

RELIRE SES RÉPONSES ET SES ÉCRITS : UNE ÉVIDENCE POUR LES ÉTUDIANTS?

Auteur : Anne-Sophie ROMAINVILLE
Institution : Haute école Galilée

MODULE DE
FORMATION :

6

Résumé du module

Comment aider les étudiants à écrire pour être lus ? Comment travailler chez eux la posture de relecture, afin de favoriser la communication entre étudiants et enseignants, lors des examens, dans les échanges par email ou encore dans les travaux écrits ? Ce module s'adresse aux enseignants de toutes disciplines qui cherchent des solutions face aux difficultés importantes que présentent certains de leurs étudiants en production écrite.

Ce module vise, dans un premier temps, à faire le point sur la nature de cette posture de « relecture » et ses enjeux dans le cadre d'une formation dans l'enseignement supérieur. Dans un second temps, ce module entend proposer quelques pistes permettant de travailler cette posture de relecture au moyen de dispositifs particuliers et d'outils pédagogiques.



Relire ses réponses et ses écrits :
une évidence pour les étudiants ?

Écrire pour être lu:

comment travailler la posture de relecture chez les étudiants?

- **Tâches concernées:** relire une réponse pour un examen, un email ou un travail en se mettant dans la peau du lecteur
- **Public concerné :** enseignants en BLOC 1 (toutes formations confondues) pour étudiants en difficultés face à la production écrite
- **Genre concerné:** production de textes courts (emails, réponses à un examen, travaux écrits descriptifs)

Introduction

Ce module vise à proposer un cadrage théorique et des pistes didactiques aux enseignants interpellés par les difficultés qu'ont certains étudiants à écrire de courts textes adaptés au contexte de production, en termes linguistiques et discursifs. Qu'il s'agisse d'erreurs d'orthographe dans des emails, de phrases peu intelligibles dans des travaux ou encore d'erreurs syntaxiques importantes dans la formulation de réponses dans les examens, certains étudiants peuvent donner l'impression, aux enseignants qui les lisent, de faire face à de grandes difficultés d'expression écrite et de « révision métalinguistique ».

Il est pourtant très courant de demander aux étudiants de se relire et de s'entendre dire « Ah mais oui, ce n'est pas comme ça que ça s'écrit ! » ou même « Oui, je n'ai pas relu en fait ».

C'est au départ de ce constat et des résultats d'une recherche menée en interne dans une des hautes écoles membre du Consortium HÉLangue que notre intention a été de travailler sur la posture d'écriture et de relecture, qui semble déterminante dans le résultat communicationnel obtenu. Notre réflexion porte sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre à des jeunes étudiants aux profils de scripteurs « en difficulté » d'adopter une posture adéquate en situation de rédaction dans le cadre de leur formation.

1. Quelles problématiques sur le terrain ?

La recherche HÉLangue, à la source de ce module, entend s'inscrire dans une démarche de compréhension des écrits et non dans une approche normative ou évaluative des textes. Cet ancrage dans les littéracies ne doit pas nous empêcher de prendre en compte les réalités complexes, aux enjeux sociaux et pédagogiques importants, dans lesquelles s'inscrivent ces textes. C'est pourquoi, tentant de proposer une approche qui allie description linguistique scientifique et prise en compte des faits sociaux liés à la langue dans le cadre de la formation en enseignement supérieur, nous proposons une analyse scientifique d'une problématique « criante » et nous proposons des pistes de travail et des outils pédagogiques susceptibles d'aider les équipes enseignantes à faire face aux difficultés rencontrées.

Deux recherches aux méthodologies complémentaires

- **Recherche sur un corpus d'emails d'étudiants**

En 2020-2021, un corpus de 513 emails écrits par des étudiants inscrits dans 4 hautes écoles différentes a été constitué, catégorisé et analysé. Notre objectif était d'analyser la façon dont les étudiants s'approprient certaines tâches de production écrite, dans un contexte où ces derniers savent qu'ils seront lus par un enseignant et dans une production qui, a priori, n'est pas contrainte par une série de normes discursives propres à un genre académique particulièrement complexe. Si l'email constitue un genre discursif particulièrement souple et en constante évolution, il nous est apparu intéressant de se pencher sur les usages qu'en font les étudiants dans le cadre de leur formation professionnalisante. Il s'agit en effet d'une production écrite en général assez courte et « authentique » (non contrainte). Cela nous permettra de saisir la façon dont les étudiants écrivent quand les biais liés à la charge cognitive de la tâche d'écriture sont plus faibles que d'habitude.

- **Recherche sur un corpus d'extraits écrits sélectionnés par les formateurs**

Entre 2019 et 2022, une recherche a été menée en interne dans le cadre de missions de recherche données au SeRDA (Service de recherche, de développement et d'accompagnement de la haute école Galilée) auprès des enseignants d'une catégorie pédagogique. Les enseignants concernés ont été amenés pendant un an à recenser des textes ou des parties de textes qui les interpellaient du point de vue de l'expression écrite (entendue au sens large et présentée comme telle lors de la recherche). Cette enquête a mis en lumière que ce sont surtout les problèmes liés à une présence trop importante d'erreurs d'orthographe grammaticale « basique » (accord sujet-verbe, adjectif-nom, conjugaison...) et à des messages incohérents ou incompréhensibles qui posent problème aux formateurs. Le corpus ainsi constitué a été catégorisé. Les résultats montrent une récurrence d'erreurs d'orthographe grammaticale dans les emails, les réponses à des examens et les travaux certificatifs.

Observations et hypothèses

L'analyse de notre corpus d'emails nous a amené à constater la mobilisation régulière d'une logique langagière de l' « oralité », c'est-à-dire une logique de production très spontanée, qui ne semble pas faire l'objet d'un travail particulier en termes d'expression écrite. Notre posture n'est ici pas de juger positivement ou négativement les emails produits ; mais bien d'en tirer des conclusions pour participer à l'amélioration de la formation et de la communication de nos étudiants. Nous nous centrerons donc dans les pages qui suivent sur les écarts constatés entre ce qui est prescrit (ce qu'attendent a priori les enseignants) et ce qui est produit.

- **Les « erreurs » récurrentes comme indices de difficultés « métalinguistiques » et « méta-discursives »?**

Malgré un ancrage communicationnel fort (situation authentique avec « enjeux » réels) et une charge cognitive a priori moins forte que dans des contextes de rédactions longues et contraintes temporellement, force est de constater que, lorsqu'il s'agit d'écrire un email à un enseignant, certains étudiants peinent à produire des textes « satisfaisants » en matière de code linguistique et de cohérence communicationnelle.

Les étudiants produisent des erreurs telles que :

- Des accords par « contagion » (mettre un -s car il y a un -s dans un mot qui précède, alors qu'il n'est pas sujet)
- L'usage de formes les plus courantes (l'usage de « désolé » au masculin, même pour des femmes, l'usage des formes verbales de la troisième personne à la première personne du singulier, comme « je me permet »)
- L'absence d'accord entre le nom et l'adjectif ou entre le sujet et le verbe (notamment pour le marquage du pluriel)
- Des difficultés avec les homophones (se-ce, é-er)

Expliquer ces difficultés, qui sont des difficultés qui ne sont pas « étonnantes » ou « isolées » même s'il s'agit d'adultes (voir l'étude de Pallanti et al., 2020 et, à titre d'exemple, l'analyse des erreurs d'accord sujet-verbe chez les adultes chez Fayol & Largy, 1992) est particulièrement délicat, tant leurs causes peuvent être nombreuses et différentes selon les individus et les situations. Dans le cas précis de l'email, on peut faire l'hypothèse qu'une confusion règne peut-être dans l'esprit de certains qui associent communication par email et communication synchrone et informelle de type « chat ». Néanmoins, ces observations d'erreurs orthographiques assez récurrentes rejoignent celles que nous avons faites à la suite de notre analyse de corpus constitué aussi de réponses aux examens et d'extraits de travaux. Il semblerait donc que le problème ne se circoncrive pas aux emails.

Pour beaucoup d'étudiants, nous formulons l'hypothèse que ces erreurs orthographiques « évitables » ou ces segments textuels sans sens sont les indices d'un problème de posture de révision « méta ». S'il n'est pas possible, sans mettre en place un protocole expérimental complexe, de saisir la cause exacte de la présence des erreurs observées, on peut toutefois considérer que renforcer les habitudes de relecture, et par là la posture de révision, sera de nature à aider les étudiants à communiquer plus efficacement et à répondre aux exigences de la formation. Tout cela suppose évidemment que, dans les cours ou les dispositifs de remédiation dédiés à ces compétences de révision textuelle et orthographique spécifiques, un travail approfondi soit garanti autour des stratégies de relecture ainsi que des connaissances des règles et des procédures grammaticales.

