

Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale

Pondering the relationship to writing in relation to scriptural competence

Reflexionar sobre la relación con la escritura en conexión con la competencia escritural

Jacqueline Lafont-Terranova, Maurice Niwese et Didier Colin

Volume 25, numéro 2, 2023

Le concept de « rapport à » en didactique du français

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1108188ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1108188ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lafont-Terranova, J., Niwese, M. & Colin, D. (2023). Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 106–125. <https://doi.org/10.7202/1108188ar>

Résumé de l'article

Dans une perspective réflexive, nous revenons sur les travaux que nous menons depuis plus de vingt ans sur le rapport à l'écriture pour montrer que cette notion est heuristique et opératoire dans le développement de la compétence scripturale. Nous définissons d'abord notre conception du rapport à l'écriture qui constitue notre ancrage théorique; nous rappelons ensuite les différents outils qui, sur le plan méthodologique, nous ont permis de cerner et de faire évoluer le rapport à l'écriture du sujet-écrivain en contextes de littéracie universitaire, scolaire et non scolaire; enfin, nous rendons compte de résultats saillants qui mettent en lumière l'interdépendance des dimensions du rapport à l'écriture ainsi que leurs liens avec les savoirs et les savoir-faire.

Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale

Jacqueline Lafont-Terranova

LLL (UMR 7270), Université d'Orléans

Maurice Niwese

LACES UR 7437, Université de Bordeaux

Didier Colin

CEDITEC EA3119, Université Paris-Est Créteil

Résumé

Dans une perspective réflexive, nous revenons sur les travaux que nous menons depuis plus de vingt ans sur le rapport à l'écriture pour montrer que cette notion est heuristique et opératoire dans le développement de la compétence scripturale. Nous définissons d'abord notre conception du rapport à l'écriture qui constitue notre ancrage théorique; nous rappelons ensuite les différents outils qui, sur le plan méthodologique, nous ont permis de cerner et de faire évoluer le rapport à l'écriture du sujet-écrivain en contextes de littéracie universitaire, scolaire et non scolaire; enfin, nous rendons compte de résultats saillants qui mettent en lumière l'interdépendance des dimensions du rapport à l'écriture ainsi que leurs liens avec les savoirs et les savoir-faire.

Mots-clés

rapport à l'écriture, compétence scripturale, processus d'écriture, sujet-écrivain, didactique de l'écriture, génétique textuelle

Pondering the relationship to writing in relation to scriptural competence

Abstract

Taking a reflective perspective to the work we have been carrying out for more than twenty years on the relationship to writing, we show here that this notion is heuristic and operational in the development of writing competence. We first define our conception of the relationship to writing which constitutes our theoretical anchoring; we then review the various tools which, on the methodological level, have enabled us to identify and develop the writing subject's relationship to writing in university, school and non-school literacy contexts. Lastly, we report on salient results that highlight the interdependence of the dimensions of the relationship to writing as well as their links with knowledge and skills.

Keywords

relationship to writing, writing competence, writing process, writing subject, writing didactics, textual genetics

Reflexionar sobre la relación con la escritura en conexión con la competencia escritural

Resumen

Desde una perspectiva reflexiva, volvemos al trabajo que venimos realizando desde hace más de veinte años sobre la relación con la escritura para mostrar que esta noción es heurística y operativa en el desarrollo de la competencia escritural. Primero definimos nuestra concepción de la relación con la escritura que constituye nuestro anclaje teórico; luego recordamos las diferentes herramientas que, a nivel metodológico, nos permitieron identificar y desarrollar la relación con la escritura del sujeto escritor en contextos de alfabetización universitarios, escolares y extraescolares; finalmente, reportamos resultados destacados que resaltan la interdependencia de las dimensiones de la relación con la escritura, así como sus vínculos con el conocimiento y el saber hacer.

Palabras claves

relación con la escritura, competencia escritural, proceso de escritura, materia de escritura, enseñanza de la escritura, genética textual

1. Introduction et problématique

Dans nos travaux menés en contextes de littéracie universitaire, scolaire et non scolaire, nous avons montré, à la suite de Barré-De Miniac (2000) et de Penloup (2000), que le rapport à l'écriture est une notion heuristique et opératoire en didactique de l'écriture. En effet, nous avons pu *concevoir*, *expérimenter* et *évaluer* des dispositifs qui permettent de cerner et de faire évoluer le rapport à l'écriture des scripteurs dans ses différentes dimensions, déclinées et conceptualisées par Barré-De Miniac (2000) et par les auteures qui l'ont suivie en s'intéressant à la notion plus large de rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008).

Au regard de résultats obtenus au cours des vingt dernières années, nous souhaitons ici discuter de la place et du rôle du rapport à l'écriture dans la compétence scripturale, dont il fait partie, à côté des savoirs et des savoir-faire. Pour ce faire, nous porterons un regard réflexif sur nos travaux en prenant comme fil directeur les effets du rapport à l'écriture aussi bien sur le texte que sur la personne qui le produit. Outre les études concernant nos expérimentations, nous intégrons dans cette réflexion celles menées sur des dispositifs mis en place par des tiers (Lafont, 1999 et pour partie, Lafont-Terranova, 2009 ou Niwese, 2010) ainsi que les enquêtes visant à cerner le rapport à l'écriture (Colin, 2014; Colin et al., 2022; Niwese, 2022).

Notre contribution ne se présente donc pas comme une recherche classique, fondée sur l'analyse d'un corpus constitué dans le cadre d'une étude ou d'une expérimentation spécifique. En effet, c'est en nous appuyant sur une large part de nos travaux que nous aborderons i) notre conception du rapport à l'écriture qui constitue notre cadre théorique; ii) des questions méthodologiques à partir des recherches exploitées dans cet article; iii) quelques résultats saillants étayés par des exemples issus de ces travaux. Au-delà des aspects psychoaffectifs et axiologiques, qui relèvent en partie du déclaratif, nous déterminerons les éléments qui autorisent à parler de l'évolution des conceptions à partir des textes produits par les apprenants.

Nous concluons sur l'intérêt et les bénéfices, en matière de recherche et d'enseignement-apprentissage, de concevoir le rapport à l'écriture comme une composante majeure de la compétence scripturale.

