à la journée d'étude de 2005, notre objectif n'est pas de rentrer dans ces débats et « de savoir si oui ou non le niveau baisse²¹⁴ »

²¹⁴ A l'époque, nous mettions d'ailleurs en doute les déclarations alarmistes sur la baisse de niveau en orthographe, nous ralliant aux propos de Jaffré (2005), qui relativise les résultats de l'enquête menée par l'association *Sauver les lettres* à la rentrée 2004 en invoquant Prost (2004) pour souligner que « tout désir de

(*Ibid.* : 106). Notre propos n'est pas non plus de « réduire la maîtrise de l'écrit au respect de la norme », ni, au contraire, « de nier l'importance de la norme en matière d'écrit » (*Ibid.* : 106-107) ; nous savons, en effet, à quel point sa (mé)connaissance est un marqueur social et pensons qu'il faut donner lui donner sa juste place dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture en aidant l'élève « à automatiser des savoirs normés, tout en développant sa capacité à prendre du recul par rapport à eux » (*Ibid.* : 107).

Ce que nous voulons donc faire, dans le prolongement de notre enquête INRP sur les représentations des enseignants de collège, c'est « rechercher comment les enseignants [...] qui s'adressent à des élèves de 11 à 15 ans se représentent et éventuellement conceptualisent ces savoirs qu'ils sont chargés de "transmettre" » (*Ibid.* : *ibid.*). L'étude se veut contrastive, puisque nous confrontons les données recueillies en 2001 dans le cadre de l'enquête INRP, avec celles recueillies en 2005²¹⁵ grâce à un complément d'enquête ciblé sur cette question, que nous avons effectué dans le cadre de notre laboratoire.

3.1. Une réflexion sur la notion de « norme »

L'intérêt de cet article me semble d'abord résider dans la réflexion que nous menons sur la notion de *norme* quand il s'agit d'écrit (*Ibid.* : 109-112). Si nous rappelons, en citant Genouvrier (1986 : 114), qu'« il relève de la fonction *générale* de l'écriture de normaliser le dialecte qui devient la variété de référence », nous mettons en avant deux distinctions qui nous

comparaison doit composer avec un niveau qui se déplace plus qu'il ne baisse ». Aujourd'hui, nous serions plus prudents et tiendrions compte des travaux de « Chervel [qui] montre que "le niveau général de maîtrise de l'orthographe par les Français a connu, statistiquement, son apogée au cours de la première moitié du XXe siècle" (2008 : 49) [et de] la recherche de Manesse et Cogis (2007) [qui] révèle, quant à elle, que le niveau orthographique des élèves français a baissé de 1985 à 2005 (Colin, 2014 : 245).

²¹⁵ Nous avons recueilli les déclarations écrites de 21 enseignants ayant répondu à la question suivante : « *Orthographe et correction de l'expression écrite : quelles réflexions vous suggèrent ces mots lorsque vous pensez à votre pratique d'enseignant de ... ?* » (*Ibid.* : 114).

semblent opératoires du point de vue didactique. D'une part, à la suite de Riegel & alii (1997), nous pensons utile de distinguer « la notion de norme officielle de la conception "plus fonctionnelle d'une norme variant selon les situations de communication" », « certaines situations de communication impos[a]nt le respect de la norme officielle, d'autres pas » ; d'autre part, reprenant « en la développant dans notre perspective, la distinction établie par S.-G. Chartrand et M.-Cl. Boivin (2005) entre "phénomènes normés", et "phénomènes régulés" », nous distinguons d'un côté, les règles linguistiques et graphiques spécifiques de l'écrit, qui permettent notamment de « passer d'une situation de communication ici et maintenant à une communication en différé » et de l'autre, les prescriptions du « bon usage », qui « s'ajoutent aux règles du système dans un milieu et dans un état historique donnés » (Lafont-Terranova & Colin, 2006c : 109-110) .

3.2. La question de « ce qui s'écrit »/ « ce qui ne s'écrit pas »

Soulignant que « dans la tradition scolaire, les règles comme les normes linguistiques et graphiques (la norme officielle, voire la surnorme) s'imposent à l'élève dans un même mouvement » (*Ibid.* 111), nous choisissons de ne pas nous limiter à la question de la norme, et d'analyser dans les déclarations de nos deux corpus ce qui renvoie à la question plus large de « ce qui s'écrit »/ « ce qui ne s'écrit pas²¹⁶ », principalement à partir des questions suivantes : quelles traces, dans ces déclarations, des distinctions qui nous semblent opératoires, quelles traces du discours de la didactique, quelles différences entre les disciplines ?

3.3. Les enseignants plus pessimistes en 2005 qu'en 2001 ?

La contribution revient sur les résultats de 2001 en signalant l'absence de centration sur la question de ce qui s'écrit ainsi que la priorité accordée aux idées quand il s'agit d'évaluer un écrit, et les complète, via l'analyse des réponses à deux questions susceptibles d'« interroger les

²¹⁶ Nous transposons dans cet article ce que dit Bergounioux (2004 : 133) à propos de l'oral, en distinguant « ce qui se dit » de « ce qui ne se dit pas ».

enseignants sur les modèles qui les "pilotent" quand ils écrivent et/ou font écrire », qui montre que « les modèles les plus normatifs ne sont pas plébiscités » (*Ibid.* : 114). Les préoccupations relatives à la question de *ce qui s'écrit/ce qui ne s'écrit pas* sont plus fortes en 2005, les enseignants développant un discours plus pessimiste. Nous soulignons qu'il faut relativiser ce que nous présentons comme une évolution, les conditions d'enquête n'étant pas les mêmes, et les différences constatées pouvant renvoyer à un sentiment commun d'impuissance :

Tout se passe comme si les enseignants interrogés ne pensaient pas que l'enseignement de « ce qui s'écrit » leur incombe (2001) et/ou apparaissent majoritairement démunis face aux difficultés des élèves (2005). (*Ibid.* : 124)

Mettant en rapport le discours des enseignants de 2001 avec le discours tenu à l'époque par ceux que Colin (2014) appellera plus tard « les sphères de la formation » et dont les enseignants n'auraient retenu que quelques formules clés décontextualisées, nous nous demandons si à la suite d'un glissement sémantique, on ne serait pas passé « de la notion d'"erreurs de surface" [...] à celles d'"erreurs superficielles", négligeables en somme, donc à ne pas sanctionner pour l'enseignant et à ne pas gérer pour l'enseigné ? » (Lafont-Terranova & Colin, 2006c : 124). En 2005, nous constatons que, de feutré, le malaise est devenu explicite : l'orthographe focalise davantage l'attention des enseignants, mais, elle apparaît dans leurs déclarations comme étant « difficile à prendre en compte » (*Ibid.* : 125). Les déclarations des enseignants de français, qui semblent les plus pessimistes et donnent « l'impression d'être débordés par des fautes de plus en plus envahissantes », nous paraît renvoyer à une interrogation sur leur rôle, alors que se développe « une conception transversale de l'écrit » (*Ibid.* : *Ibid.*).

3.4. La question du sens

Si nous restons sur l'idée que « le niveau général n'a pas baissé²¹⁷ ou du moins pas autant que les enseignants interrogés en 2005 semblent majoritairement le penser » (*Ibid.* : *Ibid.*), face au malaise exprimé, qui

²¹⁷ Cf. note 214, p.180.

n'est d'ailleurs pas général²¹⁸, nous appuyant sur la réflexion menée par Thyron (2006) sur les conditions à remplir pour pouvoir construire un discours autonome et singulier, nous nous demandons « si cette impression de difficultés généralisées mise en avant par certains enseignants en 2005 ne renvoie pas aussi à quelque chose qui serait de l'ordre du rapport à la norme » que cette norme soit linguistique, graphique ou sociale (Lafont-Terranova & Colin, 2006c : 125). Cette ouverture, qui inscrit notre réflexion dans celle plus générale que nous menons sur la construction du sujet-écrivain, me semble toujours d'actualité même si aujourd'hui nous nuancerions le propos que nous tenions à l'époque sur la baisse de niveau dont nous relativisons peut-être exagérément l'importance. Elle nous permet en tous cas de réfléchir à une conception de l'enseignement-apprentissage de la question de *ce qui s'écrit/ce qui ne s'écrit pas* qui ne revient pas sur des acquis du discours didactique des années 1980, qui sont importants, comme celui de « ne pas stigmatiser d'emblée les écarts », mais ouvre de nouvelles perspectives qui lient construction des savoirs et prise en compte du sujet-écrivain :

Prendre en compte les fonctions de l'écriture et notamment sa fonction d'aide à la conceptualisation, aider l'élève à se situer par rapport à la situation d'énonciation, nous paraissent des conditions nécessaires pour placer le respect des normes et des règles, clairement distinguées, à leur juste place. Repérer les situations qui requièrent le strict respect de la norme officielle de celles où les normes sont plus souples nous semble également opératoire. (*Ibid.* : 128)

4. « Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain », une journée d'étude fondatrice (13 mai 2005)

(Lafont-Terranova & Colin, 2006, eds.)

Alors que nous venions d'achever l'enquête INRP, et que l'équipe de didactique du français, que nous avions contribué à créer et dont j'avais

²¹⁸ En témoignent, dans le discours de plusieurs enseignants, des propositions didactiques, qui sont le signe d'une réflexion qui s'amorce sur la question (*Ibid.* : 128).

la responsabilité était en train de se mettre en place, nous avons éprouvé le besoin de réunir des chercheurs en didactique du français de France métropolitaine, de Belgique et du Québec qui mettent en avant, dans leurs travaux « différentes manières d'articuler construction des savoirs par l'apprenant et prise en compte du sujet-écrivain dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture » (Lafont-Terranova & Colin, 2006, éd. : 7), une articulation dont nos propres travaux ont montré qu'elle n'allait pas de soi pour les enseignants que nous avons interrogés.

