

Niwese, M., Lafont-Terranova, J. et Jaubert, M. (2019). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Presses universitaires du Septentrion . 400 pages

Issu d'un colloque international à l'Université de Bordeaux en 2016 (« Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'Université et dans les formations tout au long de la vie ») cet ouvrage met l'accent sur l'enseignement postobligatoire. L'écriture y est envisagée autrement que dans le cadre scolaire pour développer des axes de recherches novateurs à propos des compétences scripturales d'adultes dans des milieux universitaires et professionnels. Comme le mentionne *Plane* dans la préface, les auteur·e·s problématisent un enjeu que la recherche n'investit « que depuis quelques décennies » (p. 11). Cependant l'univers scolaire reste très présent. En effet, plusieurs contributions s'intéressent à la formation des enseignant·e·s, comme l'épilogue de l'ouvrage qui fait le lien entre celle-ci et l'enseignement de l'écriture à l'école en interrogeant les similarités et les disparités dans différentes communautés francophones : *Colognesi* en Belgique, *Colin* en France, *Blaser* au Québec et *Gagnon* en Suisse.

L'ouvrage est structuré en trois parties : la première est consacrée aux modèles théoriques, la deuxième aux compétences en jeu dans des écrits universitaires et la troisième à des dispositifs innovants. Le lectorat se rendra compte que ces parties ne sont pas « étanches » (p. 20, p. 121), ce qui invite à une lecture croisée des textes. La préface, l'introduction et les trois résumés qui viennent clore chacune des parties guideront la lecture vers l'une ou l'autre des propositions en fonction de l'intérêt pour un modèle théorique, un dispositif, un public ou des compétences spécifiques.

La diversité des modèles proposés dans la première partie est corrélée à la variété des publics auxquels s'adressent les formations postobligatoires : au-delà du constat de l'hétérogénéité, on observe que les préoccupations de recherche et de formation se rejoignent dans une conception de l'enseignement de l'écrit qui favorise le développement des compétences scripturales et de l'identité des sujets. Cependant, l'inégalité face au processus d'écriture dépend d'une histoire singulière. On peut ainsi distinguer des sujets faibles lectrices ou lecteurs-scripteurs ayant un rapport difficile à l'écrit, d'autres plus expert·e·s qui s'appuient sur leurs compétences scripturales pour en faire un atout. Dans le premier cas, il apparaît pertinent de s'intéresser aux personnes allophones qui suivent un parcours universitaire afin de mieux comprendre les compétences mobilisées, comme le font *Lang*, *Makassikis*, *Meyer* et *Pellat*. Une autre proposition intéressante, celle de *Bellegarde*, étudie l'appropriation de l'écrit chez des adultes en insertion constatant que leurs difficultés, parfois évocatrices d'échec scolaire, font obstacles à leur transformation cognitive. Les normes de l'écrit entrent en conflit avec une culture orale : un conflit posé implicitement dès l'école par le discours d'enseignant·e·s qui parlent davantage comme elles et ils écrivent, ainsi que le souligne *Morinet* qui interroge la fonction du couple oral-écrit dans la littérature.

Les étudiant·e·s qui s'engagent dans des cursus universitaires pour devenir « écrivains publics » comme c'est le cas dans l'étude proposé par *Monte* ou les expert·e·s en communication qui intéressent *Beaudet* et *Rey* ne mobilisent pas les mêmes compétences scripturales et font face à de toutes autres difficultés.

Quoi qu'il en soit, l'enjeu de la formation est d'accompagner le passage d'une écriture socialement ancrée dans le cadre scolaire à une autre qui exige une nouvelle posture énonciative dans le cadre universitaire ou professionnel. Ce changement de posture peut se faire sur la base de compétences linguistiques solides que l'étudiant·e doit pouvoir évaluer ; ainsi, *Boch*, *Sorba* et *Bessonmeau* interrogent le degré de lucidité d'étudiant·e·s par rapport à leurs compétences orthographiques, syntaxiques et lexicales et constatent qu'ils et elles n'ont pas toujours conscience de leurs difficultés.