2. Notre cadre théorique

Le rapport à l'écriture conçu comme partie intégrante de la compétence scripturale

Nous rappelons d'abord que la focale mise sur la notion de rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 1992, 2000, 2002, 2008; Penloup, 2000) est peu à peu devenue centrale pour un courant de la didactique qui met en avant l'inefficacité des théories et des pratiques qui ne prennent pas en compte le rapport à l'écriture. Allant dans ce sens, nos travaux montrent que donner une place prépondérante au rapport à l'écriture dans la dynamique même de l'écriture produit des effets, non seulement sur le scripteur, mais aussi sur les savoirs et les savoir-faire linguistiques et textuels (Lafont-Terranova, 2009; Niwese, 2010). Ne pas séparer rapport à l'écriture, savoirs et savoir-faire dans les processus d'enseignement et d'apprentissage résulte par ailleurs du fait que nous considérons le rapport à l'écriture comme une composante à part entière de la compétence scripturale, elle-même envisagée dans une vision large, inspirée du «modèle didactique» de Dabène (1991).

Nous rappelons ensuite que cette notion, qui permet d'inscrire les représentations dans une dynamique individuelle, socialement, psychologiquement et biographiquement située (Lafont-Terranova, Blaser et Colin¹, 2016, p. 4) est déclinée par Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008) en différentes dimensions qui sont prises en compte dans l'accompagnement du sujet-écrivain. La première dimension, nommée par Barré-De Miniac «l'investissement de l'écriture» concerne la sphère de l'affectif, de la motivation et de la pratique. Mettant l'accent sur la réassurance et sur les pratiques d'écriture, elle permet de «tenir compte du sujet-écrivain dans le rapport singulier et complexe qu'il entretient avec l'écriture» (Lafont-Terranova et Niwese, 2016, paragr. 16). Barré-De Miniac souligne, en effet, que l'investissement dans l'écriture, compris comme «intérêt affectif pour l'écriture» (Barré-De Miniac, 2002, p. 30), dépend «des types, des contextes et des situations d'écriture» (Niwese et al., 2022, p. 148). La seconde dimension, appelée «les opinions et les attitudes», appartient au domaine axiologique des valeurs, des sentiments, des attentes. Elle donne la possibilité de mettre en évidence le rôle de l'écriture dans la

1 Nous ne suivons pas les normes APA (7^e édition) pour éviter la confusion avec d'autres publications de 2016 avec des coauteurs différents.

vie personnelle, scolaire et publique et d'insister sur ses différentes fonctions (expressive, informative, mémorielle, heuristique, épistémique, cathartique, ludique, etc.) et sur son omniprésence dans nos sociétés; de ce fait, elle invite à ne pas réduire l'écriture aux «sous-systèmes» de la langue: orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison» (Reuter, 1996, p. 15). Tout comme la première, la deuxième dimension est importante, car le sens donné à l'écriture (son utilité, son intérêt, ses fonctions, etc.) a un impact sur son investissement par le scripteur. La troisième dimension, dénommée «les conceptions de l'écriture et de son apprentissage», qui est davantage d'ordre cognitif, ouvre sur le domaine des présupposés, des idées, des croyances, des pensées réflexes (Colin, 2014) et met en exergue le pouvoir de conceptualisation de l'écriture (Goody, 1979) et sa fonction épistémique (Blaser, 2007). Mettre l'accent sur cette fonction permet de souligner le lien qui existe entre la «dimension axiologique» et la «dimension conceptuelle» de l'écriture². Ainsi, c'est après avoir rappelé l'importance du lien entre la vie en démocratie et l'exigence intellectuelle que Genouvrier, s'appuyant sur les travaux de Goody, insiste sur l'urgence de «voir dans l'écriture le lieu d'une nouvelle raison [...] plutôt qu'un simple code de transcription» (Genouvrier, 1986, p. 103). Allant à l'encontre d'une tradition bien établie, il développe sa conception de l'écriture en usant de formulations propres à frapper les esprits:

[...] dans l'écriture la pensée *devient*, «prend corps». On n'écrit pas «ce que l'on pense» parce qu'on ne sait pas avant de l'écrire ce que l'on pense. On n'y note pas la parole: on l'interroge, on la pousse dans ses retranchements pour voir ce qu'elle a à dire *autrement*. (Genouvrier, 1986, p. 109)

En d'autres termes, pour écrire, l'écrivain doit admettre «qu'il ne sait que peu, *parce que c'est en transformant ce qu'il a écrit qu'il écrit*» (Ricardou, 1992, p. 13). Dans cette perspective, l'écriture est envisagée comme un processus dans lequel la réécriture fait partie intégrante de l'écriture (Lafont-Terranova, Blaser et Colin, 2016).

La quatrième dimension, appelée par Barré-De Miniac (2008) «les modes de verbalisation du processus scriptural», désormais «modes de verbalisation» (p. 15), renvoie aux activités métalangagières, au regard réflexif sur l'apprentissage et ses objets, à «une prise de distance consciente» (2002, p. 38). Qualifiée de métascriptural par Niwese (2010) et par Colin (2014), cette dimension intègre «le métacognitif, en ce sens qu'elle concerne la personne, et le métaprocédural en ce sens qu'elle concerne toutes les

2 Nous empruntons ici le lexique du modèle proposé par Chartrand et Blaser (2008), évoqué *supra*.

opérations liées à l'écriture» (p. 92). La verbalisation nous paraît essentielle dans la mesure où elle permet d'accéder aux sentiments du sujet vis-à-vis de l'écriture, à ses conceptions de l'écriture et à ses procédures pour écrire, trois aspects que nos travaux montrent comme étant étroitement liés.