Au-delà du souhait de « sortir de la fausse querelle entre pédagogues innovants et tenants du retour à l'enseignement traditionnel » (*Ibid.* : *ibid.*), nous voulions que cette journée organisée par notre laboratoire avec le soutien très actif de son directeur, Gabriel Bergounioux, dans le cadre d'un partenariat avec l'IUFM d'Orléans-Tours, ouvre des pistes nouvelles de collaboration entre la didactique de l'écrit et la linguistique, en proposant notamment des voies pour « accompagner l'apprentissage d'un nouveau savoir de son métadiscours, de sa méthodologie », comme l'évoque G. Bergounioux (2006 : 6) dans l'avant-propos des actes que nous avons publiés à la suite de cette journée.

Outre l'article que j'ai commenté dans la section précédente, les actes de la journée rassemblent les contributions de Suzanne-G. Chartrand, de Sylvie Plane, de Francine Thyron et de Marie-Claude Penloup, quatre chercheuses de premier plan en didactique du français, rencontrées à différents moments de mon parcours, dont la venue a permis de faire de cette journée un temps fort de la réflexion en didactique de l'écrit : la contribution de S.-G. Chartrand (2006) revendique à la fois « une conception holistique de la compétence scripturale » et « la nécessité de l'enseignement de la grammaire dans le développement des capacités métalinguistiques des apprenants » (Lafont-Terranova & Colin, 2006, éd. : 8) ; celle de S. Plane, tout en insistant sur l'importance des « variables individuelles » en matière d'activité scripturale (Plane, 2006 : 33), propose « une formalisation qui évalue les procédés et les effets des contraintes qui conditionnent, à tous les sens du terme, la production des apprenants » (Bergounioux, 2006 : 6) ; la contribution de F. Thyron souligne que le travail sur l'argumentation ne doit pas relever

« uniquement de la technique » mais qu'il implique un travail sur le sujet grâce auquel » l'élève apprend[...] [...] à se décoller des discours identitaires figés (de son habitus) pour accepter des significations nouvelles » (Thyrion, 2006 : 61, 60) ; enfin, dans sa contribution, M.-C. Penloup « s'interroge sur la manière d'aborder le "déjà-là" chez l'élève, si l'on veut qu'il ose "inventer son savoir", tout en se construisant », avant d'appliquer sa réflexion à l'écriture (Lafont-Terranova & Colin, 2006, eds. : 8).

Ce temps fort de notre travail s'est révélé décisif pour l'équipe de didactique du français. C'est, en effet, à la suite de cette journée que nous avons mis l'accent sur le développement des échanges avec des chercheurs extérieurs et sur la diffusion de leurs travaux auprès de formateurs, d'enseignants et d'étudiants. Depuis 2005-2006, une cinquantaine de chercheurs français et étrangers ont ainsi été invités dans le cadre du séminaire régulier du GORDF.

5. La question du rapport à l'écriture au moment du passage CM2-6^e (depuis 2008)

5.1. Une enquête liée à deux programmes pluridisciplinaires sur la production d'écrit, initiés par des collègues de Poitiers

La recherche dont je rends compte dans cette section correspond à un travail de longue haleine, entrepris en 2008 avec D. Colin, dans le cadre d'un Plan Pluri-Formations *Education et sociabilité - Les conditions de maîtrise de la production d'écrit à l'école* (2008-2011), initié par l'IUFM de Poitiers et dirigé par Éric Lambert, membre du CeRCA (Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage). Travailler dans ce contexte, par définition pluridisciplinaire, a été l'occasion de confronter nos points de vue avec des collègues d'autres disciplines, notamment avec des psychologues, que je retrouverai, pour certains d'entre eux (Denis Alamargot, Anne-Lise Doyen, Éric Lambert) lorsque je rejoindrai le GDR-CNRS 2657 *Production Verbale Écrite*.

Le projet que nous avons proposé, et dont j'étais responsable, constituait l'un des volets de l'axe socio-didactique du PPF. Partant du

constat que le passage du primaire au collège demande à l'élève un repositionnement important en matière de pratique scripturale, nous avons choisi, dans le prolongement de nos travaux antérieurs, de nous intéresser au rapport à l'écriture des acteurs de ce passage dans le cadre d'une enquête de terrain. Notre objectif était de déterminer les conditions d'une évolution nécessaire du rapport à l'écriture des élèves et de la conception par les enseignants de situations didactiques adaptées.

À la suite du travail entrepris dans le cadre du PPF (essentiellement l'enquête proprement dite et l'analyse d'un échantillon de données, à laquelle a participé Josette Isidore-Prigent, qui appartient à l'équipe de didactique du français), nous avons été associés à un deuxième projet de recherche intitulé *Les conditions de maîtrise de la production écrite* (ÉCRIT, 2011-2013). Ce projet initié par des collègues du CerCA et du GRESCO (Groupe de Recherche et d'Études du Centre Ouest), et mis en place à la MSHS de Poitiers, associait également des chercheurs de l'ISH de Lyon et de la MSH Val de Loire, via la participation de notre équipe et l'implication de notre laboratoire. Notre étude devenue l'opération *Transition CM2-6^e* a été intégrée dans l'axe *Transitions scolaires, transitions professionnelles et pratiques différenciées de l'écrit* du projet. Dans ce nouveau contexte, l'exploitation des données écrites et orales recueillies dans le cadre du PPF a été poursuivie dans le cadre d'un travail doctoral.

5.2. Une enquête de terrain qui associe des formateurs

Pendant deux ans, D. Colin et moi-même, nous avons animé un groupe de maîtres-formateurs du premier degré et de conseillers pédagogiques, dans le cadre d'une formation de formateurs de l'IUFM CVL, liée au projet que nous menions dans le cadre du PPF. L'objectif de la formation était double :

- une formation par l'action à une démarche de recherche ;
- une formation théorique notamment sur les notions de *compétence scripturale* et de *rapport à l'écriture*. (Colin, 2014 : 111)

C'est dans ce contexte qu'ont été définis les principes et les modalités de l'enquête : recueil des données auprès d'enseignants et d'élèves de CM2 et de 6^e dans des établissements appartenant à trois terrains contrastés via des questionnaires écrits et des entretiens semi-directifs

complémentaires pour les enseignants interrogés. Après avoir été préparés à jouer le rôle d'enquêteurs, les formateurs ont été associés au recueil des données. L'ensemble du dispositif d'enquête (choix des secteurs et des établissements, recueil des données proprement dit), piloté par Didier Colin, a permis de recueillir des données orales (entretiens semi-directifs) et écrites (questionnaires) concernant 170 élèves de CM2 et 85 de 6^e ainsi que 19 enseignants de CM2 et de 6^e (français et sciences).

5.3. Du travail en équipe ...

(Colin, Isidore-Prigent & Lafont-Terranova, 2012)

Les données recueillies étant très importantes en volume, dans une seconde étape, nous avons exploité un échantillon de données « enseignants » et présenté nos analyses (Colin, Lafont-Terranova & Isidore-Prigent, 2010 ; Colin, Isidore-Prigent & Lafont-Terranova, 2010), sous deux angles différents dans le cadre de deux colloques : le colloque *L'écriture et ses pratiques* (Poitiers, 2010) organisé par le GDR CNRS 2657 avec la participation du PPF dans lequel s'inscrivait notre étude, et le 11^e colloque international de l'AIRDF, *Quelles progressions curriculaires en français ?* (Liège, 2010).

La contribution au colloque de Liège publiée dans les actes (Colin, Lafont-Terranova & Isidore-Prigent, 2012) confronte le curriculum prescrit et le curriculum déclaré à travers l'analyse de deux discours, celui des enseignants interrogés et celui des prescripteurs, en mettant l'accent sur l'analyse des modes de verbalisation de l'écriture et de son apprentissage (Barré-De Miniac, 2002). Nous aboutissons à une double conclusion. D'une part, « le discours des prescripteurs et celui des enseignants concernant les élèves se rejoignent » autour de la maîtrise du code déclarée comme centrale (Colin & alii, 2012 : 311) ; d'autre part, nous pointons un écart entre les déclarations des enseignants relatives à leurs pratiques personnelles et celles relatives à leurs pratiques de classe : alors que la fonction de conceptualisation de l'écriture n'apparaît pas quand les enseignants de notre échantillon évoquent leurs pratiques de classe, « l'importance prise par le code occult[ant] le rôle de l'écriture

dans l'élaboration des savoirs » (*Ibid.* : 312), elle « sous-tend leurs propos sur l'écriture professionnelle » (*Ibid.* : 306). Ce résultat semble confirmer l'une des conclusions de l'étude que nous avons faite dans le cadre de la recherche INRP²¹⁹ !