- **Doit-on se soucier de l'orthographe de nos étudiants ?**

La compétence orthographique ne constitue qu'un aspect des compétences rédactionnelles ; elle n'est par exemple pas liée aux compétences d'écriture en général (la capacité à argumenter n'est pas liée statistiquement à la compétence orthographique, voir l'étude de Boch et al., 2016).

Si le niveau en orthographe baisse (ce qui semble être confirmé par certaines études, notamment la recherche comparative de Manesse et Cogis, 2007), c'est aussi (et surtout ?) la conséquence d'un apprentissage moins focalisé sur l'orthographe française et d'une centration sur d'autres savoirs et compétences dans la formation à l'école primaire et secondaire. D'une certaine manière, il faudrait pouvoir « assumer » les choix politiques et pédagogiques qui ont amené à cet état de « fait » : comme l'affirme David, « l'institution ne peut à la fois réduire le temps scolaire dévolu à cet apprentissage [de l'orthographe] et dénoncer les effets qui en découlent » (2014 : 104).

Toutefois, nous pensons ici que le travail des compétences écrites en enseignement supérieur ne peut se passer de travailler la question de la révision orthographique. La laisser de côté ne ferait que pénaliser les étudiants, et particulièrement les étudiants ayant un capital socioculturel moins favorisé. En l'état, notre société francophone fonctionne avec un certain nombre de règles en matière de rédaction. Par ailleurs, les exigences de production écrites ont augmenté avec le développement de nouvelles pratiques professionnelles (voir Schriver, 2012). Les jeunes adultes aujourd'hui seront donc confrontés à la nécessité d'écrire de façon adéquate des textes plus ou moins courts. Il est de notre mission, en tant qu'enseignants en formation professionnalisante, de leur permettre d'être armés face à cette exigence.

2. Éclairage théorique et méthodologique

Pour comprendre les difficultés qu'éprouvent certains étudiants à entrer dans certaines pratiques écrites, il faut mettre au jour ce qui caractérise le langage de la culture écrite, notamment en le différenciant du discours que nous produisons tous de façon quotidienne.

Les travaux de Bernard Lahire proposent une description et une théorisation éclairantes de ces aspects langagiers scolaires. Plus particulièrement, sa description des normes « scripturales »¹, que nous avons tenté de synthétiser dans notre ouvrage *Les faces cachées de la langue scolaire* (2019), permet de comprendre ce qui régit certaines interactions langagières de nos sociétés de culture écrite, en dépassant l'opposition classique entre le canal écrit et le canal oral de communication, opposition qui ne permet pas de comprendre certains enjeux propres à certaines situations de communication. Nous proposons, dans la partie qui suit, de reprendre la synthèse que nous avons fournie de ces normes scripturales dans notre ouvrage *Les faces cachées de la langue scolaire* (2019).

Les normes scripturales

Les savoirs scientifiques et les énoncés pédagogiques (les consignes écrites notamment) se fondent sur des normes « scripturales », c'est-à-dire sur les normes intellectuelles et communicationnelles de la culture écrite. Ces normes correspondent à des exigences d'autonomie, d'efficacité et de précision communicationnelles maximales. En effet, le propre d'un discours scriptural est qu'il est censé être suffisamment dense, efficace et précis pour pouvoir être autonome, « parler » de lui-même, être critiqué et réexploité, même s'il est détaché de son émetteur et de son contexte d'énonciation.

- **Efficacité et densité maximales**

La réception et la production scripturales sont extrêmement exigeantes. La communication scripturale en production est marquée par une augmentation des contraintes d'efficacité et de densité, dont le respect est nécessaire en vertu du principe de coopération mis en lumière par Paul Grice. Selon ce principe, les interlocuteurs coopèrent, dans toute communication, pour intervenir de la façon la

¹ Le « scriptural » est un rapport au langage, une forme du discours, un registre d'interactions langagières propres à la culture écrite, que les énoncés concernés soient écrits ou oraux.

plus adéquate possible, et notamment en n'en disant ni trop ni trop peu (densité) et en veillant à se faire comprendre (efficacité) .

- **Normes scripturales VS normes conversationnelles**

De nombreuses recherches en linguistique appliquée ont permis de réaliser un inventaire heuristique des normes de la communication scripturale. Elles ont toutes permis de mettre en lumière la complexité que représente l'acte d'écriture dans notre culture de l'écrit : les exigences scripturales viennent se heurter à nos habitudes acquises par notre usage quotidien et spontané du langage.

Le tableau 1 ci-dessous – qui s'inspire notamment de celui proposé par Schleppegrell et qui est repris de notre ouvrage *Les faces cachées de la langue scolaire* (2019) – synthétise les apports de ces différents travaux en soulignant ce qui caractérise le « mode »² scriptural, en comparaison avec le « mode » de la conversation naturelle humaine.

Répondre aux normes de production et de réception scripturales, comprendre et analyser des textes produits dans ce contexte : ces actions n'ont rien de naturel. Spontanément, dans leurs interactions, les humains manient en général le langage de façon intuitive. Certes, ils tentent de respecter certaines normes apprises : ils veillent à ne pas commettre d'impair, à ne pas vexer leur interlocuteur, à lui parler de façon à obtenir plus facilement ce qu'ils veulent... Mais, comme le développement du langage chez l'enfant nous le rappelle, les humains créent avant tout leurs messages par accumulation chronologique de segments sémantiques, d'idées de messages à faire passer, associées à des signes linguistiques qu'ils utilisent sans claire conscience. Ainsi l'enfant, avant qu'il aille à l'école et qu'on le lui apprenne, ne sait pas analyser les phrases qu'il utilise au quotidien en différents segments linguistiques (ni même en mots). Même les enfants dont le développement langagier est excellent n'analysent pas spontanément le discours qui se produit d'abord et avant tout en interaction : ils apprennent par la pratique (l'immersion) à parler pour communiquer avec leur interlocuteur. Ils se basent donc spontanément en permanence sur les indices du contexte, les présupposés partagés, les indices para et non verbaux pour faire passer leur message ; ils réagissent aux signes d'incompréhension de leurs interlocuteurs par des retours en arrière ou des clarifications.

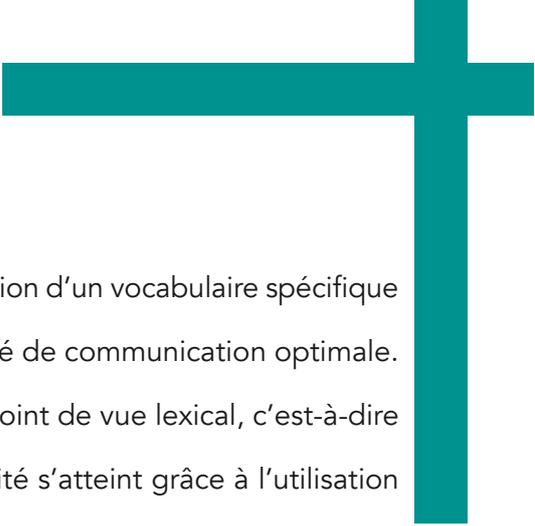
2 Nous utiliserons le terme de « mode » (langagier) pour désigner la forme sous laquelle les actions langagières sont réalisées selon qu'elles relèvent de pratiques conversationnelles (de la conversation spontanée) ou scripturales ; ce choix nous permet de distinguer le phénomène étudié des canaux oral et écrit et du registre (concept qui nous paraît trop vague et restrictif, en ce qu'il est souvent mobilisé pour désigner un type de vocabulaire ou de formulations syntaxiques).

Tableau 1

Synthèse des caractéristiques des modes conversationnel et scriptural

Mode conversationnel	Mode scriptural-scolaire
Exemple : « [en regardant un ruisseau et une tierce personne au loin] L'eau commence à aller partout, appelle-le vite ! »	Exemple : « La mère du petit Jean demanda à son voisin de l'aide pour affronter la crue »

1. Processus cognitifs		
Type de raisonnement	Intuitif (pré-réflexif)	Réflexif (analytique)
Rapport au medium	Immédiat	Conscient
2. Normes discursives principales		
Niveau d'explicitation	Majoritairement implicite	Majoritairement explicite
Densité	Peu dense	Dense
Structure globale	Structuré chronologiquement et prosodiquement	Structuré logiquement et de façon complexe
3. Caractéristiques lexicales		
Choix lexical	Générique Ex. : « eau/aller »	Spécifique/ technique Ex. : « crue »
Densité lexicale	Éparse Ex : « l'eau commence à aller partout »	Dense (nominalisations, phrases relatives...) Ex. : « la crue »
Référence	Pronoms (référents présents ou connus des participants) Ou mots pleins non introduits Ex. : « le »	Mots pleins (lexicaux), nominalisation et groupes sujets complexes Ex. : « son voisin »
4. Stratégies grammaticales et textuelles		
Lien entre les propositions	Juxtaposition de segments et enchaînement des propositions avec des conjonctions aux significations souvent générales	Combinaison de segments par enchâssement et liens logiques réalisés avec des verbes, prépositions, noms et conjonctions aux significations souvent spécifiques Ex. : mise en lien de deux segments avec la préposition « pour »
Stratégies organisationnelles	Structure émergente, qui apparaît avec les indications prosodiques, les marqueurs du discours et les conjonctions	Structure hiérarchique comprenant des liens logiques