Le modèle proposé, à la suite de Barré-De Miniac, par Chartrand et Blaser (2008), élargit la notion de rapport à l'écriture à celle de rapport à l'écrit, en faisant place à la lecture et en mettant l'accent sur les pratiques. Ces deux auteures parlent ainsi de dimensions *affektive*, *conceptuelle* et *axiologique*, ce qui renvoie respectivement à *l'investissement de l'écriture*, aux *conceptions de l'écriture* et aux *opinions et attitudes*, dimensions retenues par Barré-De Miniac, tout en ajoutant une quatrième dimension, appelée *praxéologique*. Cette dernière «a trait aux activités des sujets en matière d'écriture: ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investis dans ces activités» (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111). Si, dans cette contribution, nous évoquons principalement le modèle élaboré par Barré-De Miniac, c'est, d'une part, pour des raisons de simultanéité entre l'émergence de ce modèle et celle de notre questionnement, d'autre part, pour des raisons de cohérence entre la notion plus restreinte de rapport à l'écriture et notre démarche centrée sur l'écriture et son enseignement. Cependant ici et dans d'autres travaux, nous nous appuyons, de façon complémentaire, sur ces deux modèles (Colin et al., 2022; Colognesi et al., 2022; Niwese et al., 2022).

La focalisation sur l'écriture nous a conduits à nous intéresser à la prise en compte des apports de la génétique textuelle (Fenoglio et Boucheron-Pétillon, 2002; Grésillon, 1994, 2002) par les didacticiens de l'écriture (Boré, 1994; Bucheton, 1995; Doquet-Lacoste, 2009; Fabre, 1990) pour déterminer des indices du développement de la compétence scripturale et favoriser ce développement. Nous inscrire dans ce courant s'est révélé décisif pour cerner et faire évoluer la compétence scripturale de publics très divers tout autant que pour penser le lien que le rapport à l'écriture entretient avec les autres composantes de cette compétence. Très précisément, les travaux des généticiens du texte nous ont permis de concevoir des dispositifs didactiques et de produire des analyses qui s'appuient non seulement sur les discours tenus sur l'écriture, mais aussi sur les écrits produits et tout particulièrement sur les traces de l'élaboration de ces écrits. En effet,

analyser, en marge du texte proprement dit, les traces de ce que Grésillon (2002) appelle «une parole intérieure extériorisée» qui questionne, évalue, répond se révèle tout aussi utile pour comprendre ce qui se joue dans l'élaboration d'un texte que pour aider le sujet qui écrit à prendre conscience des enjeux de [l'écriture et de] la réécriture. (Lafont-Terranova, 2021, p. 218)

Pour terminer ce bref retour sur notre ancrage théorique, il convient de noter que la conceptualisation du rapport à l'écriture a favorisé l'émergence d'un nouveau champ de recherche, celui de la didactique de l'écriture, qui s'est peu à peu distingué de celui de la didactique du français. Les travaux cités *supra* mettent en exergue le caractère doublement opératoire de la notion de rapport à l'écriture dans la mesure où elle nous a permis d'évaluer et/ou de modifier le rapport que des sujets-écrivains, inscrits dans des contextes institutionnels variés, entretiennent avec l'écriture.

3. Questions méthodologiques: quels types de recherches, quelles données?

Comme nous l'avons indiqué, les recherches que nous conduisons sur la notion de rapport à l'écriture visent soit à cerner le rapport à l'écriture des scripteurs sans chercher à le modifier, soit à le circonscrire et à le faire évoluer. De Lafont (1999) à Niwese (2022) en passant par Colin (2014), nous avons collecté et constitué un corpus important et varié, recueilli, principalement en France et en Belgique, en contextes scolaires et extrascolaires auprès de publics diversifiés: participants d'ateliers d'écriture créative (Lafont, 1999); jeunes adultes infrascolarisés en (ré)insertion socioprofessionnelle et en difficultés linguistiques et identitaires (Niwese, 2010); étudiants d'IUT³ en informatique (Lafont-Terranova, 2007, 2019, 2020) en master linguistique et didactique⁴ (Lafont-Terranova et Niwese, 2016; Lafont-Terranova, 2021) et en INSPÉ⁵ (Colin, 2020); élèves de l'école primaire et secondaire (Colin, 2014; Niwese, 2022); enseignants de français, de sciences, d'histoire du primaire et du secondaire (Colin, 2014, 2017; Niwese, 2022); formateurs d'enseignants et de futurs enseignants (Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2016). Avec des focalisations différentes, les mêmes contextes et publics ont fait l'objet de plusieurs études. Certaines d'entre elles ont été menées de façon comparative: c'est le cas de Lafont-Terranova et Niwese (2016) qui porte sur le rapport à l'écriture d'étudiantes de master et sur celui de jeunes en centre de formation, faiblement scolarisés. Par ailleurs, les données constituées concernent aussi bien les apprenants que les personnes qui les forment, ce qui renvoie à notre volonté de voir dans quelle mesure le rapport à l'écriture des enseignants influence leurs pratiques et leurs attentes vis-à-vis des élèves.

Pour cerner le rapport à l'écriture, les données analysées ont été collectées (i) par questionnaires et par entretiens, avec des questions

3 Institut universitaire de technologie.

4 Désormais master LD.

5 Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

permettant d'appréhender les différentes dimensions du rapport à l'écriture (affective, axiologique, conceptuelle, métascriptionnelle, voire praxéologique⁶); (ii) par l'analyse de textes produits par les participants, dans leurs différentes versions, en prenant en compte le volume textuel et le degré de réécriture. Ainsi, les questions sur la dimension psychoaffective permettent de voir si les scripteurs aiment écrire, ce qu'ils écrivent, quand et où ils écrivent; celles se rapportant aux aspects axiologiques sont centrées sur la place et les fonctions de l'écriture; celles qui renvoient aux conceptions interrogent «des présupposés, des idées, des réflexes de pensées implicites» (Colin, 2014, p. 87) sur ce qu'est l'écriture ou le bien-écrire et la manière dont on apprend à écrire. Tout comme pour la dimension axiologique, les questions en lien avec les conceptions mettent au jour les fonctions de l'écriture et vont plus loin en s'intéressant aux «différentes composantes de l'écriture» et au «processus d'écriture» (Colin et al., 2022, p. 136). La dimension métascriptionnelle est, quant à elle, indissociable des autres, car, c'est en s'intéressant aux modes de verbalisation de l'écriture, que la verbalisation soit sollicitée ou spontanée, qu'on arrive aux autres dimensions (Niwese, 2010). Nous accédons également aux conceptions et à l'investissement de l'écriture en analysant les textes produits. En effet, le volume des textes ainsi que la qualité et l'importance de leur réécriture nous renseignent sur l'énergie déployée et le fait que le texte est perçu comme sujet à des transformations (Niwese et Bazile, 2014). Pour étudier le volume de l'expression textuelle, nous comptons le nombre de mots, alors que pour évaluer la qualité et l'importance de la réécriture des textes, nous comptabilisons les types et le nombre des opérations de réécriture (remplacement, suppression, ajout et déplacement) sur cent mots (Lafont, 1999). À la lumière des recherches conduites sur cette question, nous tentons de déterminer le sens et l'intérêt des différentes transformations réalisées.