Revenant sur ce résultat, et situant notre étude dans les travaux qui se développent autour de la notion de *littéracie* en nous appuyant sur les analyses de Bautier (2009), nous reformulons l'hypothèse émise en 2002, pour analyser la cause de ce qui apparaît comme un blocage, chez les enseignants :

Leur mode de verbalisation de l'écriture qui ne va pas jusqu'à la conceptualisation constitue sans doute un obstacle. L'enseignant en tant que professionnel est conscient des difficultés des élèves, mais n'identifie pas leur rapport « non littéracie²²⁰ » à la langue comme une des causes de ces difficultés. (Colin & alii : 312)

Comme nous l'avons fait dans nos articles de 2002 et de 2006, à propos de notre enquête INRP, nous concluons en soulignant que « l'évolution des conceptions est d'abord une question de formation » (*Ibid.* : 313).

5.4... à l'encadrement d'un travail doctoral (Colin, 2014)

Le travail en équipe mené dans le cadre du projet PPF, puis du projet *Écrit*, a fait place au travail personnel de Didier Colin, qui s'est engagé dans un travail doctoral, que j'ai coencadré avec Gabriel Bergounioux.

Reprenant pour ce travail l'ensemble des données « enseignants », qu'il constitue en corpus disponible pour d'autres recherches, et partant du postulat que « l'écriture est un point d'achoppement à l'entrée en 6^e » (Colin, 2014 : 14), D. Colin éprouve l'hypothèse suivante : « les conceptions et les opinions que les enseignants révèlent dans leurs énoncés constitue le cadre conceptuel des décisions qu'ils prennent pour élaborer des situations d'enseignement-apprentissage, quel que soit le

²¹⁹ Cf. dans ce chapitre, 2.3, p. 178.

²²⁰ Nous signalons que l'expression *rapport non littéracie* est empruntée à Bautier (2009 : 14).

niveau où ils enseignent » (*Ibid.* : quatrième de couverture). Prenant le parti d'interroger l'hétérogénéité discursive, il fait « dialoguer [...] [les] paroles [des enseignants] avec celle de leur environnement professionnel » (*Ibid.* : 397), en s'intéressant au discours des élèves, interrogés lors de l'enquête, ainsi qu'aux discours de la prescription et de la didactique, dont il souhaite mesurer l'impact dans la construction des représentations des enseignants de son échantillon (*Ibid.* : 148).

La thèse intitulée *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e* a été soutenue le 3 juillet 2014 et a obtenu la mention « Très honorable avec les félicitations du jury ». Ce n'est pas sans émotion que j'ai participé au jury de cette soutenance qui a consacré l'aboutissement du travail doctoral d'un collègue, avec lequel j'ai partagé tant d'expériences d'enseignement, de formation et de recherche.

CONCLUSION

ANCRAGES, APPORTS, PERSPECTIVES

1. De la linguistique appliquée à la didactique du français et de l'écriture

Au début des années 1980, après six années d'enseignement du français en collège, pour répondre à des interrogations que je qualifiais de pédagogiques, je me suis tournée vers les linguistes qui m'avaient formée à l'université et qui s'intéressaient justement à ce qu'on appelait alors « la pédagogie du français langue maternelle²²¹ ».

Dans la deuxième moitié des années 1980, mes activités de formation à la MAFPEN et la fréquentation de séminaires à l'INRP m'ont conduite à découvrir la didactique du français langue maternelle, qui se constituait comme champ de recherche autour de préoccupations relatives à l'enseignement-apprentissage de la discipline scolaire *français*. Tout en étant « étroitement reliée aux sciences du langage qui restent l'un de ses principaux courants fondateurs (Dabène, 2005 et Chiss, 2008) » (Colin, 2014 : 38), cette jeune discipline, qui « s'est institutionnalisée à des degrés variables en France, en Suisse romande, en Communauté française de Belgique et au Québec » (Chartrand, 2006 : 13) se démarque du courant initié par les auteurs de *Linguistique et enseignement du français* (Peytard & Genouvrier, 1970) et revendique « la convocation de savoirs construits dans différentes disciplines : les sciences du texte et de la littérature, les sciences du langage, la psychologie et les sciences de l'éducation, la sociologie, l'anthropologie et la philosophie²²² ».

L'abandon, qui s'est fait peu à peu, d'expressions comme celles de *linguistique appliquée*, *pédagogie du français* ou de *pédagogie scientifique du français* (Chartrand, 2006 : 13) renvoie à mon sens à deux déplacements (de l'application à la convocation des savoirs savants ; de la pédagogie à la didactique), qui sont liés et que l'on peut repérer dans d'autres

²²¹ Je reprends ici le titre du séminaire d'É. Genouvrier, que j'ai suivi en 1981-1982 (cf. ici même, p. 21).

²²² Extrait d'un « texte, rédigé en 1998, près de dix ans après la création de l'association [DFLM] », <http://www.airdf.net/presentation>, consulté le 29/08/2014. La DFLM (cf. note 198, p. 165).

didactiques scolaires. Si « les disciplines savantes et de recherche » (Reuter, éd. 2010 : 89) sont convoquées, il ne s'agit pas d'appliquer des résultats scientifiques dans une pratique qualifiée de pédagogique, mais de constituer un champ de recherche spécifique autour de l'enseignement-apprentissage d'une discipline scolaire, « le pôle *contenu* (défini disciplinairement) [étant, selon Daunay,] [...] constitutif de l'approche didactique » (Reuter, éd., 2010 : 208). D'où, d'ailleurs, certaines conceptions réductrices de la didactique qui excluent les questions pédagogiques de la didactique. Pour ma part, et je crois l'avoir montré à travers l'analyse de mes expérimentations, à l'instar de Penloup, je préfère considérer « la didactique comme englobant la pédagogie. » (Penloup, 2006 : 81 ; cité par Colin, 2014 : 30).

Ces deux rencontres, l'une avec la linguistique, l'autre avec la didactique, ont marqué mon parcours. Les questions posées par ma recherche doctorale et par celles qui ont suivi – sur le développement de la compétence scripturale en français chez des locuteurs natifs pour la plupart, mais de niveaux variés – situent mes travaux en didactique du français langue maternelle (ou première) et plus particulièrement dans celui de la didactique de l'écriture, qui s'est développée à l'intérieur de la didactique du français, plus tardivement que la didactique de la lecture.

2. Une inscription dans un courant de la didactique de l'écriture

(Lafont-Terranova, 2008a ; 2009)

M'inscrivant dans le champ de la didactique de l'écriture et m'appuyant sur les travaux pionniers dans le domaine, qui ont proposé « un modèle didactique de la compétence scripturale » (Dabène, 1991), j'ai pu inscrire la notion de *représentations de l'écriture*, qui est au centre de mon premier projet de DEA (Lafont, 1989), dans celle plus large de *rapport à l'écriture* (Barré-De Miniac, 2000). Suivre les didacticiens qui abordent l'enseignement-apprentissage de l'écriture sous cet angle, m'a conduit à centrer ma « réflexion, au-delà de la question des savoirs (et savoir-faire) indispensables pour la maîtrise de l'écriture, sur les conditions de leur appropriation par l'élève, que l'on veut rendre acteur

de son apprentissage » (Lafont-Terranova, 2009 : 79) et à mettre au cœur de mon travail d'expérimentation de recherche la question du *sujet-écrivain*.

En déplaçant mon « attention de l'écrit produit [...] [vers le] processus dont il est l'aboutissement » (*Ibid.* : *ibid.*), les didacticiens de l'écriture et les généticiens du texte m'ont amenée à considérer que la *réécriture* fait partie intégrante du processus d'écriture et à utiliser l'expression de *processus d'écriture-réécriture*²²³ pour souligner « le caractère dynamique intrinsèque à l'écriture en production » (Fenoglio & Boucheron-Pétillon, 2002 : 5). Ils m'ont également amenée à m'intéresser à la complexité de l'activité scripturale, « dont la description pose de véritables problèmes à l'analyse » (Plane, 2006 : 33). Interroger cette complexité dans un article intitulé « La compétence scripturale en questions » (Lafont-Terranova, 2008a²²⁴) m'a renvoyée à la question du sujet qui écrit, appelé selon les auteurs et/ou selon les dimensions du sujet prises en compte par ces auteurs, *scripteur* ou *sujet-écrivain*²²⁵ (*Ibid.* : 80-81).

Cette double focalisation – sur l'écriture comme processus et sur le sujet-écrivain, acteur de ce processus – a caractérisé la façon dont je me suis inscrite dans un courant qui, ne réduisant pas l'enseignement de l'écriture à « une simple transmission conceptuelle », le conçoit en termes

²²³ Je ne retiens pas ici la graphie retenue dans mon ouvrage de 2009 (*processus d'écriture/réécriture* : 211), qui laisse entendre qu'il y a un choix à faire entre écriture et réécriture.

²²⁴ L'article paru dans la revue *Enjeux* était destiné à être intégré dans mon ouvrage de 2009. On le retrouve donc dans le chapitre II de l'ouvrage (p. 78-103), auquel renvoient les références que je donne ici.