- **Plan lexical**

Au plan lexical, le mode scriptural est marqué par l'exigence de sélection d'un vocabulaire spécifique et technique, et non générique, permettant d'atteindre une efficacité de communication optimale. Plus généralement, le discours scriptural se doit d'être dense d'un point de vue lexical, c'est-à-dire qu'il est censé dire plus de choses avec moins de mots. Cette densité s'atteint grâce à l'utilisation d'un vocabulaire spécifique mais également grâce à la synthétisation des idées par des processus grammaticaux complexes, comme la nominalisation. Celle-ci consiste à utiliser un nom commun pour désigner une action et permet dès lors de passer directement à la caractérisation de cette action : au lieu de dire « le gouvernement a destitué le premier ministre de sa fonction, et ceci a provoqué une crise politique sans précédent » on pourra dire « la destitution du premier ministre par le gouvernement a provoqué une crise politique sans précédent » .

Dans la communication scripturale, la construction de la référence doit être la plus explicite et la plus efficace possible : les référents (c'est-à-dire les personnes, objets ou situations dont on parle) sont désignés initialement par des mots pleins (« le vendeur », « le glacier » par exemple), des nominalisations (« la destitution ») et des groupes sujets complexes et suffisamment précis (« l'auteur du roman L'Étranger »). Cette exigence suppose d'aller à l'encontre de notre tendance naturelle à laisser beaucoup d'informations à l'état implicite lors d'une interaction. En effet, les référents sont régulièrement désignés, dans la conversation spontanée, par des « anaphores exophoriques », c'est-à-dire des pronoms (exemple : « il », « elle », « c' », « cela ») qui font référence à des éléments qui n'ont pas été mentionnés explicitement mais qui sont d'une manière ou d'une autre « présents » dans l'environnement direct ou indirect de la situation de communication spontanée – les personnes présentes, les actions en train de se dérouler, les objets présents dans l'environnement. Par exemple, en conversation spontanée, si un interlocuteur affirme « C'est un génie ! » en brandissant le livre L'Étranger de Camus, il sera compris par son interlocuteur sans difficulté , et ce même si ce à quoi renvoie le « c' » n'est pas explicitement mentionné. Par contre, en situation scripturale, les personnes dont on parle doivent apparaître clairement ; on ne peut compter sur les gestes, les indices visuels liés au contexte d'énonciation. L'élève qui écrit un commentaire sur L'Étranger de Camus doit tenir compte du fait que son texte sera lu plus tard et ailleurs ; il ne peut donc, par exemple, faire implicite-

tement référence au livre et/ou à l'auteur concernés, même si le roman commenté est sur son bureau lorsqu'il écrit ou s'il sait très bien que le professeur saura de qui il parle.

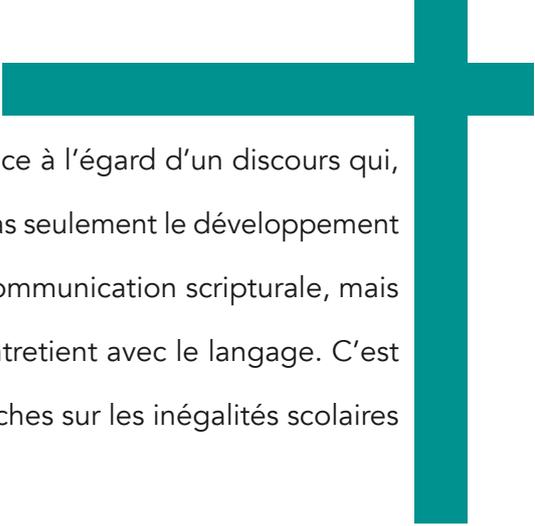
- **Au niveau grammatical et textuel**

Au niveau grammatical, la structuration du discours doit nécessairement se déployer, dans une communication scripturale, par le biais d'une organisation syntaxique et textuelle du propos. Celle-ci exige une construction de phrases délimitées par la ponctuation, une structuration logique et hiérarchique du propos à travers les adverbes et une organisation textuelle. Elle requiert de plus une construction efficace de la référence par la mobilisation d'anaphores adéquates, les indices prosodiques (intensité et intonation de la voix, pauses) n'étant plus présents et ne pouvant dès lors participer au guidage de l'interlocuteur lorsque ce dernier tente de faire émerger la structure du texte. Ajoutons que la posture énonciative – la posture et le point de vue du locuteur – doit également faire l'objet d'une explicitation linguistique, aucun indice para- et non verbal n'étant accessible pour en construire une représentation. Enfin, la mise en lien des idées se doit d'être organisée et efficace, et implique l'organisation hiérarchique du propos, à travers la mobilisation de phrases relatives et subordonnées, qui contrastent avec la coordination, voire la juxtaposition simple des propositions dans la communication quotidienne.

Cette structure textuelle, rhétorique et énonciative doit non seulement être organisée et efficace, mais aussi répondre aux normes du genre discursif dont relève l'énoncé : un essai ou un texte argumentatif devra par exemple comporter une introduction qui présente la thèse défendue. Ce n'est qu'à cette condition que l'on sera en mesure de répondre aux attentes du lecteur construites elles-mêmes par les paramètres discursifs de la communication (comme les titres et sous-titres tels qu' « essai » ou « opinion » et les modalités d'organisation textuelle) et de faciliter dès lors la construction d'une représentation mentale cohérente à partir du texte.

La posture « méta » sur la langue et le discours

Pour respecter les normes scripturales, utiliser le langage de façon intuitive ne suffit pas. Il faut adopter une **posture analytique** par rapport aux énoncés produits ou reçus, au langage employé, à la



construction discursive : une posture, donc, qui implique une distance à l'égard d'un discours qui, dans la vie ordinaire, resterait incorporé à la pratique. Ce n'est donc pas seulement le développement de quelques compétences techniques qui permet de pratiquer la communication scripturale, mais bien plus fondamentalement le changement du rapport que l'on entretient avec le langage. C'est ce sur quoi Bernard Lahire a fortement insisté, à partir de ses recherches sur les inégalités scolaires à l'école primaire réalisées en 1993.

Le concept de « rapport scriptural au langage », développé par ce chercheur, permet de comprendre la complexité qu'implique le respect des normes scripturales. Ce rapport est pensé en opposition à la posture langagière que nous développons sans y penser, le rapport « oral-pratique » au langage. Ce dernier est défini comme le rapport au langage acquis par tous spontanément et par imitation pratique.

Développer un rapport scriptural au langage pour adopter une posture métalinguistique et métadiscursive, c'est être capable de mettre à distance sa langue, ses réflexes communicationnels, ses propres énoncés.

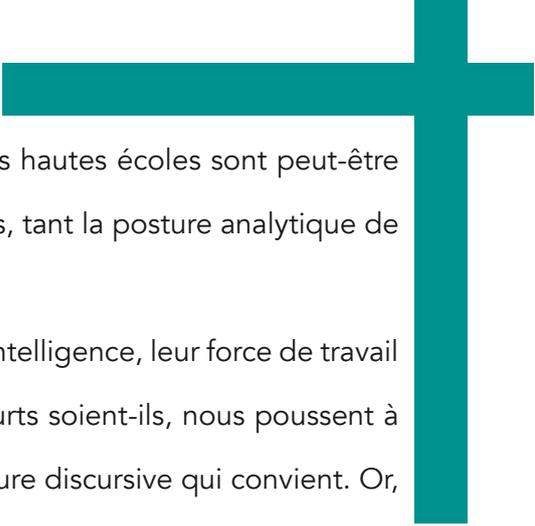
Il faut, pour ce faire, prendre le langage pour objet, en y réfléchissant en tant que tel, par-delà ce que l'on communique habituellement grâce à certains signes linguistiques et par-delà la réalité à laquelle on renvoie en utilisant le langage. Lorsque les membres des cultures écrites sont scolarisés ou plongés, via les pratiques familiales et culturelles, dans ce type de rapport au langage, ils apprennent peu à peu à enclencher presque automatiquement, dans des situations données, un processus de production et de réception des messages qui conjugue l'appréhension du message en tant que tel, et la forme dans laquelle celui-ci est transmis. Ce double traitement permet de penser au message à transmettre et, en parallèle ou via des allers-retours répétés, à l'efficacité et à la densité de celui-ci. Par exemple, la phrase « il l'a montré en le prouvant par de nombreux exemples » peut ainsi faire l'objet de micro-révisions : celles-ci mèneront l'auteur de la phrase à se demander si le « il » et le « l' » sont clairs (si le lecteur va pouvoir savoir à quels référents ils renvoient grâce aux éléments de la phrase précédente notamment), si le terme « montré » est adéquat, s'il n'y a pas un item lexical plus spécifique et technique qui exprimerait mieux ce qu'il veut dire (comme « démontré »), enfin, si la phrase « en le prouvant par de nombreux exemples » ne peut pas faire l'objet d'une nominalisation pour garantir une certaine densité lexicale (en utilisant le mot « preuve scientifique » par exemple).