Cerner et faire évoluer le rapport à l'écriture impliquent d'aller au-delà de l'identification du déjà-là, en mettant en place des mécanismes qui permettent de modifier l'existant, passe par la conception de situations adaptées, aménagées en fonction des contextes, des publics et des objectifs poursuivis. Sous forme d'ateliers d'écriture, les dispositifs mis en œuvre, dans nos expérimentations à l'école (primaire et secondaire), à l'université et dans des centres d'insertion socioprofessionnelle, ont pour point commun d'être des espaces de parole, d'écriture, de lecture et de réécriture en interaction. Concrètement, les participants produisent et partagent leurs textes, et commentent ceux des autres; ils constituent également

6 Pour cette dimension, voir Niwese et al. (2022) ou Colognesi et al. (2022).

des dossiers génétiques⁷ et, dans bien des cas, tiennent des journaux de bord. Ces deux outils offrent la possibilité de suivre, au niveau textuel, l'évolution des savoirs et des savoir-faire et, au niveau personnel, celle du rapport à l'écriture. Dans les ateliers expérimentés à l'université, certaines propositions d'écriture créative, comme «Écrire c'est», empruntée à Penloup (2000) permettent de conjuguer créativité et réflexivité. D'autres outils accentuent la réflexivité: la tenue d'un «journal d'écriture» qui oriente explicitement la réflexion sur l'écriture et le processus d'écriture; la réalisation d'un dossier réflexif pour l'IUT ou d'un mini-mémoire pour le master LD. Concernant ce dernier, comme dans une recherche classique, le scripteur produit, constitue et analyse ses propres données en s'appuyant sur des apports théoriques (Lafont-Terranova, 2021). Dans les deux cas, IUT et master, la verbalisation du rapport à l'écriture, à travers l'écriture elle-même, est favorisée (Lafont-Terranova, 2014, 2021; Lafont-Terranova et Niwese, 2016). Espaces de parole propres à l'atelier d'écriture créative, dossier réflexif ou mini-mémoire selon le cas, «textes créatifs, partie génétique, extraits du journal d'écriture favorisent [ainsi] la mise à distance de l'atelier, dans une interaction que les scripteurs eux-mêmes mettent en exergue» (Lafont-Terranova, 2019, p. 283). Pour des publics en grandes difficultés linguistiques, une attention particulière est portée sur la réassurance, sur le vécu et sur la verbalisation du ressenti, tant dans les questions favorisant le retour sur l'expérience que dans les propositions d'écriture. Dans ces dispositifs, les réflexions sur la place, les fonctions et les valeurs attribuées à l'écriture restent très présentes. En effet, comme le rappelle Niwese (2010), qu'on ne puisse pas vivre en se passant de l'écriture ne constitue pas une évidence pour tous.

4. Quelques résultats saillants

4.1 L'insécurité scripturale: un frein à l'écriture?

Nos résultats rejoignent ceux de nos prédécesseurs (Bourgain, 1990; Dabène, 1991; Reuter, 1996): nos publics, quels que soient leurs profils, à des niveaux et à des degrés variables, sont confrontés à des problèmes d'insécurité scripturale. Et si Reuter (1996) rappelle que, dans le domaine affectif, «les travailleurs intellectuels» sont moins en insécurité que «les travailleurs manuels» (p. 50), l'insécurité scripturale devient très vive face à une situation d'écriture nouvelle. Ainsi, au moment d'écrire leur

7 «**Dossier génétique**: ensemble de tous les [...] témoins génétiques écrits conservés d'une œuvre ou d'un projet d'écriture et classés en fonction de leur chronologie» (Grésillon, 1994, p. 242).

mémoire, de jeunes adultes qui se destinent à enseigner à l'école primaire ou secondaire «mettent en avant la peur, la souffrance, l'absence de confiance, l'absence de distance, l'absence de maîtrise (de la situation, des savoirs, du genre)» (Colin et Dolignier, 2017, p. 203). Cette confrontation à des genres nouveaux suscite les mêmes sentiments chez des formateurs de formateurs qui s'interrogent sur leurs capacités quand on leur demande de produire un article scientifique (Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2016) et chez des étudiantes de master LD qui écrivent un mini-mémoire. Faisant écho à ce que Barré-De Miniac (2002) qualifie de «force» et de «type d'investissement», certaines de ces étudiantes distinguent le rapport à l'écriture créative du rapport à l'écriture de recherche et constatent les différences: «J'avais une réelle confiance, une réelle assurance quant à l'écriture de textes créatifs, d'invention. [...] L'écriture de recherche me paraissait tellement difficile, tellement contrainte» (Lafont-Terranova, 2021, p. 232). Ces résultats confirment l'importance des difficultés à entrer pour la première fois dans l'écrit scientifique (Deschepper et Thyron, 2008; Lafont-Terranova et Niwese, 2012). Des ruptures – qu'elles soient d'ordre épistémologique, dialogique ou énonciatif – peuvent être ressenties comme tellement contraignantes que les scripteurs finissent par se convaincre qu'ils sont incapables de produire «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 et Thyron, 2008, p. 66). C'est le cas de stagiaires de master MEEF qui, en s'efforçant de rentrer dans le format du genre *mémoire* attendu, ont l'impression de n'écrire que sur ce que les autres ont déjà écrit et se sentent dépossédés (Colin et Dolignier, 2017). Ainsi, l'une déclare: «le mémoire fait appel non pas à mes [...] connaissances, mais à mes capacités à écrire sur les connaissances des autres»; une autre explique: «ce mémoire que je n'estime pas être le mien»; un dernier ajoute: «je ne suis pas maître de ce que j'écris» (Colin et Dolignier, 2017, p. 202). Comme on le voit, le questionnement de l'insécurité scripturale ouvre la voie à celui des spécificités génériques qui, au cœur même du processus d'écriture-réécriture, permet un questionnement de nature axiologique quand les scripteurs s'interrogent sur la pertinence des contraintes qu'imposent un mémoire ou un article scientifique.