²²⁵ « Sujet scripteur, sujet écrivain : les deux expressions semblent proches et sont toutes les deux employées dans les travaux de didactique de l'écrit, comme cela apparaît notamment dans le numéro de la revue *Le Français aujourd'hui* (2007, 157) coordonné par M.-F. Bishop et A. Rouxel » (Lafont-Terranova, 2009 : 81). La deuxième expression me paraît plus appropriée pour renvoyer au sujet qui écrit dans toutes ses dimensions, même si, comme je le note dans mon ouvrage de 2009, je suis amenée à utiliser les deux expressions. Je me demande d'ailleurs si je n'ai pas tendance à parler de *scripteur*, quand je m'intéresse plus particulièrement au sujet cognitif.

de guidage, d'étayage (Reuter, 1996) et/ou d'accompagnement²²⁶ du sujet-écrivain (Lafont-Terranova & Colin, 2006c : 107). Cette conception m'a imposé de concevoir des dispositifs adaptés « à la singularité des sujets scripteurs » (Plane & Dufays, 2009 : 23), de ne pas voir dans la rature un raté (Penloup, dir, 1994) mais « un usage métalinguistique du langage » (Fabre, 1987 ; cité par Boré, 2000 : 29) et de « considérer les brouillons comme des énonciations progressives » (Boré, 2000 : 30). Elle m'a également conduit à prendre en compte dans l'accompagnement de l'activité scripturale, ce que Strauss-Raffy (2004 : 147) appelle le « travail psychique en jeu dans l'écriture », rendu nécessaire par la spécificité d'une activité langagière, que Plane (2006 : 33) considère comme étant « un lieu de passage entre le soi et le social, traversé dans les deux sens » :

l'intériorisation du langage, l'appropriation du code linguistique et la construction de représentations sont comme autant de vecteurs allant du monde vers le sujet ; tandis que la sémiotisation, la formulation (entendue ici au sens large) et la communication peuvent être vues comme des flux conduisant de l'intériorité du scripteur vers les destinataires réels ou supposés de son texte. (*Ibid.* : *ibid.*)

3. Des expérimentations inspirées des ateliers d'écriture de loisir

C'est pour favoriser un travail sur le sujet-écrivain que j'ai mis en place à l'université des ateliers d'écriture créative inspirés du modèle de loisir, dont j'avais montré l'intérêt didactique dans mon travail doctoral (Lafont, 1999c). Ces ateliers qui s'adressent à des étudiants qui ne sont pas inscrits dans des filières littéraires se démarquent des « pratiques d'écriture littéraire » introduites en France dans des départements de lettres pour aborder autrement l'enseignement de la littérature (Houdart-Merot & Mongenot, dir., 2013) comme des programmes de « *creative*

²²⁶ Les trois termes ne sont pas équivalents : les deux premiers renvoient davantage à la dimension cognitive du sujet, tandis que le second renvoie également à sa dimension psychoaffective. Je pense ici à *l'insécurité scripturale* inhérente à l'activité d'écriture (Dabène, 1997), qu'il importe de prendre en compte si l'on veut aider l'élève, l'étudiant à s'engager dans le processus d'écriture-réécriture.

writing» proposés aux États-Unis », qui « ont l'ambition de former des écrivains complets » (Petitjean, 2013 : 125), même si le travail sur le sujet-écrivain suppose de faire travailler les étudiants « comme s'ils devaient un jour devenir écrivains » (Bing, 1999 : 3).

À travers des pratiques d'écriture créative, qu'à la suite de Falardeau & Gauvin-Fiset (2009) j'hésite à qualifier de littéraires, pour des raisons liées au fait que les textes produits n'ont pas de statut dans le champ littéraire, ces ateliers visent, en effet, une réassurance en matière d'écriture, particulièrement nécessaire lorsque les étudiants sont confrontés à des genres nouveaux, le développement d'un regard « méta » sur les productions, prises aux deux sens du terme (processus et produit) et l'accompagnement du travail indispensable sur les plans linguistique, textuel et pragmatique pour transformer « la matière première de premier jet en un objet satisfaisant [...] [au regard du scripteur] et digne d'intérêt pour des lecteurs » (Strauss-Raffy, 2003 : 26), et j'ajouterais, un objet adapté aux contraintes du genre attendu et aux enjeux de la situation dans laquelle il s'inscrit.

4. Une dette envers la génétique textuelle

Tout au long de cette note de synthèse, j'ai souligné l'importance des emprunts à la génétique textuelle dans mes recherches. Tout d'abord, dans le cadre d'une enquête menée dans des ateliers d'écriture inspirés du modèle de loisir et favorisant la réécriture, j'ai utilisé une méthode inspirée de la génétique textuelle pour repérer et décrire les modifications entre la version initiale et la version finale de chaque texte de mon corpus, en vue d'évaluer l'impact du temps dédié à la réécriture, en termes d'évolution du volume de l'expression et d'opérations de réécriture, avant d'interpréter, à l'aide de critères linguistiques et pragmatiques, les effets de ces opérations sur la qualité des textes produits. Outre des résultats qui montrent les effets positifs de la réécriture, l'analyse a mis en exergue des logiques de réécriture très différentes, que l'on peut rapporter aux dispositifs de chaque atelier, mais aussi à la façon singulière dont chaque scripteur s'engage dans l'écriture (Plane, 2006). Ces résultats m'ont paru présenter un grand intérêt pour concevoir des dispositifs d'accompagnement de l'écriture qui visent

l'appropriation des savoirs et des savoir-faire en jeu dans l'écriture, en prenant en compte la singularité du sujet qui écrit.

Ce sont encore des notions, des méthodes et des outils empruntés à la génétique textuelle qui sous-tendent les expérimentations que j'ai menées à l'université dans une filière technologique et dans un master de linguistique et de didactique. Plus encore, ce sont ces mêmes emprunts à la génétique textuelle qui m'ont permis d'évaluer les effets de ces expérimentations, notamment dans les travaux menés en collaboration avec Maurice Niwese et, à la suite de ces évaluations, de faire évoluer les dispositifs expérimentés dans les deux filières pour que les étudiants analysent leur propre processus d'écriture, ceux du master linguistique étant invités explicitement à utiliser les apports de la génétique textuelle pour se faire généticiens de leurs propres textes. Dans les deux expérimentations, l'atelier favorise l'émergence de ce qui s'apparente à la « parole intérieure extériorisée » que l'on décèle dans les manuscrits d'écrivains (Grésillon, 2002), « le dialogue interne propre à chaque locuteur [...] [étant] externalisé par le dispositif didactique » (Boré, 2014 : 64), qui favorise l'appropriation par le scripteur des voix de ses pairs et de l'enseignant, intégrées à des degrés divers dans son propre discours. Sans que je puisse le vérifier, je me risque à penser que cette expérience favorise le développement, chez le scripteur, d'une parole dont le signal est virtuel, qu'il s'adresse à lui-même, pour soutenir son propre travail d'écriture²²⁷.

5. Pour une didactique de l'expression-communication

(Clavier & Terranova-Lafont, 2006 ; Lafont-Terranova, 2007, 2014 ; Kanaan-Caillol & Lafont-Terranova, 2014)

Mon inscription institutionnelle, singulière pour une didacticienne de l'écrit – j'enseigne dans une filière technologique qui prend fortement en compte les enjeux (pré)professionnels de la formation, et dans laquelle il importe donc « d'écrire pour de vrai », ou presque – a sans doute

²²⁷ Je m'inspire ici librement de l'analyse que fait Bergounioux (2001 : 121) appliquant « à l'endophasie, la conversion d'une séquence linguistique ».

contribué à ce que je me reconnaisse dans une conception de l'enseignement de l'écriture où l'important est de « chercher les moyens de guider le sujet qui écrit durant tout le processus d'écriture afin de lui permettre de produire, dans une situation donnée, le meilleur écrit possible » (Lafont-Terranova, 2009 : 80).

Dans un tel contexte, les enjeux de l'enseignement de l'expression-communication m'ont paru cruciaux, puisque, *in fine*, « le titulaire du DUT doit être capable de [...] s'exprimer clairement (à l'oral, à l'écrit et par tous les autres canaux nécessaires) » et « de produire des supports de communication efficaces en contexte tant professionnel que personnel²²⁸ ». En tant que responsable des enseignements d'EC et de PPP (Projet Personnel et Professionnel²²⁹) qui lui sont liés, j'ai essayé de construire, avec les enseignants concernés et plus largement avec l'équipe pédagogique du département, une progression des enseignements qui prenne en compte ces enjeux et qui fasse sens aussi bien pour les enseignants qui en sont chargés que pour les étudiants à qui ils sont destinés. Pour concevoir cette progression, je me suis appuyée sur les apports de la didactique de l'écriture, comme le montre ma contribution (Lafont-Terranova, 2014) au colloque organisé en 2012 par l'AECiut sur les *Fondements théoriques, représentations, réalités de l'expression communication dans les IUT* (Nouailler, coord. 2014), et plus largement sur ceux de la didactique du français, avec un ancrage fort en sciences du langage (pragmatique, ethnographie de la communication, etc.).

L'expérimentation d'atelier d'écriture créative présentée dans le chapitre 5 s'inscrit dans cette progression, et prend son sens dans le

²²⁸ Extrait de la note de cadrage de l'AECiut du 18-01-2012, transmise à la Commission Consultative Nationale des IUT, lors de la préparation des PPN DUT, 2013 (Lafont-Terranova, 2014 : 119).

²²⁹ Cette appellation renvoie à des modules d'enseignement dont l'objectif est d'« amener l'étudiant à mettre en adéquation ses souhaits professionnels immédiats et futurs, ses aspirations personnelles et ses capacités afin de concevoir un parcours de formation cohérent avec le ou les métiers choisis et à devenir acteur de son orientation » (PPN, 2013 : 12). Les liens avec les objectifs de l'EC nous ont conduits à construire une progression qui intègre les modules d'EC et de PPP.

cadre d'un travail plus large sur l'enseignement-apprentissage des genres liés à la spécialité (Français sur objectifs spécifiques), mené en collaboration avec les enseignants d'EC et les enseignants de la spécialité. Dans cette perspective, des cahiers des charges destinés aux enseignants d'EC et de PPP, une quinzaine d'intervenants, qui ont pour la plupart un statut de vacataire, sont retravaillés chaque année dans le cadre d'un travail collaboratif, qui s'avère formateur.