Le concept de rapport au langage souligne le lien entre la mise en œuvre d'un tel traitement langagier et cognitif complexe des messages et l'incorporation des dispositions qui la rendent possible, et confèrent quelque automaticité à l'adoption d'une posture réflexive. L'auteur de la phrase « il l'a montré en le prouvant... » ne se posera un ensemble de questions « méta » sur son énoncé et n'y répondra spontanément que s'il est disposé à le faire. Et il y sera disposé s'il est familiarisé avec les enjeux de la situation de communication dans laquelle il s'inscrit ; et s'il a acquis, dans ce cadre, les automatismes conduisant à enclencher des processus scripturaux tout en continuant à réfléchir au message qu'il veut transmettre.

On le voit à travers l'exemple cité, même pour une phrase, le scripteur passe nécessairement, lors de la communication scripturale, par des phases d'écriture, de révision et de réécriture. Tout ceci ne fait qu'augmenter les exigences imposées par la communication verbale. En effet, comme le rappellent Dédéyan et al., « la production d'un message, qu'il soit oral ou écrit, est une activité complexe et cognitivement coûteuse qui requiert la mise en œuvre simultanée de différents processus (Bourdin & Fayol, 2000, 2002) » (2006 : 57), dont le processus de « contrôle » ou de « révision ». Celui-ci est généralement considéré comme étant sous-tendu par trois sous-processus : « la relecture ou évaluation, la détection des inadéquations avec les buts poursuivis et la correction du texte » (Dédéyan et al., 2006 : 57). Ces processus ont été étudiés et modélisés (voir notamment les recherches pionnières de Butterfield et al., 1996 ; Flower et al. 1986 ; Hayes et al. 1987). De nombreuses études sont depuis lors menées pour tenter de mieux comprendre les processus cognitifs à l'œuvre lors de la production d'un texte, notamment pour mettre au jour les différences entre les scripteurs experts et les scripteurs novices (par exemple dans les phases de détection d'erreurs orthographiques, voir Dédéyan et al., 2006).

L'hypothèse de travail : un rapport oral-pratique au langage dominant

Les études en sociologie du langage et en sociolinguistique ont montré un lien clair entre origine sociale et développement du rapport au langage. Ce phénomène s'explique tout simplement par la reproduction de réflexes et de pratiques « méta » autour de la langue dans les familles scolarisées. La démocratisation de l'enseignement supérieur a entraîné un changement au fil des années du profil



des étudiants recrutés. Les étudiants qui fréquentent aujourd'hui les hautes écoles sont peut-être (voire sûrement) des étudiants en proie à des difficultés scripturales, tant la posture analytique de réflexion autour du langage n'est pas encore acquise.

Leur connaissance des règles grammaticales en tant que telles, leur intelligence, leur force de travail qui contrastent souvent avec l'adéquation de leurs textes, aussi courts soient-ils, nous poussent à penser que les étudiants éprouvent des difficultés à adopter la posture discursive qui convient. Or, dans les emails, un certain flou règne : en effet, comme nous le disions à l'entame de ce module, ce macro genre discursif recouvre une série de réalités et de pratiques bien distinctes. Sa situation à la croisée des genres synchrones et asynchrones pousse sans doute certains étudiants à penser qu'ils peuvent dans le cadre de la production d'emails appliquer les « réflexes discursifs » de la conversation de tous les jours. Les étudiants se trouvent alors dans l'immédiateté, s'assurent surtout de produire leur message en veillant au contenu mais sans travailler la présentation, la clarté, l'efficacité de celui-ci. Il semblerait qu'ils ne parviennent pas à penser au lecteur qui se retrouvera seul, parfois bien plus tard, face à ce discours censé être en partie autonome. Par ailleurs, l'inscription des étudiants dans une filière de formation, qui présente des exigences plus ou moins grandes en matière de communication professionnelle, semble ne pas toujours entrer en jeu dans la mise en place de stratégies communicationnelles scripturales.

Les enjeux scripturaux dans l'enseignement supérieur : quel cadre théorique et quelles méthodes de travail ?

L'entrée dans l'enseignement supérieur réserve autant d'occasions aux étudiants de se familiariser avec de nouvelles pratiques littéraciées, qui charrient leurs exigences discursives propres. Accéder à une formation en haute école implique nécessairement d'être confronté à des exigences scripturales à plusieurs niveaux. La littérature scientifique s'est d'ailleurs emparée de ces questions scripturales propres à l'enseignement supérieur.

- **Les « littéracies universitaires » : cadre d'analyse et méthodologie**

Comment définir ces pratiques littéraciées pour mieux penser nos cours et outiller nos étudiants ?

Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter en 2010 proposent une définition de ce qu'on appelle les « littéracies universitaires », définition reprise par Françoise Boch et Catherine Frier : [...] « à l'intersection des sciences du langage et de la didactique du français, les littéracies universitaires décrivent les genres de discours universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés qu'ils posent aux étudiants, et prennent en charge les questions de formation corrélatives à ce champ de recherche » (2020 : 37).

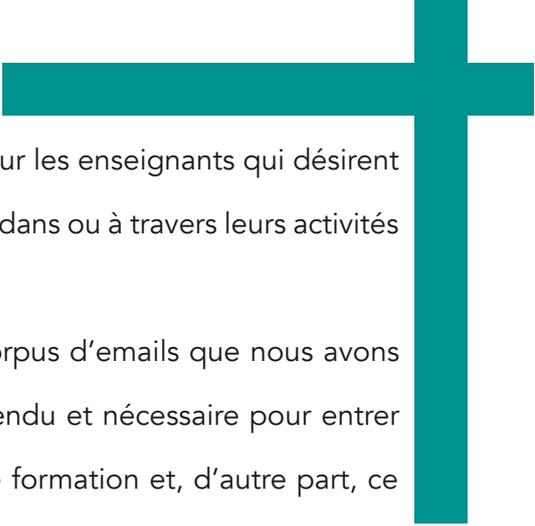
- **Une articulation des approches FLM¹ et FLE² : pour une approche pragmatique**

Le domaine des littéracies universitaires, comme l'a montré Marie-Christine Pollet (2020), est un champ dans lequel les réflexions pratiques et théoriques qui nous viennent du FLM et du FLE peuvent s'articuler. Cela permet de construire une approche qui repose sur des principes fondamentaux dans ce contexte à savoir « le caractère pragmatique de la formation, la contextualisation disciplinaire, le travail collaboratif entre les linguistes et les spécialistes des disciplines, l'analyse de discours universitaires en tant que genres particuliers et révélateurs de difficulté, la reconnaissance de la légitimité de leur apprentissage » (2020 : 141). L'approche FLE, qui s'est notamment traduite, au niveau de l'enseignement supérieur, par le développement du FOU (français sur objectif universitaire) a ceci d'intéressant qu'elle propose d'ancrer pragmatiquement l'apprentissage : l'apprenant est amené à être familiarisé et à produire et lire un certain nombre de textes appartenant à des genres discursifs, tous sociohistoriquement déterminés, en fonction de son contexte et de ses besoins. S'inspirer du FOU en FLM permet de penser les pratiques exigées dans les différentes formations d'enseignement supérieur de façon holistique : leurs aspects techniques mais aussi socioculturels sont ainsi explicités et objectivés, ce qui permet d'envisager les liens entre écriture et savoir dans les différentes disciplines (Pollet, 2020 : 141) et de remettre en contexte les pratiques exigées ainsi que les processus par lesquels certains locuteurs doivent passer pour les acquérir.

- **Approche intégrée : une attention aux normes linguistiques socialement et discursivement ancrée**

Les publications de Marie-Christine Pollet (2021) ainsi que de Catherine Frier et Françoise Boch

1 Français Langue Maternelle.
2 Français Langue Etrangère.



(voir notamment 2015) constituent des ressources intéressantes pour les enseignants qui désirent réfléchir sur l'approche à privilégier en termes de travail de la langue dans ou à travers leurs activités d'apprentissage.