La deuxième partie de l'ouvrage s'intéresse aux compétences mises en œuvre principalement dans la rédaction des mémoires de fin d'étude de futur·e·s enseignant·e·s. Ces écrits sont aussi révélateurs des compétences scripturales en tant que moyens de transformation identitaire. Les auteur·e·s relèvent les principales difficultés rencontrées en donnant des pistes d'orientation de formation. Comme le constatent *Niwese* et *Schneeberger* ainsi que *Jaubert* et *Lhoste*, l'enjeu majeur se situe au niveau de la gestion de la polyphonie discursive. L'écriture d'un mémoire de recherche conduit à un déplacement de posture énonciative qui conduit les sujets à se concevoir comme étudiant·e·s, enseignant·e·s, puis chercheuses ou chercheurs. Selon *Doussot*, il s'agit d'une transformation qui passe par des ruptures radicales dans les conceptions didactiques. Le travail du mémoire est un écrit scientifique qui nécessite l'intégration de sources diverses dont la mobilisation s'inscrit dans un processus qui demande un temps d'appropriation de la pensée des auteur·e·s. C'est dans cette perspective que *Dolignier* analyse le plagiat non comme une faute mais comme un indice d'une difficulté à s'approprier des concepts scientifiques. *Paolacci* et *Rossi-Gensane* relèvent aussi des difficultés de structuration du discours à travers l'analyse de l'emploi de la virgule dans des textes d'apprenti·e·s enseignant·e·s ; conscientiser cette difficulté permet aux enseignant·e·s de mieux concevoir leur pratique et de lire les textes d'élèves avec un regard plus didactique que

prescriptif. Un changement de regard qui s'apprend en formation par l'analyse de corpus de textes scolaires comme le montrent *Elalouf* et *Perrin*. Il s'agit ainsi de développer en formation des compétences transférables à une future pratique professionnelle comme l'illustre aussi *Saoussany* dans un dispositif de formation en communication à partir de la production d'une lettre de prospection publicitaire.

La troisième partie regroupe des propositions de dispositifs innovants. Trois contributions présentent des ateliers d'écriture. Si l'atelier d'écriture n'est pas un dispositif nouveau, c'est plutôt son intégration aux formations universitaires qui apparaît novatrice. La comparaison entre les ateliers d'écriture de tradition plus ancienne aux États-Unis et leur pratique plus récente en France montre, selon *Petitjean*, que la différence essentielle vient des personnes qui forment les étudiant-e-s : des écrivain-e-s professionnel-le-s du côté américain et des enseignant-e-s-chercheur-e-s en France. L'écriture y est d'abord envisagée comme une activité créative, que ce soit pour des futur-e-s informaticien-ne-s en reprise d'étude et en proie à des difficultés scripturales d'après *Lafont-Terranova*, ou pour des étudiant-e-s en français langue étrangère (FLE) qui autotraduisent leurs textes pour *Domp martin-Normand*.

Ici, l'écriture est toujours mise au service de la réassurance à partir d'un savoir déjà-là pour développer des compétences métalinguistiques. L'objectif est de s'appuyer sur ces capacités, révélées par une libération d'une norme scolaire parfois pesante, pour les transférer à d'autres tâches d'écriture. Toujours dans le contexte du FLE, *Cros* et *Mathis*, proposent un dispositif qui articule des représentations de l'espace avec la démarche d'écriture afin de faire émerger les identités plurilingues d'apprenant-e-s du français. Enfin, la contribution de *Surian* propose un dispositif innovant pour repérer et mettre en valeur l'inventivité des enseignant-e-s de classes d'accueil. Par la schématisation des séquences d'enseignements qui s'élaborent autour de « noyaux organisateurs », l'auteur montre que les séquences se construisent davantage en fonction de la singularité des élèves qu'en fonction de celle des enseignant-e-s. L'intérêt majeur de cet ouvrage est de donner des pistes didactiques afin de pallier les difficultés des apprenant-e-s et développer des compétences scripturales nécessaires pour se sentir suffisamment autonome et autorisé-e à penser tout au long de la vie.

*Matthieu Merhan, Université de Genève*