Au-delà, de ce travail de conception et de formation que je trouve passionnant, je souhaite développer un travail spécifique de recherche dans ce cadre, en m'appuyant sur les membres du LLL et de l'équipe de didactique qui participent à ces enseignements²³⁰. En 2006, avec une collègue d'un autre département de l'IUT d'Orléans, j'ai eu l'occasion d'amorcer sur le sujet une réflexion, que nous avons présentée lors du 9^e colloque de l'AIRDF (Québec, 2004) : « Le français dans une filière technologique : une approche transversale pour l'apprentissage des discours de spécialité » (Clavier & Lafont-Terranova, 2006). Plus récemment, les 13^e Rencontres de L'AECiut (Valence, 2014) ont été l'occasion de proposer une communication sur les fondements théoriques et la mise en œuvre d'un dispositif destiné à des étudiants de licence professionnelle : « Mener et analyser un entretien semi-directif avec un professionnel. Une approche de la communication informaticien/utilisateur » (Kanaan-Caillol & Lafont-Terranova, 2014). Ces premières approches sont l'amorce d'un travail que je souhaite développer dans mon département et plus largement à l'IUT.

²³⁰ Diane Schwob (ÉSPÉ, CVL), Sylvie Chevillard et Anne Lise Dupéroux déjà citées (p. 111), et Layal Kanaan-Caillol, avec laquelle je fais équipe depuis de longues années et qui a soutenu, en 2011, une thèse au jury de laquelle j'ai participé : *Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones*.

6. Une inscription dans un champ d'études qui s'est développé dans le monde francophone, dans le prolongement des (*New*) *Literacy Studies*

L'introduction de la notion de *littéracie* au sein même de la didactique de l'écriture m'a peu à peu amenée à prendre conscience que mon travail se situait dans un champ d'études plus large, qui s'est développé dans le monde francophone dans le prolongement des *Literacy Studies*. Ma participation à deux recherches INRP, qui a favorisé cette prise de conscience, m'a conduite à mener, en collaboration avec Didier Colin, des travaux sur les représentations et plus largement sur le rapport à l'écriture des enseignants, qui s'avère déterminant quand il s'agit de faire entrer les élèves dans une *littéracie étendue*.

Au début des années 2000, peu avant mon recrutement comme maître de conférences en sciences du langage à l'université d'Orléans, la didactique de l'écrit a commencé à s'intéresser « aux genres d'écrits universitaires et à chercher des moyens de soutenir le développement de nouvelles capacités scripturales chez les étudiants des cycles supérieurs » (Chartrand, 2006 : 19). Inscire, dans ce volet de la didactique de l'écrit, les expérimentations que je mettais en place à l'université m'a donc paru aller de soi, d'autant que les colloques²³¹ et les études sur les discours et les écrits universitaires commençaient à se développer, dans le monde francophone, dans le prolongement des *New Literacy Studies* et des *Academic Literacies*. Ma participation avec Maurice Niwese au colloque international *Littéracies universitaires : Savoirs, écrits, disciplines* (Lille, 2010), marque l'inscription de nos travaux dans ce champ en émergence. « Tout en étant conscients des "déplacements dans les manières de penser les contenus et les écrits à l'université [...], qu'implique le simple fait d'avancer le syntagme de *littéracies universitaires* » (Reuter, 2012 : 161)", nous nous [...] [efforçons dans nos études en cours] de montrer que les notions empruntées à la didactique de l'écriture peuvent être opératoires

²³¹ Par exemple : *L'écrit dans le supérieur*, Bruxelles, 2000 ; *Les discours universitaires*, Bruxelles-24, 25, 26 avril 2008.

dans le contexte universitaire, en dehors de la référence au français comme matière scolaire » (Lafont-Terranova & Niwese, à paraître : 2).

En m'appuyant sur ces résultats, j'ai pu développer dans l'équipe de didactique, dont je suis responsable, un axe de recherche spécifique, concrétisé par le projet *Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique* de l'écriture, mené en collaboration avec des collègues de Bordeaux. Dans un contexte où les exigences sociales et scolaires sont de plus en plus fortes en matière d'écriture, initier les futurs enseignants et les formateurs à une pratique littéraire de haut niveau et les aider à conceptualiser la façon dont ils éprouvent la fonction épistémique de l'écriture nous semble indispensable pour créer à l'école, au collège, au lycée, les conditions d'un accompagnement de l'écriture en lien avec la construction des savoirs. Les mêmes besoins se retrouvent à l'université, particulièrement aux niveaux concernés par « l'écriture de recherche en formation » (Reuter, 2004) et par l'entrée dans le monde de la recherche qui exige de plus en plus de professionnalisme.

Une proposition faite à trois, qui vient d'être acceptée pour le numéro de la revue *Pratiques* sur *L'écriture professionnelle* (à paraître en juin 2016), met en lumière l'intérêt de l'expérimentation menée en master, pour concevoir des dispositifs d'acculturation à l'écriture visant la professionnalisation des (futurs) chercheurs, des (futurs) enseignants et des formateurs » (Lafont-Terranova, Niwese & Colin, 2013). Notre proposition esquisse, en effet, des pistes de transposition, que nous avons commencé à explorer, lors d'une présentation (Lafont-Terranova & Colin, 2013) faite dans le cadre de la journée d'étude organisée avec nos collègues de Bordeaux le 29 novembre 2013 à Orléans.

7. Des travaux à l'intersection des sciences du langage et des sciences de l'éducation

Mon inscription en didactique du français langue maternelle (ou première) va de pair avec mon ancrage en sciences du langage, choisi lors de ma formation universitaire initiale et confirmé dans ma thèse et les recherches qui ont suivi, grâce aux théories et disciplines convoquées

pour l'analyse de données langagières recueillies dans le cadre de mes expérimentations et d'enquêtes de terrain. Ce double ancrage en didactique et en sciences du langage m'a permis d'intégrer en 2002 le CORAL devenu en 2011 le LLL, et d'y introduire un axe didactique.

Mon ancrage en didactique me situe également du côté des sciences de l'éducation. En témoignent mon intérêt pour l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage et pour les acteurs (présents et absents²³²) de ces situations (enseignants, élèves, étudiants, formateurs), les méthodes employées pour l'observation et le recueil des données, la conception et l'évaluation de dispositifs didactiques innovants, ainsi que la convocation de travaux situés dans ce champ.

En témoignent également les orientations évoquées dans cette note de synthèse, qui me rattachent aux travaux menés par Perrenoud (2001) sur *Le praticien réflexif* et par Vanhulle (2001 : 527) sur « le "genre réflexif" en tant que genre académique possible et sur les indices qui manifestent à travers l'écriture une réelle démarche d'exploration, de réflexion, d'appropriation et d'autoconstruction personnelle ». C'est dans cet esprit qu'ont été conçues mes expérimentations en master et c'est également dans cet esprit que je me suis engagée dans l'écriture de cette note pour repérer dans mes travaux des indices de ma construction de praticien-chercheur.

²³² Je me fonde ici sur les travaux de Hymes (1980 : 138, 141) qui souligne que la notion de dyade « locutaire-allocutaire » n'est pas suffisante pour rendre compte de toutes les situations de parole. Dans certaines situations, en effet, on peut considérer qu'un participant répète les paroles d'une source qui est absente au sens physique du terme. Par certains aspects, comme le montrent les travaux de Colin (2014), le formateur peut être considéré comme la source des paroles de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- ALPHANT, M. (1990). Le mal des mots. *Libération* (19 avril), 23-25.
- ANDRÉ, A. (1989). *Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros.
- ANDRÉ, A. (1994). Ecrire : Le désir et la peur. Dans C. Barré-De Miniac & D. Bourgain (dir.), *Ecrire et faire écrire* (p. 87-114). Paris : Ecole Normale Supérieure Fontenay-St Cloud.
- ANDRÉ, A. (1998). Ateliers d'écriture argumentative. La double cérémonie. Dans M.-C. Penloup, D. Colin & J. Lafont (éds.), *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture* (p. 122-142). MAFPEN Orléans-Tours et Rouen.
- ARTAUD, M.-F. (1999). *Entre l'enfant et l'élève, L'écriture de soi : Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC* (Université de Lille III), 13, 99-113.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1998). Perspectives didactiques. Dans M.-C. Penloup, D. Colin & J. Lafont (éds.), *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture* (p. 163-174). MAFPEN Orléans-Tours et Rouen.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1999). Le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ou de l'innovation à la recherche didactique. *Repères*, 20, 9-14.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-24). Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque* 12.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., CROS, F. & RUIZ, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : ESF.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (éd.) (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., & REUTER, Y. (dir.) (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.
- BATAILLE, M., GENDROT, C., LAFONT, J., MAILLET, M.-P., MERCIER D'ANGELY, H. & MOREAU, F. (1973). *L'épreuve d'orthographe au concours d'entrée à l'école normale*. Université de Tours (Mémoire de maîtrise).