Comme nous l'avons dit quelques pages plus haut, l'analyse du corpus d'emails que nous avons constitué a révélé un certain écart entre, d'une part, ce qui est attendu et nécessaire pour entrer dans les tâches langagières de communication dans le cadre d'une formation et, d'autre part, ce qui est effectivement observable dans les pratiques des étudiants. Comme l'affirme Marie-Christine Pollet, « on ne peut nier que les étudiants connaissent des difficultés d'ordre linguistique au sens strict du terme. » (Pollet, 2021 : 68). Il nous faut donc veiller à déployer une attention particulière aux caractéristiques linguistiques des discours à maîtriser et à faire maîtriser dans une perspective intégrée, donc aussi normative, « à condition que celle-ci ne dérive pas vers du purisme gratuit et qu'elle s'exprime en contexte » (Pollet, 2021 : 68).

Marie-Christine Pollet énonce deux grands principes qui permettent de baliser ce retour de la norme dans le cadre des littéracies universitaires : **garder une optique de formation** (et non de remédiation de micro-habiletés apprises en secondaire) (Pollet, 2021 :143) et une **contextualisation maximale des apprentissages**. Ces principes nous paraissent garantir de contribuer à permettre aux étudiants de travailler leurs habilités langagières dans une approche nuancée, efficace et « réaliste ». Il s'agit d'éviter d'envisager la langue dans une optique puriste, se basant sur des constats de carences (pauvreté du lexique, méconnaissance de la syntaxe élémentaire, orthographe déplorable) auxquelles il faudrait répondre par la réalisation d'exercices visant à la maîtrise du système linguistique (Pollet, 2021 : 70). Cette optique est non seulement source de démotivation mais aussi très peu efficace, particulièrement en raison des résistances liées au rapport au langage (Lahire, 1993 ; Bautier, 1997 ; Barré-de Miniac, 2000) : si la dizaine d'années passée sur les bancs de l'école obligatoire n'a pas permis à certains élèves d'acquérir certaines connaissances linguistiques, notamment dans le domaine orthographique, c'est que reproduire les exercices qu'on leur proposait ne changera pas la donne et qu'il faut proposer d'autres manières de faire. Par ailleurs, on a tout à gagner à éviter une surestimation des difficultés orthographiques, lexicales, syntaxiques qui en masquent souvent des plus profondes - sociolangagières, logico-langagières (Lahire, 1993 ; Bautier, 1997, Romainville, 2019) -, qui sont, elles, à travailler urgemment.

3. Propositions didactiques

La partie qui suit vise à proposer aux enseignants des outils pour stimuler et développer la posture métalinguistique en parallèle d'autres apprentissages. Ces propositions ne s'adressent donc pas aux enseignants qui travaillent ces aspects en priorité dans leur cours (les cours d'expression écrite), puisque ces outils sont toujours proposés comme des éléments qui accompagnent le travail de cette posture dans d'autres contextes, espérant par là automatiser des réflexes et des postures encore trop souvent cantonnées aux seules épreuves et cours d'expression écrite.

Expliciter les exigences de la communication scripturale

De nombreuses études soulignent que c'est surtout le caractère implicite des normes scripturales (voir Bautier & Rayou, 2013 ; Romainville, 2019) qui est à la source des difficultés des élèves et des étudiants. Il est donc essentiel de travailler à l'explicitation de ces normes avec les étudiants avant toute autre chose.

A force de vouloir faire apprendre un certain nombre de compétences très spécifiques à l'écrit (résumé de texte, plaidoirie, etc.) et de centrer l'évaluation sur les aspects spécifiques de la tâche, on a peut-être tendance, dans l'enseignement supérieur, à ne pas mettre l'accent sur l'essentiel quand il s'agit de communication écrite. Or certains étudiants ne parviennent pas à écrire suffisamment efficacement que pour être lu (nous pensons particulièrement ici aux travaux dont l'évaluation est conditionnée par un certain niveau de correction linguistique et d'intelligibilité) ou compris. Notre proposition est donc de donner ici quelques outils ou pistes permettant, en dehors des cours de maîtrise de la langue, de rappeler aux étudiants ce qui est attendu d'eux avant tout et en priorité quand ils se mettent à écrire dans le cadre de leur formation.

L'objectif des différentes propositions ci-dessous est donc d'explicitier les exigences de la communication scripturale en les mettant en lien avec le destinataire.

- **Outil d'explicitation des normes scripturales**

Les normes scripturales sont relativement abstraites et il n'est pas donné à tout le monde de saisir

rapidement ce que recouvrent certaines notions linguistiques ou grammaticales.

Toutefois, il est possible d'isoler quelques aspects essentiels de la communication scripturale et de les illustrer aisément à l'aide d'exemples. Il est également tout à fait possible de laisser une place à ces normes scripturales dans les grilles d'évaluation ou dans certaines consignes d'examen ou de travail. Ceci nous paraît nécessaire pour rendre le respect de ces normes fondamentales dans la communication entre étudiants et enseignants symboliquement et institutionnellement important, que cela soit dans des cours de langue ou dans les autres disciplines.

Ci-dessous le lecteur trouvera une proposition de tableau présentant les principales normes scripturales et leur équivalent en terme d'objectif observable pour l'étudiant. Nous avons veillé à formuler des phrases accessibles, permettant à l'étudiant de vérifier à la fin de la production textuelle qu'il répond aux attentes communicationnelles.

Ce tableau ou certains éléments de ce tableau peuvent être exploités de différentes manières en cours. Il semble en tout cas nécessaire d'introduire les étudiants à ces critères et d'illustrer ceux-ci à l'aide d'exemples.

Tableau 2.

Critères à respecter et indicateurs observables pour les étudiants

1. Processus cognitifs		
<i>Type de raisonnement</i>	Réflexif (analytique)	J'ai révisé mon texte, je n'ai pas simplement écrit ce qui me venait à l'esprit. J'ai retravaillé les phrases.
<i>Rapport au medium</i>	Conscient	En révisant mon texte, je me suis demandé si chaque mot ou chaque phrase était adéquat ou « la » meilleure
2. Normes discursives principales		
<i>Niveau d'explicitation</i>	Majoritairement explicite	Je pense que les phrases sont assez explicites (je n'ai pas laissé d'informations implicites). Le lecteur pourra comprendre ce que je veux dire et ne devra pas « deviner » ce que j'ai essayé de dire.
<i>Densité</i>	Dense	Je ne me répète pas ou peu, j'utilise peu de mots pour transmettre beaucoup d'informations
<i>Structure globale</i>	Structuré logiquement et de façon complexe	Je n'ai pas simplement retranscrit ma pensée en écrivant ce texte. J'ai organisé celui-ci en regroupant les idées, en construisant une progression logique. Le lecteur pourra facilement suivre mon raisonnement.
<i>Effets sur l'intelligibilité</i>	Clair Efficace Compréhensible	Il est facile pour mon lecteur de faire « parler » mon texte, de comprendre ce que je veux dire, de savoir si je comprends ce dont je parle ou si j'ai simplement fait des phrases pour en faire, pour avoir l'air de connaître la matière ou d'avoir travaillé. Mon lecteur ne doit pas prendre trop de temps à relire certaines phrases pour les comprendre. <u>Pour cela, je veille à la correction orthographique de mon texte.</u>

3. Caractéristiques lexicales		
<i>Caractéristiques lexicales</i>	Spécifique/ technique	<p>J'utilise les mots « justes » Je cherche à utiliser les mots les plus adéquats.</p> <p>J'évite les mots passe-partout (être, faire, quelque chose...) pour être sûr d'être précis</p>
<i>Densité lexicale</i>	Dense (phrases nominales, relatives et prépositionnelles)	<p>Je relis les phrases que j'ai écrites en me demandant si je ne peux pas faire des phrases qui combinent plusieurs idées ou qui expriment ma pensée plus rapidement.</p> <p>J'essaye d'utiliser le moins de mots possible pour dire ce que je veux dire.</p>
<i>Référence</i>	Mots pleins (lexicaux), nominalisation et groupes sujets complexes	<p>Quand je parle de quelque chose de nouveau, je m'assure que le lecteur comprendra de quoi il s'agit</p> <p>Quand je parle d'un élément ou d'une personne dont j'ai déjà parlé, je m'assure que les mots que j'emploie permettent d'identifier rapidement de quoi il s'agit</p>
4. Stratégies grammaticales et textuelles		
<i>Lien entre les propositions</i>	Combinaison de segments par enchâssement et liens logiques	J'articule les parties de phrase entre elles avec des conjonctions, des verbes, des prépositions qui expriment les liens entre les segments de la phrase.
<i>Stratégies organisationnelles</i>	Structure hiérarchique (comprenant des liens logiques)	<p>Je fais des liens entre les différentes phrases de mon texte pour construire une structure.</p> <p>Je n'utilise pas de connecteur logique au hasard ; je fais en sorte que le fil rouge de mon texte soit clair, qu'il soit exprimé par des connecteurs logiques ou des phrases qui permettent de faire le lien entre une idée et une autre, entre un paragraphe et un autre.</p>

Dispositif 1

L'objectif de ce dispositif est de découvrir le fondement des normes scripturales.