L'insécurité scripturale est également liée aux difficultés que peut représenter la quantité de texte à produire (écrire plus ou réduire). En effet, si comme c'est le cas de Côme (Niwese, 2010), certains jeunes infрасcolarisés ont du mal à produire une page parce qu'ils ne pratiquent qu'une écriture minimale (textos), des scripteurs lettrés peuvent se sentir embarrassés lorsqu'ils passent d'une thèse de doctorat à un article pour une revue scientifique. Concernant le processus d'écriture, les scripteurs qui se sentent davantage en sécurité ont «conscience de la globalité du

texte et de la dimension communicationnelle des écrits» (Reuter, 1996, p. 50) alors que ceux qui sont en difficulté ont tendance à se focaliser sur les aspects locaux relevant de l'orthographe et de la syntaxe phrastique. Dans cette focalisation, les composantes graphomotrice et graphémique, citées comme source de difficulté dans la recherche (Alamargot et Chanquoy, 2004), se retrouvent en première ligne dans les enquêtes de terrain (Colin, 2016; Colin et al., 2022; Niwese et al., 2022). En plus du geste graphique vécu comme lent et pénible, la peur de commettre des «fautes» d'orthographe, au cœur des préoccupations des élèves, inhibe la production d'un écrit. Enfin, concernant le statut de l'écrit, certains scripteurs, notamment des centres de formation, déclarent qu'ils préfèrent parler plutôt qu'écrire, parce que l'écrit est permanent (*verba volant, scripta manent*) et que, de ce fait, il peut être, à tout moment, opposable à son auteur (Niwese, 2010).

4.2 La dimension métascripturale du rapport à l'écriture: un véritable enjeu didactique

Si les difficultés et les obstacles rencontrés face à une tâche ou à un projet d'écriture varient selon les situations, les genres attendus et le niveau de compétence des publics concernés, il semble qu'écrire «soit toujours associé à une prise de risque qui ne va pas de soi» (André, 1994, p. 88). Plus profondément, au-delà des difficultés bien réelles évoquées *supra*, il s'agit de la difficulté à «s'autoriser à écrire» (André, 1994, p. 87). En d'autres termes, l'enjeu, lorsqu'on écrit, c'est de réussir à devenir soi-même le garant de sa propre écriture (André, 1994). Le témoignage de Marine (2011, master LD) est révélateur à cet égard: «à partir de cet instant, mon rapport à l'écriture a commencé à changer* [...] j'étais vraiment décider* à m'autoriser enfin à écrire» (Lafont-Terranova, 2022). Reste à savoir comment prendre en compte cet enjeu «lorsque l'on s'est mis dans ce pas délicat de faire écrire les autres» (André, 1994, p. 88) et/ou dans celui de proposer des dispositifs permettant de «se construire [...] comme sujet-écrivain» (Lafont-Terranova, 2009, p. 1).

Comme d'autres recherches sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture (Chabanne et Bucheton, 2002), nos travaux mettent en exergue l'importance de la dimension métascripturale du rapport à l'écriture pour favoriser la construction du sujet-écrivain et déterminer les indices de cette construction. Plus encore, sur le plan didactique, nous montrons que placer le sujet qui écrit en situation de prendre du recul par rapport à l'écriture et à ses propres procédures scripturales est susceptible de le conduire à cerner lui-même le rapport qu'il entretient avec l'écriture dans ses différentes dimensions, voire à repérer et analyser des indices d'une évolution en la matière. À cet égard, deux pistes nous sont apparues comme

particulièrement fécondes: i) proposer, autour de la production d'un écrit, des espaces de verbalisation liés à cette production, entendue dans le double sens de processus et de résultat; ii) concevoir des dispositifs directement inspirés des apports de la génétique textuelle, en particulier ceux de Grésillon (1994, 2002) ou Fenoglio et Boucheron-Pétillon (2002), évoqués *supra*. Les sections suivantes soulignent la fécondité et la complémentarité de ces choix.

4.2.1 Investissement et verbalisation de l'écriture: un duo gagnant

Dans l'espace de parole que constitue l'entretien qui a suivi l'atelier d'écriture créative auquel elle a participé, Samira (2007, CFA, Niwese, 2010, p. 372) a mis des mots sur la relation qu'elle entretient avec l'écriture. Deux temporalités (avant/pendant l'atelier) et trois thèmes, qui sont liés, ressortent: i) son désir d'écrire, qui préexiste à l'atelier («J'ai toujours voulu écrire l'histoire de mon père»), que l'atelier a confirmé et renforcé («grâce à l'atelier d'écriture, l'envie devient plus grande»); ii) ce que l'atelier, qui lui «a permis de tester [...] [ses] aptitudes», lui a apporté en matière de compétences («créer une petite histoire à partir de l'imaginaire [...] structurer une histoire»); iii) le pas qu'elle a franchi, dans l'atelier, en «os[ant] partager [...] [ses] écrits avec les autres».

C'est dans deux espaces d'écriture, décalés dans le temps et proposés en contrepoint d'un atelier d'écriture créative, que Vivien met à distance cette expérience, nouvelle pour lui (IUT, 2016, Lafont-Terranova, 2020). Dans son journal d'écriture, il raconte la découverte émerveillée qu'il fait de ses capacités à travers le regard de ses parents: «Mes parents ont trouvé mes textes magnifiques, et je sentais que ce n'était pas seulement pour me soutenir, il* le pensais* vraiment! [...], j'étais capable d'écrire des textes que d'autre* trouvais* beau*!» Dans l'introduction du dossier remis après l'atelier, il analyse après coup les effets positifs de cette révélation. Les termes employés sont forts; au-delà du sujet-écrivain, la personne tout entière est concernée: «De cette expérience de vie j'ai beaucoup appris et grandis*, j'ai réussie* grâce à cet atelier à dépasser ma relation passée avec l'écriture, aujourd'hui je m'amuses* en écrivant autant que je le faisais à résoudre des problèmes compliqués en mathématiques.» Les difficultés orthographiques de Vivien n'ont pas disparu, mais il a pris conscience des qualités poétiques de ses textes, qui sont réelles, ce qui a contribué à le réassurer et à lui permettre d'accepter de s'investir dans l'écriture comme il le fait en mathématiques.