- BATAILLE, M., LAFONT, J., MAILLET, M.-P., MERCIER D'ANGELY, H. & MOREAU, F. (1973). La faute d'orthographe et ses problèmes. *B.R.E.F (Bulletin Régional des Enseignants et étudiants de français)*, 9, 9-33. Université de Tours.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- BAUTIER, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littérariés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- BEDIN, V. & BROUSSAL, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions vives*, Vol. 6, 18, 111-128.
- BENABOU, M. (1994). Ecrire avec l'Oulipo. Dans C. Boniface (dir.), *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture : Interventions et actes*. Aix-en-Provence, février 1993 (p. 15-17). Paris : Retz.
- BERGOUNIOUX, G. (1994). *Recueil de travaux présenté pour obtenir l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage*. Université Paris VII.
- BERGOUNIOUX, G. (2001). Endophasie et linguistique. Décomptes, quotes et squelette. *Langue française*, 132, 106-124.
- BERGOUNIOUX, G. (2004). *Le moyen de parler*. Lagrasse : Verdier.
- BERGOUNIOUX, G. (2006). Avant-propos. Dans J. Lafont-Terranova, & D. Colin (éds.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 5-6) Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque*, 5.
- BICHSEL, P. (1977) Une table est une table. Dans J. Gouttenoire, *Contes et nouvelles* (choisis par) (p. 7-12). Paris : Hachette.
- BING, É. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Éditions des femmes. (Réédité en 1982 et 1993).
- BING, É. (1983). Écrire et faire écrire. *Trousse Livres*, 44, 9-10.
- BING, É. (1992a). Chers amis. Dans *Les ateliers d'écriture Elisabeth Bing. Calendrier 1992-1993* (p. 3-7).
- BING, É. (1992b). Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques. Dans C. Oriol-Boyer (dir.), *Ateliers d'écriture* (p. 59-72). Grenoble : Ceditel.
- BING, É. (1994). Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques, et son avancée. Dans C. Boniface (dir.), *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture* (p. 18-26). Paris : Retz.
- BING, É. (1999). Lettre pour une éthique des ateliers d'écriture. Dans *Les ateliers d'écriture Elisabeth Bing. Calendrier 1999-2000* (p. 3-6).

- BISHOP, M-F. (2006). Chronique didactique. La didactique de l'écriture et la question du sujet. *Le Français aujourd'hui*, 155, 97-103.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & CHERVEL, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : Maspéro.
- BLANES, É. (1991). *Incitation à la lecture et à l'écriture en Languedoc-Roussillon*. Université Grenoble III (Mémoire de DESS).
- BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Université de Laval (Québec) (Thèse de doctorat).
- BLASER, C. & POLLET, M.-C. (coord.) (2012). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque*, 18.
- BONIFACE, C. (avec la collaboration d'O. PIMET). (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz (Pédagogie).
- BORÉ, C. (2000). Le brouillon introuvable objet d'étude. *Pratiques*, 105-106, 23-50.
- BORÉ, C. & DOQUET-LACOSTE, C. (2004). La réécriture questions. théoriques : Interview croisée de Jacqueline Authier-Revuz et Almuth Grésillon. *Le Français aujourd'hui*, 144, 9-16.
- BORÉ, C. (2014). Dialogisme, discours intérieur, écriture en classe. *Études de linguistique appliquée*, 173, 59-71.
- BOURGAIN, D. (1988). *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Besançon : Université de Franche Comté (Thèse de doctorat d'État).
- BOURGAIN, D. (1994). Raisons et écriture. Dans C. Barré-De Miniac & D. Bourgain (dir.), *Ecrire et faire écrire* (p. 63-85). Paris : Ecole Normale Supérieure Fontenay-St Cloud.
- BUCHETON, D. (1992). *Ecriture - Réécritures : récits d'adolescents*. Paris : Université René Descartes (Thèse de doctorat).
- BUCHETON, D. (2013). Faire advenir le sujet écrivain. Intervention dans le cadre des Rencontres de l'association Française des Enseignants de Français, Paris, janvier 2013.
- CAPLOW, T. (1970). *L'enquête sociologique*. Paris : Armand Colin.
- CASTELLOTTI, V. (2010). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ? *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 129-144.
- CASTERAS, G. (1992). Ouverture de banquet. *Fringale (Revue du Groupe Académique lecture-écriture)*, n° de lancement, 1. MAFPEN Orléans-Tours/CRDP.
- CATACH, N. (1968). *L'orthographe française à l'époque de la Renaissance*. Genève : Droz.

- CÈBE, S, GOIGOUX, R. & THOMAZET, S. (2004) : Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Dans *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. [CD-ROM]
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf.
- CHARLOT, B., BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARTRAND, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (éds.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 11-31). Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque*, 5.
- CHARTRAND, S.-G. (2011). Progression dans l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire québécois. Consulté en ligne le 15 novembre 2012.
http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais
- CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (2004). Fonction épistémique des genres disciplinaires. Enquête dans deux disciplines scolaires du secondaire québécois. Dans B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (éds.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première* (p. 179-191). Bruxelles : De Boeck.
- CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites du concept de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque*, 12.
- CHARTRAND, S.-G. & BOIVIN, M.-C. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (éds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* [CD-ROM]. Québec : AIRDF.
- CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (dir.) (2008). *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque*, 12.
- CHAUVEAU, G. & DURO-COURDESSES (dir.) (1989). *Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*. Paris : INRP, *Cresas*, 8.
- CHISS, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.
- CLAVIER, V. & LAFONT-TERRANOVA, J. (2006). Le français dans une filière technologique : une approche transversale pour l'apprentissage des discours de spécialité. Communication présentée au 9^e colloque international de l'AIRDF.

Québec, 26-28 août 2004. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (éds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* [CR-ROM], AIRDF, 2006 (13 p.).

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/clavier-lafont-terranovala.pdf>

COLIN, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques*. Université d'Orléans (Thèse de doctorat).

COLIN, D. ISIDORE-PRIGENT J. & LAFONT-TERRANOVA, J. (2012). Le rapport à l'écriture d'enseignants du primaire (CM2) et du secondaire (6^e) : perspective curriculaire. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français* (p. 299-314). Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF. *Diptyque*, 23.

DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck (Diffusion Paris : éditions universitaires).

DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.

DABÈNE, M. (1998). L'acculturation à l'écrit dans une perspective didactique. Dans M.-C. Penloup, D. Colin, & J. Lafont (éds.) (1998), *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture* (p. 43-54). MAFPEN Orléans-Tours et Rouen.

DABÈNE, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans Chiss, J.L., David, J. & Reuter, Y. (Eds.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 15- 34.

DAUNAY, B., REUTER, Y. & SCHNEUWLY, B. (2011). L'interrogation des concepts en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 13-31). Namur : AIRDF-Presses universitaires de Namur- CEDOCEF.

DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, D. (2012). Littéracies universitaires : Présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.

DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, D. (dir.) (2012). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives*. *Pratiques*, 153-154.

DESCHÉPPER, 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. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque* 12.

DOQUET-LACOSTE, C. (2006). L'objet insaisissable : quelques considérations sur l'analyse de l'écriture sur traitement de texte. *Genesis*, 27, 35-44.

- DOQUET-LACOSTE, C. (2009). L'écriture sur traitement de texte : quelques spécificités de son analyse en temps réel. *Modèles Linguistiques T. XXX, 2009, vol. 59*. 133-151.
- FABRE, C. (1983). De quelques usages non standard dans des écrits d'écoliers. Dans F. François (dir.), *J'cause français, non ?* (p. 37-67). Paris : La découverte-Maspero.
- FABRE, C. (1987). *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*. Université de Paris V (Thèse de doctorat d'état).
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel.
- FABRE, D. (dir.) (1993). *Écritures ordinaires*. Paris : P.O.L.
- FALARDEAU, É & GAUVIN-FISET, L.-M. (2009). Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques : analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. Dans J.-L. Dufays & S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 29-46). Namur : Presses universitaires de Namur. AIRDF-Presses universitaires de Namur- CEDOCEF
- FENOGLIO, I. (2009). Les notes de travail d'Émile Benveniste : où la pensée théorique naît via son énonciation ». *Langage et société*, 127, 23-49.
- FENOGLIO, I. (2010). Conceptualisation linguistique : du manuscrit au texte. Contribution à l'étude des spécificités de l'écriture scientifique [en ligne]. *Item*. <http://www.item.ens.fr/index.php?id=577246>.
- FENOGLIO, I. (dir.) (2007). *L'écriture et le souci de la langue*. Louvain-la-Neuve : Académia Bruylant.
- FENOGLIO, I. & BOUCHERON-PETILLON, S. (2002). Avant-propos. *Langages*, 147, 3-7.
- FENOGLIO, I. & BOUCHERON-PETILLON, S. (dir.) (2002). *Processus d'écriture et marques linguistiques. Nouvelles recherches en génétique du texte*. *Langages*, 147.
- FENOGLIO, I., LEBRAVE, J.-L & GANASCIA, J.-G. (2007). EDITE MEDITE : un logiciel de comparaison de versions, *Item* [En ligne]. <http://www.item.ens.fr/index.php?id=172967>
- FIJALKOW, J. (dir.) (1990). *Décrire l'écriture*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail/CRDP de Toulouse.
- FRAENKEL, B., FREGOSI, D., BELOT, B & HÉBERT, F. (1985). *Amélioration des compétences à l'écrit : analyse des effets d'un atelier d'écriture*. Paris : université Paris V, CEPI.
- FRANÇAIS AUJOURD'HUI (LE) (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? (n°157).