Étape 1.

Enregistrer un étudiant qui explique un phénomène vu au cours de façon informelle.

Étape 2.

Faire écouter cet enregistrement aux étudiants. Idéalement, prévoir plusieurs enregistrements. Diviser les étudiants en groupes, selon le nombre d'enregistrements.

Préciser aux étudiants qu'ils ne peuvent écouter qu'une seule fois chaque enregistrement.

Demander aux étudiants (avant le visionnage) de préparer une courte présentation du phénomène qu'on leur a présenté au reste du groupe.

Pour l'un des groupes, fonctionner différemment. Proposer un article ou une partie de cours (sous forme écrite) sur un phénomène lié au cours. Soumettre la même consigne de présentation au reste du groupe.

Étape 3.

Faire présenter un étudiant par groupe et demander au reste de la classe de prendre des notes pour pouvoir retenir les éléments importants.

Étape 4.

Une fois toutes les présentations réalisées, demander aux étudiants de dire quelques mots des différents phénomènes et prendre note de leurs propositions au tableau (une colonne par phénomène).

Amener à faire le constat d'une colonne bien plus remplie et précise.

Arriver à la conclusion que c'est le groupe qui avait une trace écrite qui a pu en faire apprendre le plus aux autres étudiants et que ce sont les étudiants qui ont pris des notes pendant les présentations qui ont permis d'avoir davantage d'informations.

⇒ *Souligner l'apport de l'écrit par rapport à l'oral*

Etape 5.

Soumettre une retranscription (fidèle) d'une explication informelle d'un étudiant (ou d'un professeur) qui présente le phénomène étudié dans l'article qui a été proposé à l'un des groupes (voir étape 2).

Faire comparer cette retranscription avec l'article proposé.

Faire identifier les passages difficiles à comprendre, faire imaginer la réception du texte dans dix ans, dans un autre contexte...

Etape 6.

Faire identifier les différences entre un écrit « spontané » qui retranscrit le flux chronologique de la parole et un écrit travaillé.

Présenter le tableau n°2 en insistant sur le fondement des différentes normes et exigences scripturales

⇒ *se faire comprendre, se former dans une société de l'écrit dont les institutions scolaires et académiques reposent sur le savoir écrit et décontextualisé, critiquable et analysable.*

Dispositif 2

Faire relire des textes écrits par des étudiants en identifiant les normes scripturales qui sont respectées et celles qui ne le sont pas.

Pour les normes qui ne sont pas respectées, faire identifier les effets potentiels chez le lecteur.

Faire réécrire les passages problématiques.

Remarque : Nous vous proposons quelques exemples ci-dessous. Il serait bien plus utile et efficace d'exploiter vos propres examens, boites emails ou dossier de travaux pour soumettre aux étudiants des réponses dont ils comprendraient parfaitement le contexte.

Pour les extraits présentés ci-dessous (issus de notre corpus d'analyse), nous avons décidé de corriger les erreurs orthographiques des étudiants. Confronter les étudiants à des phrases et accords erronés est plutôt déconseillé, car les étudiants risquent tout simplement d'enregistrer les formes erronées.

Nous avons toutefois décidé de laisser les erreurs de ponctuation, car celles-ci nous paraissent moins aisément « mémorisables » et constituent des enjeux importants dans la construction de sens.

- **Exemples d'exercices**

1

Mail 1 d'Inès :

Bonjour Madame , je vous écris ce mail car je voudrais savoir où sont les consignes concernant le stage à faire pendant cet été

Réponse de l'enseignant:

Bonjour Inès,
Votre question m'étonne un peu. Vous trouverez toutes les infos
Sur le cours Stage 1x sur Moodle : ouvrez et parcourez le genially
Bien à vous,
Marie Pierret

Mail 2 d'Inès:

Je savais déjà que ça se trouvait dans stage 1x. Mais je voulais savoir si un job étudiant peut être considéré comme un stage ?

⇒ **Réponses attendues :** *le premier email contient trop d'implicites. La réponse à la question de l'étudiante ne lui suffit pas et cela crée une certaine tension entre les locuteurs. Cela manque d'efficacité puisque l'enseignante et l'étudiante doivent se réécrire plusieurs fois. L'enseignant-e pourrait être quelque peu irrité-e d'avoir eu à redire une information déjà donnée au cours (où se trouvent les consignes) pour ensuite recevoir une autre demande.*

⇒ **Proposition de « correction » :**

Chère Madame Pierret,

Je vous écris pour vous poser une question au sujet du règlement des stages. Est-il possible qu'un job étudiant soit considéré comme un stage ?

Merci d'avance pour votre attention,

Bien à vous,

Inès

Extrait à analyser :

Bonjour Mme Corillon, je m'excuse fortement de l'envoi si tardif de l'horaire de stage (de la 1ère semaine, la 2ème n'est qu'un brouillon pour l'instant).

⇒ **Réponse attendue :** *cet email n'est pas structuré logiquement, mais bien chronologiquement.*

Les idées se juxtaposent les unes aux autres plus la pensée avance et se construit. Il n'y a pas de lien organisé entre les éléments de la phrase.

De plus, les habitudes liées à ce genre discursif particulier sont un peu perturbées : il n'y a pas de passage à la ligne après la formule de salutation et pas de signature.

⇒ **Proposition de « correction » :**

Bonjour Mme Corillon,

Je vous envoie ci-joint mon horaire de stage. Notez que l'horaire de la deuxième semaine est encore provisoire.

Je vous présente mes excuses pour cet envoi tardif,

Signature

Extrait à analyser :

Bonjour ,

Mme Verdin a reçu toutes mes préparations rituels/ coins à 21h00 hier soir il ne manquait plus que le jeu de coopération et les préparations de langage qui étaient trop lourdes à envoyer par mail.

En effet hier il y a eu un problème de réseau c' est pour cela que ma préparation, de jeux de coopération a été reçu tard le soir .

Maintenant je veux avoir une deuxième chance si c' est possible et je vous promets que je ferai de mon mieux pour respecter les règles et délais

En même temps j' ai pu voir comment Olivia préparait ses préparations lors, de la pause à 10h00 ce matin

En voulant bien m' excuser

Cordialement ,

⇒ **Réponse attendue :** *le texte n'est pas structuré logiquement. Il est difficile de s'y retrouver car il ne présente pas une progression logique qui guide le lecteur et la ponctuation n'aide pas le lecteur à saisir la structuration logique et grammaticale des phrases et de l'email.*

⇒ **Correction :**

Bonjour ,

Ma maitre de stage a reçu toutes mes préparations à 21h00 hier soir. L'heure tardive de mon envoi est liée à un problème de réseau.

Il ne manquait plus que le jeu de coopération et les préparations de langage qui étaient trop lourdes à envoyer par mail.

J'aimerais avoir une deuxième chance, si c' est possible. Je vous promets que je ferai de mon mieux pour respecter les règles et les délais. Je me suis fait aider ce matin par une étudiante de la classe pour les préparations.

En vous priant de bien vouloir m'excuser,

Cordialement ,

Question d'examen :

Un reproche généralement fait à l'approche par compétence est qu'elle néglige les connaissances. Explique en quoi, selon Perrenoud, cette affirmation ne serait pas correcte ?

Réponse à analyser :

Cette affirmation ne serait pas correcte, parce que les compétences sont très importantes. La maîtrise de l'analyse est centrée sur les connaissances de la matière, qui sont indispensables pour l'enseignant afin de donner une bonne leçon aux élèves. Il est essentiel pour l'enseignant d'avoir la compétence du savoir.

Proposer aux étudiants qui en ont besoin une définition de la compétence et de la connaissance. Leur demander de centrer leur analyse sur la dernière phrase (qui est soulignée).

⇒ **Réponse attendue :** *cette réponse n'est pas suffisamment claire et elle en partie incompréhensible. La dernière phrase ne fait pas sens. Le lecteur aura beaucoup de difficultés à comprendre ce que cela veut dire. Il pourra deviner que l'étudiant veut dire qu'il est essentiel que l'enseignant maîtrise les savoirs, mais c'est loin d'être clair. Si on veut être plus précis, on peut particulièrement pointer des difficultés à gérer la référence (c'est-à-dire le fait de désigner clairement des éléments du réel par des mots): qu'entend-on par « maîtrise de l'analyse » ou « la compétence du savoir » ? Le scripteur fait comme si on en avait parlé ou comme si c'était évident, mais c'est très difficile de savoir à quoi ces mots renvoient dans la réalité.*

⇒ **Correction :**

Il faudra évidemment formuler des hypothèses sur ce que l'étudiant voulait dire. On peut proposer cette correction par exemple :

Cette affirmation n'est pas correcte selon Perrenoud parce que les connaissances sont indispensables, et ce même dans l'approche par compétence : toute compétence mobilise un certain nombre de connaissances.