Dans ces deux exemples, c'est par la dimension métascripturale que nous accédons à la dimension affective. Mais surtout, par la verbalisation,

le sujet qui écrit met au jour pour lui-même et pour la personne qui le lit ses changements d'attitudes dans son investissement de l'écriture.

4.2.2 Les valeurs accordées à l'écriture

Selon Stercq, «l'obstacle à la lecture [mais aussi à l'écriture] ne réside pas d'abord dans un manque de techniques mais dans l'absence de raisons de se doter de ces techniques» (Stercq, 2009, p. 102). Or, pour des raisons variées, nous avons noté que, pour certains publics, l'écriture est une pratique contraignante dont on peut se passer. Ainsi, auprès de tels publics, la question des valeurs constitue un axe qu'il faut travailler pour montrer, comme le pense Fiona, que c'est par l'écriture que l'on peut s'inscrire dans certaines formations et exercer certaines professions: «Pour accéder à [des] formations [qualifiantes], la communication verbale laisse sa place à l'écriture. Il y a [des] métiers qui nécessitent l'écriture. Or, les difficultés en écriture ne permettront pas l'accès à ces métiers» (CFA, 2007, Niwese, 2010, p. 371). Le lien entre l'écriture et l'insertion socioprofessionnelle, on le retrouve aussi dans les propos de jeunes élèves français (de 11-12 ans) interrogés dans le cadre du projet ÉCRICOL⁸: «si tu est* boulangère tu écris la commande d'un client. Moi par exemple je veux être vétérinaire je dois écrire* le diagnostic* de l'animal en question» (élève T120, Colin et al., 2022, p. 139). Comme pour d'autres dimensions, c'est la verbalisation qui permet de mieux appréhender la dimension axiologique et de détecter les points d'appui et de résistance.

4.2.3 Mise au jour de conceptions et d'évolutions dans ce domaine

Susciter la verbalisation de l'écriture s'avère pertinent sur le plan didactique. Proposer des espaces de parole quand on décèle des blocages conceptuels lève certains d'entre eux, en modifiant les représentations, comme celles qui occultent la fonction épistémique de l'écrit Blaser (2007) ou celles qui se rapportent à la notion d'auteur (Colin et Dolignier, 2017). Dans ce dernier cas, un public lettré (master MEEF) ne réussit pas à entrer en écriture parce qu'une conception figée et inconsciente de ce qu'est l'auteur d'un texte l'empêche d'investir du temps et de l'énergie dans un mémoire⁹: les verbalisations ont amené une identification du nœud qui cristallisait le rejet du mémoire et le plus grand nombre s'est autorisé à écrire (Colin, 2020).

8 *Compétences et difficultés des élèves en matière d'écriture à l'entrée du collège, ANR-16-CE28-0001.*

9 *Cf. supra.*

Compte tenu de la fonction épistémique de l'écrit, l'écriture elle-même se révèle un outil puissant pour révéler et modifier les conceptions que le sujet a de l'écriture et/ou de ses propres procédures scripturales.

«Écrire, c'est transcrire ses idées», écrit Guillaume (IUT, 2016, Lafont-Terranova, 2019, p. 281) dans la première version du texte qui répond à la proposition d'écriture inspirée de Penloup (2000). Reprise dans les quatre versions suivantes, la phrase devient, dans les deux dernières versions, «Écrire, c'est construire». Il a donc fallu à Guillaume un long travail d'écriture-réécriture pour effectuer ce remplacement, qui met en exergue l'appréhension de la fonction épistémique de l'écriture. Pour emprunter les mots à Doquet-Lacoste (2009), il ne s'agit pas ici «reformulation immédiate, telle qu'elle peut s'observer à l'oral», on a affaire à «une reformulation différée, le propre de l'écriture et de son "énonciation dilatée"» (p. 11-12). Dans ce cas, on peut supposer que les effets de la proposition «Écrire c'est», qui, en tant que telle, invite à la verbalisation de l'écriture, ont été renforcés par le dispositif expérimenté à l'IUT qui sollicite la réécriture et la «donne à voir» dans les dossiers génétiques qui figurent dans le dossier individuel remis après l'atelier.

Dans un texte écrit en *je*, dont la version finale s'intitule «L'acte de création», Patrick se saisit de la proposition «Écrire, c'est» pour revenir, par le biais de la fiction, sur ses propres procédures scripturales:

(1) Je m'arrête pour relire les lignes qui viennent de naître sous mes doigts. L'essentiel est là, tel que je l'ai pensé pour la première fois, sorti de mon esprit avec une totale liberté. Je suis conscient qu'il faudra réviser quelques parties, mais je ne m'inquiète pas. [...] À mesure que les idées se bousculent, d'autres arrivent. Je reprends des passages, en étoffe d'autres, les insère à leur place, pour parfaire l'ensemble, pour essayer de donner une forme à cette matière brute et chaotique qui bouillonne dans mes pensées. (IUT, 2016, Lafont-Terranova, 2019, p. 284¹⁰)

À première vue, l'extrait cité renvoie à deux conceptions opposées de l'écriture: d'un côté, elle est conçue comme la simple transcription d'un déjà-là («L'essentiel est là, tel que je l'ai pensé pour la première fois, sorti de mon esprit»), de l'autre côté, elle est décrite comme un processus qui «donn[e] forme» à une «matière brute et chaotique qui bouillonne». Les verbes utilisés pour décrire ce processus, *reprendre*, *étoffer*, *insérer*, nous renvoient, si l'on ne tient pas compte du déplacement qui n'est pas évoqué, aux opérations de réécriture, retenues et définies par la génétique

10 Le passage «L'essentiel ... je ne m'inquiète pas», qui ne figure pas dans Lafont-Terranova (2019), a été rétabli.

textuelle¹¹. Dans une deuxième lecture, on peut voir que c'est par l'écriture que se modifie la conception initiale, le point de bascule semblant être, dans le cas qui nous occupe: «Je suis conscient qu'il faudra réviser quelques parties.» L'introduction du dossier de Patrick semble d'ailleurs indiquer que la prise de conscience évoquée dans la fiction n'est pas encore intégrée sur le plan conceptuel, comme le montre le passage «Je décris quelqu'un qui se force à écrire, sans succès, avant de finalement être touché par l'inspiration. Comme moi quand j'ai écrit», ce qui met en exergue l'importance de diversifier les espaces de verbalisation.