- FRENKIEL, P. (1994). Quelques mots au sujet du CICLOP. Dans C. Boniface, *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture : Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993* (p. 33-47). Paris : Retz.
- 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 Vol. 8, 4*, 91-110.
<http://www.item.ens.fr/index.php?id=172975>
- GARCIA-DEBANC, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques*, 61, 29 -56.
- GELLERT, J. (1998). Écrire en atelier. M.-C. Penloup, D. Colin & J. Lafont (éds.), *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture* (p. 105-121). MAFPEN Orléans-Tours et Rouen.
- GENOUVRIER, É. (1970). Linguistique appliquée à l'enseignement du français langue maternelle - Éléments pour l'élaboration d'une progression grammaticale à l'école élémentaires. *Recherches pédagogiques*, 46, INRDP.
- GENOUVRIER, É. (1972). Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français. *Langue française*, 13, 34-51.
- GENOUVRIER, É. (1986). *Naitre en français*. Paris : Larousse.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- GRESILLON, A. (1994). *Éléments de critique génétique : Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.
- GRESILLON, A. (2002). Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée. *Langages*, 147, 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, 4-50.
- GUILLET, L., LAFONT, J. & MAILLET, M.-P. (1971). Enquête phonologique : l'opposition des phonèmes /e/ vs /ε/. *B.R.E.F.*, 3, 2-14. Université de Tours.
- HALTÉ, J.-F. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de linguistique appliquée*, 71, 7-19.
- HAY, L. (2014). La critique génétique : une autre approche de l'écriture ? Dans *Résumés* (p. 1). Writing Across Borders III, 19-22 juillet 2014, université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- HÉBERT, F. (1986). La trace et la voix : écrire et lire. *Écoles normandes*, 43, 43-45.
- HOUDART-MÉROT, V. & Mongenot, C. (dir.) (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Champion.

- HYMES, D.H. (1980). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Etudes de linguistique appliquée*, 37, 127-153. (Édition originale en anglais : 1972).
- JAFFRÉ, J.-P. (2005). L'orthographe est un château fort. Commentaires sur l'enquête du Collectif *Sauver les Lettres*. *Le café pédagogique*, 11 février 2005. (<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/index.php>)
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. & BERNIÉ, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. Forumlecture.ch 3/2012. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf
- JOUE, J. (1983). Vingt et un principes (d'importance à peu près égale) gouvernant l'atelier d'écriture. *Trousse Livres*, 44, 4-5.
- KABUTA, S. (2007). De l'autopanégyrique à l'autolouange. Aux sources africaines de l'autolouange. Dans M. Milis, *Souviens-toi de ta noblesse. La pratique de l'autolouange ou l'accouchement du cœur. Une méthode pédagogique inédite* (p. 169-178). Paris : Le Grand Souffle.
- KAFKA, F. (1990). La métamorphose. Dans *La métamorphose et autres récits* (p. 79-148). Paris : Gallimard (folio classique).
- KANAAN-CAILLOL, L. (2011). *Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones*. Université d'Orléans (Thèse de doctorat).
- KANAAN-CAILLOL, L. & LAFONT-TERRANOVA, J. (2014). Mener et analyser un entretien semi-directif avec un professionnel. Une approche de la communication informaticien/utilisateur. Communication dans le cadre des 13^e Rencontres de l'AEClut, Valence, 22 et 23 mai 2014.
- KERVYN, B. (2009). Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire. *Repères*, 40, 155-174.
- KERVYN, B. (2011). Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 219-250). Namur : AIRDF-Presses universitaires de Namur- CEDOCEF.
- KOCH, K. (1978). *Les couleurs des voyelles. Pour faire écrire de la poésie aux enfants*. Paris : Casterman.
- LAFONT, J. (1973). Le fonctionnement de l'épreuve orthographique. *B.R.E.F.*, 8, 23-41. Université de Tours.

- LAFONT, J. (1989). *Les représentations de l'écriture chez les enseignants de français en collège*. Université de Tours (Projet présenté en vue d'une inscription en DEA).
- LAFONT, J. (1992a²³³). Décrire « l'écrire » pour faire écrire. *Fringale (Revue du Groupe Académique lecture-écriture)*, n° de lancement, 35-41. MAFPEN Orléans-Tours/CRDP
- LAFONT, J. (1992b). *Propositions pour modifier mon sujet de DEA*. Université de Tours.
- 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. (1997). Écriture créative en atelier. Préface du recueil de textes produits par un groupe d'étudiants du département informatique. IUT d'Orléans.
- LAFONT, J. (1998). Les ateliers d'écriture : de la rupture avec l'école à l'interrogation didactique. Dans M.-C. Penloup, D. Colin & J. Lafont (éds.), *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture* (p. 55-101). MAFPEN Orléans-Tours et Rouen.
- LAFONT, J. (1999a). Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain, un enjeu pour les ateliers d'écriture. *Le français aujourd'hui*, 127, 26-32.
- LAFONT, J. (1999c). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Université de Tours (Thèse de doctorat). Lille 3 université : ANRT (Thèse à la carte).
- LAFONT, J. (Inéd.). *Copie et rapport à l'écriture. Rapport de recherche: enquête de terrain dans un établissement du second degré*. (Écrit en 1999-2000). INRP (GERI) (38 p.).
- LAFONT, J. (2000). Écriture et réécriture en atelier. Dans C. Rist (éd.), *Écriture créative et maîtrise de l'écriture de l'école primaire à l'université*, (p. 61-79). Orléans : Inspection académique du Loiret, IUFRM d'Orléans-Tours.
- LAFONT, J. (inéd.). *Copie et rapport à l'écriture. Rapport de recherche : enquête de terrain dans un établissement du second degré*. INRP (GERI).
- LAFONT, J. & BARRÉ-DE MINAC, C. (2001). Développement des compétences en matière de révision de texte. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant* (p. 382-388). Bruxelles : De Boeck.

²³³ Les lettres *a*, *b*, *c*, indiquées à la suite des dates de publication dans les références me concernant, peuvent ne pas renvoyer à l'ordre d'apparition dans ce volume. Elles renvoient en effet à l'ordre d'apparition des références concernées dans le Volume III (*Curriculum vitae*), qui me sert de référence.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2002a). Trois points de vue sur les tâches de copie : enquête de terrain dans un établissement français du second degré. Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (éds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8e colloque international de la DFLM, Neuchâtel du 26 au 28 septembre 2001*. [CD-ROM], DFLM, 2002.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2007a). Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique : analyse d'une expérience. *Caractères* 25, 4-9.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2008a). Atelier d'écriture et compétence scripturale. *Transmettre des savoirs grammaticaux, Enjeux* 71, 87-121. Namur : CEDOCEF-Presses universitaires de Namur.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2008b). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 25-42). Namur : Presses universitaires de Namur, *Diptyque*, 12.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque*, 15.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2013a). Une expérience de formation à la didactique de l'écriture et à l'écriture de recherche. Demi-journée d'étude *Aider les étudiants à écrire : objectifs, dispositifs, constats*, 11 avril 2013, IUFM Poitou-Charentes.

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

LAFONT-TERRANOVA, J. (2014). 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 théorique, représentations, réalités* (p. 117-132). Paris : Éditions L'Harmattan.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. *Pratiques*, 115-116, 167-180.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2006a). L'écriture en français et dans deux autres disciplines : représentations d'enseignants. Communication présentée au 9^e colloque international de l'AIRDF. Québec, 26-28 août 2004. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (éds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* [CD-ROM], AIRDF, 2006 (16 p.).

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/J-lafont-terranovala-et-d-colin.pdf>

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2006b). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. Dans C. Barré De Miniac & Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p. 59-84). Lyon : INRP.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2006c). La question de la norme dans le discours des enseignants de collège. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (éds.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 105-131). Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque*, 5.

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 2013.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (éds.) (2006). *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 105-131). Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque*, 5.

LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (2010). De l'écriture créative à l'écriture de recherche : analyse d'une expérience de formation à la didactique de l'écriture. Communication présentée au colloque international *Littéracies universitaires : Savoirs, écrits, disciplines*, université Charles de Gaulle-Lille 3, 2-4 septembre 2010. [CD-ROM]

http://evenements.univ-lille3.fr/litteraciesuniversitaires/cd/textes_VO/a_LafontTerranova%28J%29Niweise%28M%29_FR.pdf

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

LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (sous presse). L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche. Dans C. Beaudet & V. Rey-Lafay (dir.), *Actes du colloque international L'écriture experte : enjeux sociaux et scientifiques*, Sherbrooke (Québec), 13-15 juin 2013. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence en partenariat avec les Presses universitaires de Sherbrooke.

LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (soumis & présélectionné pour les actes). Conceptualisation et acculturation à l'écriture de recherche : effets de la réécriture. Actes du colloque international *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissages de la maternelle à l'université*, Colmar 21-23 mars 2012. Grenoble : Éditions ELLUL /Presses universitaires de Grenoble.

LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (2013b). 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 2013.

LAFONT-TERRANOVA, J., NIWESE, M. & COLIN, D. (Proposition acceptée). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu pour la recherche et la professionnalisation des (futurs) chercheurs, des (futurs) enseignants et des formateurs, *Pratiques* (juin 2016). Metz : CRESEF, Université de Metz.

LAHANIER-REUTER, D. & REUTER, Y. (2006). Discours des collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires. Dans C. Barré De Miniac & Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p. 23-58). Lyon : INRP.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LECOMTE, V. (2011). *Les dimensions psychoaffectives et cognitives du rapport à l'écriture*. Université d'Orléans (Mémoire de master 2).

LUCAS, H. (1990). Atelier écrire en classe. Dans C. Oriol-Boyer (dir.), *La réécriture* (p. 179-199). Grenoble : Ceditel.