Faire exister le lecteur auquel on s'adresse

L'objectif des dispositifs proposés ici est de sensibiliser les étudiants aux effets que produisent des textes non relus chez le lecteur.

Notre proposition est d'amener les étudiants, idéalement en début de BLOC 1, à être confrontés à des textes non relus (les leurs ou ceux de leurs pairs) en imaginant les réactions que ces textes peuvent créer chez les lecteurs ou en leur montrant directement ces effets potentiels.

Ces dispositifs constituent autant d'occasions d'explicitier les enjeux de la relecture et de justifier les normes scripturales dans leur ensemble.

Dispositif 1

En début de BLOC 1, proposer un moment de « sensibilisation » aux enjeux de la relecture (dans les emails notamment) pour souligner les enjeux scripturaux du contrat de communication qui régit les échanges par email dans le cadre d'une formation professionnalisante.

Etape 1.

Distribuer des cartons rouges et verts aux étudiants.

Faire une première lecture collective d'un email.

Etape 2.

Proposer une seconde lecture lors de laquelle, après chaque phrase (ou chaque partie de phrase si nécessaire), les étudiants lèvent le carton vert s'ils estiment que la communication passe pour le lecteur et que celui-ci doit pouvoir se concentrer sur le message et le carton rouge si un élément perturbant la communication leur semble être apparu.

Discuter autour des propositions faites par les étudiants en notant au tableau les critères scripturaux évoqués.

Exemple d'email à lire avec les étudiants :

Bonjour, cette année j'ai des ateliers de formation pratique de stage que j'ai validé en 2019 l'an passé je n'ai pas suivi les ateliers de formation pratique car j'avais validé mes stages dois-je les repasser cette année sachant que l'année passé je ne suis pas venu car mes stages sont validés.

Bien à vous,

Caroline

Etape 3.

Jouer le rôle du lecteur imaginaire au cours d'une troisième lecture de l'email (voir bulles de pensée proposées ci-dessous).

Tiens, d'habitude on me dit « Monsieur » au moins ou on m'appelle par mon nom... C'est un peu impersonnel, je me sens moins concerné, mais bon ce n'est pas grave

Oula! Mais... je ne m'attendais pas à ça... C'est un email? Pourquoi ça me perturbe? Ah, normalement c'est plus aéré, je sais que je dois me concentrer sous le « Bonjour »... Ici le contenu du mail s'enchaîne directement...

Quels stages? Je ne suis plus du tout...

Ouf! Je respire seulement! Je n'ai pas fait de pause, il n'y avait ni virgule ni point qui m'y invitait et là... je me rends compte que je n'ai rien compris (j'entends juste « validé » résonner dans ma tête)

Bonjour, cette année j'ai des afp de stage 109 que j'ai validé en 2019 l'an passé je n'ai pas suivi les afp car j'avais validé mes stages dois-je les repasser cette année sachant que l'année passé je ne suis pas venu car mes stages sont validés.

Bien à vous,
Caroline

J'ai relu trois fois et je ne comprends toujours pas la demande. Je vais devoir demander à l'étudiant de me réexpliquer la situation avant de pouvoir lui répondre... je ferai ça quand j'aurai le temps, je viens d'en perdre pas mal...

Tiens, en voyant le nom de la personne qui m'écrivait, j'ai cru que c'était une femme... mais on dirait que non vu que « venu » est au masculin... Ca me perturbe et je ne sais plus ce que je lisais

Etape 4.

Réécrire l'email par binôme et mettre en commun quelques propositions.

Bonjour,

Je vous écris pour vous poser une question concernant les ateliers de formation pratique de première année. J'aimerais savoir si je dois suivre ces ateliers cette année et passer les examens.

Pour information, l'année passée, je ne suis pas venue à ces ateliers car mes stages étaient validés.

Bien à vous,

Caroline

Etape 5 (optionnelle)

Pour la facilité de lecture, on passe à la ligne et on laisse un espace. La demande ou l'information est plus lisible grâce à cela.

Plus on en sait sur l'identité de la personne à qui on s'adresse, plus on a intérêt à être précis. C'est comme en classe: quand quelqu'un est appelé par son nom, il se sent tout de suite plus concerné...Question de stratégie, donc!

On introduit l'objet du mail: pourquoi écrit-on?

On explique rapidement et efficacement la situation

Adresse Mail
Objet

Bonjour Monsieur/Madame X,

Je vous écris pour vous informer/vous demander s'il était possible de...
Je suis désolée si cette demande...

Merci d'avance pour votre attention,

Prénom Nom

Le respect de la norme est particulièrement important quand il donne des indices de sens: si tu es une femme, accorde bien les adjectifs et les participes passés (quand il le faut) qui se rapportent au « je » que tu exprimes . Sinon, le lecteur va se demander s'il a bien affaire à la personne à laquelle il pense (ah, c'est un homme qui écrit?)

Une fois que l'email est rédigé une première fois, on le relit pour vérifier que c'est compréhensible pour quelqu'un qui n'est pas dans notre tête que les normes sont respectées pour que le lecteur ne soit pas perturbé dans sa lecture et qu'il puisse ne pas prendre trop de temps à lire et à répondre .

On relit donc pour la structure, les formules, la syntaxe et l'orthographe.

Présenter un mail « modèle » en explicitant certaines règles discursives souvent peu respectées par les étudiants de BLOC 1. Justifier leur fondement si nécessaire. Cette étape (et éventuellement la précédente) peut tout à fait être réalisée dans le cadre d'une préparation au stage ou dans les modules d'accueil des BLOC 1. Il faudra commenter les différents éléments pour faire passer un message clair aux étudiants : si leurs textes ne respectent pas ces attentes minimales, ils risquent d'être discrédités.

À cette étape, dans le cadre d'un module de début d'année en BLOC 1 par exemple, il peut être utile de faire un point sur la question du respect des normes orthographiques. Il est en effet important de bien faire comprendre aux étudiants que l'enseignement supérieur ne s'inscrit pas dans une vision puriste de la langue. Il est nécessaire que les étudiants comprennent les exigences liées à certaines pratiques langagières en matière de respect des normes orthographiques, tout en ne ravivant pas les émotions négatives qui leur sont souvent associées. Rappelons que les étudiants ont en effet été confrontés à des années de travail acharné (parfois décontextualisé) autour des règles orthographiques du français. Parmi les étudiants auxquels nous nous intéressons dans ce module, qui ont des difficultés avérées en production écrite, beaucoup ont été souvent confrontés à des constats d'échec, l'orthographe française étant extrêmement complexe.

Le court texte qui suit peut être exploité (et adapté si nécessaire) pour inscrire cette préoccupation pour l'orthographe dans une autre perspective, dans des considérations purement communicationnelles.

L'orthographe, une obsession ? Une question purement scolaire ?

Il faut se mettre à la place du lecteur qui est habitué à lire et à écrire en français dans le cadre de sa profession. On peut voir l'orthographe comme un code destiné au lecteur qui lui permet de reconnaître facilement les mots et les liens qui existent entre eux. Elle permet de lire facilement, quand la syntaxe est correcte, sans buter sur les mots, et de se concentrer sur le fond. Le lecteur qui est arrêté en régulièrement par des mots mal écrits cesse de s'intéresser au fond, il est distrait en permanence...

L'essentiel : avoir les bons « réflexes » et se poser des questions quand on écrit

Personne n'écrit correctement sans réfléchir et sans se relire. Tout le monde doit identifier, en écrivant, les mots qui vont peut-être poser problème pour telle et telle

raison, et prendre quelques fractions de secondes pour vérifier que ce qu'on a écrit est correct.

Si certains étudiants font régulièrement certaines erreurs, ce n'est pas parce qu'ils sont moins intelligents que d'autres, c'est parce qu'ils ont tendance à ne pas activer ces réflexes de relecture en parallèle de l'écriture. Or c'est essentiel pour la communication entre professionnels ainsi que pour la rédaction de travaux et de réponses à l'examen : cela permet d'être bien compris et perçus comme crédibles.

Dispositif 2

Faire travailler les étudiants sur des textes (préparations de leçons, emails envoyés, réponses à des examens mais aussi parties de TFE, de rapports de stage...) qu'ils ont rédigés quelques semaines auparavant. La posture de relecture doit être travaillée, dans les cours dédiés à ce travail mais également dans d'autres contextes, pour que ce travail soit perçu comme n'étant pas réservé uniquement au cours d'expression écrite.

Les enseignants peuvent réserver un court temps de cours à la relecture de ces textes et à l'évaluation par les étudiants de leur adéquation avec la situation de communication. Se mettre à la place du lecteur peut permettre aux étudiants de saisir les effets de certaines de leurs phrases, formulations ou écarts linguistiques.