Les exemples suivants, extraits de mémoires de master LD manifestent un haut degré de réflexivité, significatif du lien entre conceptualisation de l'écriture et verbalisation. Héloïse propose ainsi une «définition très aboutie» de l'écriture de recherche: «[il faut] se servir des propos des auteurs de référence en les reprenant et en les intégrant à notre pensée, tout en s'appuyant sur nos propres écrits pour illustrer et donner plus de poids à nos propos» (2011, Lafont-Terranova et Niwese, 2016, paragr. 46). Et si les propos de Fabienne – «Réaliser ce type de recherche m'a permis de réfléchir sur ma propre méthodologie d'écriture étant donné que j'étais à la fois scripteur et Chercheur » (2012, Lafont-Terranova, 2021, p. 234) – reformulent la double posture prescrite par le dispositif expérimenté, on peut les appliquer aux effets de la verbalisation, qui met le sujet en posture de «recherche» sur l'écriture et sur ses propres procédures scripturales.

4.3 Penser aux enseignants pour ne pas se tromper de cible

Dans nos travaux, nous nous sommes intéressés aussi bien au rapport à l'écriture des apprenants qu'à celui de ceux qui les forment, l'intérêt pour ces derniers étant justifié par des liens qui pourraient exister entre leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques (Beswick, 2012). Plusieurs conclusions se sont dégagées des différentes enquêtes menées, notamment auprès des enseignants du primaire et du secondaire: i) dans leur quotidien, les enseignants ne produisent que des écrits professionnels en rapport avec leur travail et rares sont ceux qui écrivent pour le plaisir (Colognesi et al., 2022); ce résultat qu'on retrouve dans d'autres études (Cros et al., 2009) peut interroger la capacité de ces professionnels à faire faire aux élèves ce qu'ils ne font pas eux-mêmes; ii) privilégiant le niveau local du texte au détriment des aspects globaux, les enseignants ont en général une «conception phrastique» de l'écriture (Colin, 2014), perceptible non seulement dans leurs

11 Si l'attention a été portée sur la réécriture et les opérations de réécriture, il n'y a pas eu d'apport théorique sur la génétique textuelle.

déclarations à propos de leurs difficultés en matière d'écriture, mais aussi dans «leurs attentes vis-à-vis de leurs élèves ainsi que dans les types de soutien qu'ils leur apportent» (Colognesi et al., 2022, p. 175); sur ce dernier point, Colin avait déjà conclu que «les conceptions et les opinions [...] des enseignants constituent le cadre conceptuel des décisions qu'ils prennent pour élaborer des situations d'enseignement et d'apprentissage, quel que soit le niveau où ils enseignent» (Colin, 2014, p. 397); (iii) par leur discours, qui fait autorité auprès des élèves, par leurs attentes et par leurs aides, les enseignants influencent fortement le rapport à l'écriture des élèves (Colin, 2014; Colognesi et al., 2022).

Ces différentes conclusions mettent en exergue la nécessité pour l'enseignant de prendre conscience de son rapport à l'écriture et de ses effets sur ses pratiques. Elles montrent également le bien-fondé de continuer à développer des dispositifs de formation à l'enseignement de l'écriture, qui tiennent compte aussi bien des savoirs et des savoir-faire que du processus et du sujet-scripteur.

5. Conclusion

Dans une perspective réflexive, nous sommes revenus sur notre conception du rapport à l'écriture et sur l'opérationnalisation de cette notion dans le développement de la compétence scripturale. Nous avons d'abord rappelé que cette conception s'est nourrie des travaux de Barré-De Miniac (2000) et de ceux entrepris par la suite sur le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008). Nous avons ensuite présenté les différents contextes (universitaire, scolaire et extrascolaire) dans lesquels, en nous appuyant sur ces recherches, nous avons identifié et/ou modifié le rapport à l'écriture des publics concernés. Outre les questionnaires et les entretiens, l'analyse de textes en élaboration a été un moyen – grâce à des concepts, des outils et des méthodes inspirés de la génétique textuelle (Grésillon, 1994) – de repérer ou de faire évoluer le déjà-là. Les résultats repris ici font observer i) que le rapport à l'écriture n'est pas un simple adjuvant, mais une composante majeure qui a un impact sur l'évolution des savoirs et des savoir-faire textuels; ii) qu'il varie selon le genre produit et ses différentes caractéristiques qu'il est nécessaire de prendre en compte dans les situations d'enseignement-apprentissage; iii) que, dans ses différentes dimensions en interaction, la verbalisation, en ouvrant la voie aux autres, est cruciale pour cerner et faire évoluer le sujet-écrivain; iv) que pour les enseignants, il influence leurs pratiques professionnelles (tâches proposées, attentes, aides données, évaluations), ce qui a des effets sur l'investissement, les représentations et les conceptions de l'écriture des apprenants.

Outre le fait qu'il soit l'un de nos cadres théoriques, le rapport à l'écriture est une manière de concevoir l'écriture à tous les instants, ceux de la recherche, ceux de la formation, ceux de l'enseignement et bien sûr ceux de notre propre écriture. Il est heuristique en ce sens qu'il permet de comprendre les réalités existantes. Il est également opératoire en ce sens qu'il donne la possibilité d'agir sur ces réalités. Le rapport à l'écriture est donc un outil qui permet d'analyser la complexité de l'écriture, de comprendre des résistances et des difficultés et de construire une posture plus réfléchie et consciente.