MAFFRE, A. (1988). *Ateliers d'écriture : recherche sur quelques ateliers d'écriture*. Université de Provence (Mémoire de DEA).

MANESSE, D. & COGIS, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Paris : ESF.

MICHAUX, H. (1927). Le grand combat. Dans *Qui je fus*. Paris : Gallimard.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1990). Activités artistiques. Développement des ateliers de pratique dans les collèges et lycées. Note de service n° 90-101 du 7 mai 1990, BOEN 17 mai 1990, 20, 1249-1254.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1993). *Programme Pédagogique national DUT informatique*. BOEN 24 juin, 22, 1894.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1998). *Programmes Pédagogiques Nationaux des Instituts Universitaires de Technologie*. BOEN 30 juillet, hors série, Vol. 3, 310-324.
<http://www.education.gouv.fr/bo/1998/hs7/default.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2005) *Programme Pédagogique National du DUT Informatique* ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2013). *PPN DUT informatique 2013*. Annexe « Informatique » du BOEN 20 juin 2013, 25. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/25/09/7/PPN_INFORMATIQUE_256097.pdf

NEUMAYER, O. & NEUMAYER, M. (1996). Vingt ans d'ateliers d'écriture. Entre parti-pris et professionnalité. *Pratiques*, 89, 47-66.

- NIWESE, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Université Catholique de Louvain (Thèse de doctorat).
- NIWESE, M. & BAZILE, S. (à paraître). 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.
- NIWESE, M. & CHAILLY, A. (éds.) (2014). *De vous à moi. Tourbillons et destins*. Bordeaux.
- NOUAILLER, M. (coord.) (2014). *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT. Fondements théorique, représentations, réalités*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- ORIOI-BOYER, C. (1989). *L'écriture du texte, théorie pratique, didactique*. Université de Paris VIII (Thèse de doctorat d'état).
- ORIOI-BOYER, C. (dir.) (1990). *La réécriture*. Grenoble : Ceditel.
- ORIOI-BOYER, C. (dir.) (1992). *Ateliers d'écriture*. Grenoble : Ceditel.
- ORIOI-BOYER, C. (2013a). Ateliers d'écriture, quarante ans d'élaboration. Dans C. Oriol-Boyer & D. Bilous, *Ateliers d'écriture littéraire* (p. 25-89). Paris : Hermann.
- ORIOI-BOYER, C. (2013b). Le texte littéraire comme théâtralisation de mécanismes langagiers. Dans V. Houdart-Mérot & C. Mongenot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 341-357). Paris : Champion.
- ORIOI-BOYER, C. & BILOUS, D. (dir.) (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Paris : Hermann.
- PENLOUP, M.-C. (1990). *Les ateliers d'écriture : mythe ou réalité ?* Université de Rouen (Mémoire de DEA).
- PENLOUP, M.-C. (1992). Des ateliers d'écriture ... Approche historique, ouvertures didactiques. *Écritures écrites*, 11-38. Rouen : CNRS-CRDP de Rouen, Mont-Saint-Aignan.
- PENLOUP, M.-C. (1995). *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Université de Rouen (Thèse de doctorat).
- PENLOUP, M.-C. (1998). Dans M.-C. Penloup, D. Colin & J. Lafont (éds.), *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture*. MAFPEN d'Orléans-Tours et de Rouen.
- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.
- PENLOUP, M.-C. (2005). *Recherches en didactique de l'écriture. Le parti-pris de l'apprenant*. Vol 1. Université de Rouen.

PENLOUP, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (éds), *Didactique de l'écrit. Construction des savoirs et sujet-écrivain* (p.81-104). Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque*, 5.

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

PENLOUP, M.-C., CHABANOIS, M. & JOANNIDES, R. (2011). La posture : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? Dans Y. Reuter & B. Daunay (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 151-174). AIRDF- Presses Universitaires de Namur- CEDOCEF.

PENLOUP, M.-C., COLIN D. & LAFONT-TERRANOVA, J. (éds) (1998). *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture. Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 30 septembre, 1er et 2 octobre 1997*. MAFPEN d'Orléans-Tours et de Rouen.

PERRENOUD, P. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche & Formation*, 36, 131-162. Repris dans *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.

PETITJEAN, A.-M. (2013). L'exemple américain : l'intégration du *creative writing* dans les programmes universitaires aux États-Unis. Dans V. Houdart-Mérot et C. Mongenot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 123-135). Paris : Champion.

PEYTARD, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 35-48.

PEYTARD, J. & GENOUVRIER, É. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.

PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (éds), *Didactique de l'écrit. Construction des savoirs et sujet-écrivain* (p.33-54). Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque*, 5.

PLANE, S. (2008). La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français : un révélateur des tensions internes au processus de formation. Dans J. Dolz & S. Plane (éds.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture* (p. 191-222). Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque*, 13.

PLANE, S. & DUFAYS, J.-L. (2009). Ecriture de fiction : vers de nouvelles problématiques didactiques. Dans J.-L. Dufays & S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 11-24). AIRDF-Presses universitaires de Namur- CEDOCEF.

- PONTECORVO, C. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1990). Learning in a social context : a passage to literacy. Dans Y.-M. Goodman (Éd.), *How children construct literacy : piagetian perspectives*. New York : Heinemann Educational Books.
- PPN (PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES NATIONAUX DUT) : Cf. les entrées « Ministère de l'éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ».
- PRATIQUES (1989). *Ateliers d'écriture*. (n°61)
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- RECHERCHES PÉDAGOGIQUES (1971) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours*. Paris, INRP, n° 47.
- RECHERCHES PÉDAGOGIQUES (1973) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation. Hypothèses d'actions pédagogiques*. Paris, INRP, n° 61.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- REUTER, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- REUTER, Y. (2006).
- REUTER, Y. (éd.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck (1^{re} édition 2007).
- REUTER, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- RICARDOU, J. (1978). Ecrire en classe. *Pratiques*, 20, 23-71.
- RINCK, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89.
- RINCK, F., BOCH, F. & JACQUES, M.-P. (2013). *Un corpus de littéracie avancée*. http://corpuslitteracie.wikispaces.com/file/view/CorpusLitteracieAvancee_ProjetSoumisILF.pdf/426293838/CorpusLitteracieAvancee_ProjetSoumisILF.pdf
- ROCHE, A. (1994). Écrire à l'université. Dans C. Boniface (dir.), *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture : Interventions et actes*. Aix-en-Provence, février 1993 (p. 95-97). Paris : Retz.
- ROCHE, A., GUIGUET, A. & VOLTZ, N. (1989). *L'atelier d'écriture - éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Bordas. (Rééditions : Dunod, 1998 ; Nathan, 2008 ; Colin, 2005).
- ROLLIN, A. (1978). *Cortège dans la ville*. Paris : Éditions du Seuil.
- RONDELLI, F. (2008). *L'écriture de textes narratifs à l'école élémentaire : traitement des contraintes et jugements de cohérence*. Université de Paris V-René Descartes (Thèse de doctorat).

- RONDIER-PERTUISOT, C. (1991). *41 fiches d'initiation à l'écriture créative*. Paris : Les éditions d'organisation.
- RONDIER-PERTUISOT, C. & RIST, C. (1992). *34 fiches de perfectionnement à l'écriture créative*. Paris : Les éditions d'organisation.
- ROSSIGNOL, I. (1990). *L'atelier d'écriture : une expérience en milieu psychiatrique*. Université de Nice (Mémoire de DEA).
- ROSSIGNOL, I. (1994). *L'atelier d'écriture : histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives*. Université d'Aix-en-Provence (Thèse de doctorat).
- ROSSIGNOL, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés*. Paris : l'Harmattan.
- SALINS (de), G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
- SCHNEUWLY, (2008). Postface. Le rapport à l'écrit : une notion – deux dimensions en interaction dynamique. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 129-138). Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diptyque*, 12.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- SCHROVEN, P. (1991). *Approche d'un moyen de sensibilisation à la lecture dans une bibliothèque publique : L'atelier d'écriture*. Belgique (Mémoire en IPSMA).
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge : Harvard University Press.
- STRAUSS-RAFFY, C. (2003). Accompagner le passage à l'écriture : de la difficulté au saisissement. *Le point-Virgule*, 11, 53-59.
- STRAUSS-RAFFY, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- TEM, Texte en main (1984). *Ateliers d'écriture* (n°1).
- THYRION, F. (2004). Le rapport de stage à l'épreuve de la réflexivité. Dans J.-L. Dufays & F. Thyron, *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p. 103-109). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- THYRION, F. (2006). Argumenter par écrit : quelle didactique ? Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (éds.), *Didactique de l'écrit. Construction des savoirs et sujet-écrivain* (p.55-80). Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque*, 5.
- Tlfi, *Trésor de la langue française informatisé*, Atilf : atilf.atilf.fr/tlf.htm
- TOUAG, S. (1995). *L'atelier d'écriture en seconde : du brouillon à l'œuvre achevée. L'Écriture comme appropriation d'un savoir*. IUFM d'Orléans-Tours (Mémoire professionnel de français).

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

VANHULLE, S. (2002). Les tâches, artéfacts culturels. Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (éds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8e colloque international de la DFLM, Neuchâtel du 26 au 28 septembre 2001*. [CD-ROM], DFLM, 2002.

VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. (Trad. : Sève, F.). Paris : La Dispute. (1^{re} éd. fr. 1985. Paris : éditions sociales).

WINNICOTT, D.-W. (1993). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.