Références

- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat (dir.), *Écriture, approches en sciences cognitives* (p. 125-146). Publications de l'Université de Provence.
- André, A. (1994). Écrire: le désir et la peur. Dans C. Barré-De Miniac et D. Bourgain (dir.), *Écrire et faire écrire. Actes de l'université d'été 2831 octobre 1991* (p. 87-114). École normale supérieure Fontenay-St Cloud.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. Études de communication. *Bulletin du CERTEIC*, 13, 99-113.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>
- Barré-De Miniac, C. (2008). Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture: concept fondamental pour la didactique du français. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser, (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture*. Presses universitaires du Septentrion. (Ouvrage original paru en 2000)
- Beswick, K. (2012). Teacher's beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. *Educational Studies in Mathematics*, 79(1), 127-147.
- Blaser, C. (2007). Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire [thèse de doctorat inédite]. Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>
- Boré, C. (1994). Le rôle didactique de l'ajout dans la réécriture de textes de fiction au cycle 3. *Repères*, 10, 145-162.
- Bourgain, D. (1990). Écriture, représentations et formation préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes. *Éducation permanente*, 102, 41-50.
- Bucheton, D. (1995). *Écritures, réécritures, récits d'adolescents*. Peter Lang.

- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser, (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Presses universitaires de Namur.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e* [thèse de doctorat en sciences du langage]. Université d'Orléans. <https://www.theses.fr/2014ORLE1138>
- Colin, D. (2016). L'écriture: ce qu'en disent des élèves de fin de primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 72-89. <https://doi.org/10.7202/1045178ar>
- Colin, D. (2017). Paroles d'enseignants sur l'écriture: recherche et institution en concurrence. *Argumentation & analyse du discours*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.4000/aad.2457>
- Colin, D. (2020). L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 69-78. <http://revuedeshep.ch/no-25/>
- Colin, D. et Dolignier, C. (2017). L'auctorialisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement. *SCRIPTA*, 21(43), 190-215. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p208>
- Colin, D., Kanaan-Caillo, L. et Niwese, M. (2022). Les conceptions de l'écriture des élèves de sixième. Dans M. Niwese (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire: du déjà-là aux possibles. Résultats de la recherche ÉCRICOL* (p. 131-145). Peter Lang.
- Colognesi, S., Courty, B. et Niwese, M. (2022). Conceptions et pratiques des enseignants de collège. Dans M. Niwese (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire: du déjà-là aux possibles. Résultats de la recherche ÉCRICOL* (p. 161-176). Peter Lang.
- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2009). *Les écritures en situation professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Deschepper, C. et Thyron, 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 et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Presses universitaires de Namur.
- Doquet-Lacoste, C. (2009) *Écrits intermédiaires, écritures intermittentes. Carnets, notes, bribes de science. Langage et société*, 1(127), 7-22.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture*. Ceditel/ L'atelier du texte.
- Fenoglio, I et Boucheron-Pétillon, S. (2002). *Processus d'écriture et marques linguistiques. Nouvelles recherches en génétique du texte. Langages*, 147.

- Genouvrier, É. (1986). *Naître en français*. Larousse.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Minuit.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique*. Presses universitaires de France.
- Grésillon, A. (2002). Langage de l'ébauche: parole intérieure extériorisée. *Langages*, 147, 19-38.
- Lafont, J. (1999). *Pour une ethno linguistique des ateliers d'écriture: analyse de pratiques sur plusieurs terrains* [thèse de doctorat inédite]. Université F. Rabelais de Tours. (Atelier national de reproduction des thèses, Université de Lille: Réf ANRT: 32555).
- Lafont-Terranova, J. (2007). Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique: analyse d'une expérience. *Caractères*, 25, 4-9.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. (2014). *La construction du sujet-écrivain: approches linguistiques et didactique*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, vol. 1. Université d'Orléans. tel-02094612
- Lafont-Terranova, J. (2019). Des ateliers d'écriture pour des futurs informaticiens: de la réassurance à la réflexivité. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova et M. Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 269-285). Presses universitaires du Septentrion.
- Lafont-Terranova, J. (2020). Un atelier d'écriture créative à l'IUT pour se construire comme sujet-écrivain. *Pratiques de la communication*, 2. <https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-2/2703-un-atelier-d-ecriture-creative-a-l-iut-pour-se-construire-comme-sujet-ecrivant>
- Lafont-Terranova, J. (2021). De l'intérêt d'un atelier d'écriture créative pour former et se former à l'écriture en contexte universitaire. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 209-242). Presses de l'Université Laval.
- Lafont-Terranova, J. (2022). Le rapport à l'écriture dans des cursus non littéraires: deux expérimentations pour des pistes didactiques. Séminaire académique Maîtrise de la langue *Faire progresser les élèves à l'écrit du lycée au post-bac (université et BTS)*, 17 mai 2022, Créteil. http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/2_md1_b22_lafont.pdf
- Lafont-Terranova, J., Blaser C. et Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit(ure) et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1-9.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques* 153-154, 115-128. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1959>
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 10-32. <https://doi.org/10.7202/1042847ar>

- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche: un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3201>
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture: un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* [thèse de doctorat inédite]. UCLouvain https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A29039/datastream/PDF_01/view
- Niwese, M. (dir.). (2022). *L'écriture du primaire au secondaire: du déjà-là aux possibles. Résultats de la recherche ÉCRICOL*. Peter Lang.
- Niwese, M. et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale: du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2063>
- Niwese, M., Lecomte, V. et Similowski, K. (2022). Pratiques d'écriture et de lecture des élèves de sixième. Dans M. Niwese (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire: du déjà-là aux possibles. Résultats de la recherche ÉCRICOL* (p. 147-160). Peter Lang.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Didier.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF.
- Ricardou, J. (1992). Pluriel de l'écriture. Dans C. Oriol-Boyer (dir.), *Ateliers d'écriture* (p. 7-13). Atelier du texte/Ceditel.
- Stercq, C. (2009). De bonnes raisons de refuser l'alphabétisation. *Le journal de l'Alpha*, 167-168, 100-102.