Rappelons qu'il est moins efficace de soumettre à la révision un texte qui vient d'être écrit, tout simplement parce qu'il est nécessaire de passer de la posture d'auteur à celle de lecteur (voir Cogis, 2005), il est donc plus porteur de travailler a posteriori, lorsqu'un certain écart temporel est assuré, surtout pour les étudiants qui rencontrent d'importantes difficultés rédactionnelles.

Etape 1.

En amont, souligner des passages qui peuvent créer une réaction « négative » chez le lecteur ou une difficulté de compréhension. Souligner également les points forts du texte, les passages à considérer comme des « modèles ».

Etape 2.

Demander aux étudiants de compléter des bulles de pensée pour chaque passage souligné (imaginer ce que le lecteur s'est dit).

Etape 3.

Faire modifier les phrases/ le texte pour effacer cet effet chez le lecteur.

Être « acculturé » à la révision de texte : proposition de pistes de travail en équipe et d'outils

Les outils proposés ici peuvent être mobilisés dans le cadre d'évaluations formatives et certificatives, de consignes de travail ou de consignes d'examens. Nous nous permettons également de formuler quelques pistes de travail qui concernent l'entièreté des équipes de formateurs ; elles permettent de rendre ce travail sur la posture de révision transversal et significatif. Evidemment, ces propositions sont conditionnées par la volonté des équipes en question de travailler ensemble à trouver des solutions aux problèmes rédactionnels que rencontrent les étudiants. Nous pensons toutefois qu'étant donné les difficultés rencontrées par certains étudiants, il est temps d'envisager des solutions ambitieuses et innovantes, même si elles peuvent paraître chronophages et difficiles à mettre en place.

Outil 1. Identifier les zones de « doutes »

L'identification par le scripteur de zones de « doutes » (graphies dont il n'est pas sûr, formulations qui lui semblent bancales...) permet d'amener les étudiants à réaliser une première étape dans le contrôle de leur production en insistant sur l'importance de la méthode (la mise en place de la détection d'erreurs, la posture d'analyse et de doute), qui prime sur le résultat (l'orthographe des mots). Il peut être pourtant très utile de faire revenir cette pratique dans nos auditoriums, voire de l'instaurer comme une étape en tant que telle de l'acquisition des compétences rédactionnelles.

Ces étapes sont en effet nécessaires pour l'acquisition de réflexes rédactionnels efficaces : tout scripteur doit repérer rapidement les zones dont il n'est pas sûr, pour pouvoir revenir particulièrement sur ces zones de texte, puisque tout relire en faisant attention à tout n'est souvent pas possible à cause des différentes contraintes temporelles et cognitives.

Particulièrement dans les cours où l'objectif est de revoir certains éléments liés à la rédaction écrite, il peut être tout à fait imaginable de réserver un pourcentage du total pour une évaluation certifi-

cative pour attester de la fiabilité de l'autoanalyse de l'étudiant. Par exemple, on pourrait évaluer différemment un travail contenant des erreurs non soulignées qu'un travail qui identifie les erreurs potentielles de façon fiable.

Outil 3. Proposer une grille d'évaluation qui fonctionne comme un guide de révision de texte à compléter

Dans les grilles d'évaluation, traduire (en BLOC 1) les critères par des questions que les étudiants doivent se poser. Les amener à suivre les différentes étapes nécessaires à la relecture.

Utiliser pour cela une version (adaptée si nécessaire) du tableau 2 et une série d'objectifs observables à atteindre, formulés comme suit :

Vérifie que tu es passé par les étapes décrites ci-dessous. Elles sont nécessaires à la rédaction d'un texte correct et compréhensible.	
J'ai fait un plan, j'ai pensé à la manière dont j'allais organiser mon texte (ma réponse), j'ai noté quelques mots clés.	
J'ai rédigé une première fois mon texte (ma réponse). J'ai identifié les zones à relire, les formes à réécrire.	
J'ai réécrit mon texte sur mon brouillon d'abord pour qu'il exprime efficacement ce que je veux dire, qu'il soit bien structuré et bien clair.	
Ensuite, j'ai relu mon brouillon pour la langue, en adoptant une méthode qui convient à mon niveau de maîtrise et à mes difficultés.	
(si besoin, j'utilise la méthode permettant de s'assurer que tous les accords sont réalisés, ou une autre méthode apprise en remédiation ou en cours de « maîtrise de la langue »)	
J'ai utilisé mon carnet de langue et mes outils de langue pour vérifier certains mots.	
J'ai écrit au propre ma réponse. A chaque modification de « dernière minute », j'ai vérifié si la phrase avait du sens, était correctement formulée et correctement orthographiée.	

Outil 3. Donner une place institutionnelle au brouillon

Pour sensibiliser les étudiants à la nécessité de produire des textes intermédiaires et d'y travailler, il nous paraît utile, dans certains contextes, de rendre obligatoire l'étape du brouillon dans certaines évaluations formatives ou certificatives en exigeant que celle-ci soit palpable et/ou lisible. Cette exigence implique évidemment d'être attentif au temps nécessaire pour l'accomplissement de la tâche : certains étudiants se plaignent souvent de ne pas avoir le temps d'écrire d'abord au brouillon et ensuite au propre leur texte.

Pour les évaluations, cela peut se faire via :

- Un questionnaire d'examen qui contient déjà un encart réservé au brouillon
- Une consigne qui précise qu'il faut joindre au texte final un brouillon et que l'absence de celui-ci implique une perte de points (le brouillon devant évidemment présenter la trace d'un travail de révision, de correction, de réécriture)

Outil 4. donner une place symbolique et institutionnelle forte au « carnet de langue » et aux outils de révision linguistique

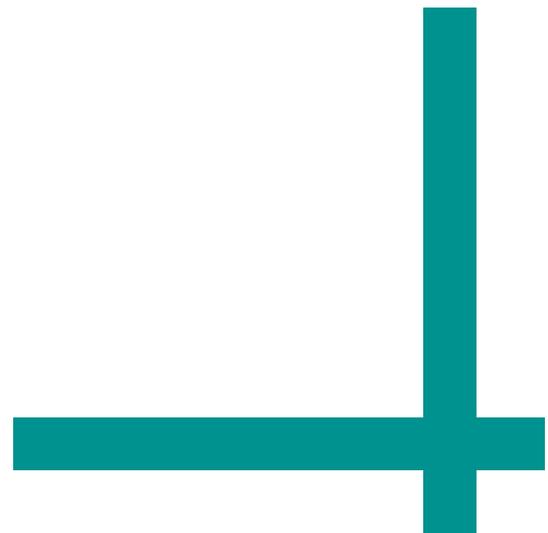
Pour que les étudiants soient convaincus de la nécessité d'être attentifs à leurs textes dans tous les contextes de leur formation, il faut que l'institution propose des outils et des dispositifs transversaux en la matière.

Le « carnet de langue » semble être un outil très efficace qui est sous-exploité.

Celui-ci consiste en une sorte de dossier personnel de langue, compilant des chapitres organisés par l'étudiant au sujet de points de langue, d'éléments liés à des genres discursifs particuliers ou encore de particularités rédactionnelles avec lesquelles il se trouve en difficulté. Ces carnets de langue sont dans certaines hautes écoles proposés aux étudiants dans le cadre de leur cours de « maîtrise de la langue » et donc de leurs examens de production écrite. Il ressort toutefois du terrain que beaucoup d'étudiants ne profitent pas de cette « possibilité ». Encore faut-il en effet être entraîné, être habitué à utiliser ce carnet de langue. Il nous semble donc qu'il faut habituer les étudiants à l'utiliser dans le cadre d'évaluations formatives en dehors des cours de « maîtrise de la langue » et également

dans des évaluations certificatives qui concernent d'autres matières (par exemple, un examen de philosophie ou d'histoire qui exigent des réponses de type « dissertation »).

Idéalement, les étudiants devraient identifier des objectifs personnalisés en matière de langue avec leur enseignant de « maîtrise de la langue » afin que les retours de l'ensemble des enseignants puissent être ciblés. Ce travail a l'avantage de circonscrire pour chaque étudiant le chantier dans lequel il s'engage au niveau du développement de ses compétences écrites et d'éviter ainsi un sentiment de découragement.





Bibliographie

Bibliographie

Barré de Miniac Chr. (2000). Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

Bautier, É., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire: exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves (Vol. 7, No. 7-2, pp. 29-46). Presses universitaires de Rennes.

Bautier, É. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit?. Migration-Formation, 108, 5-17.

Boch, F., Sorba, J., & Bessonneau, P. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles: que tester?. Le français aujourd'hui, (2), 127-144.

Boch, F., & Frier, C. (Eds.). (2017). Écrire dans l'enseignement supérieur: Des apports de la recherche aux outils pédagogiques. UGA Éditions.

Cogis, D. (2005). Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles. École/Collège (p. 428). Delagrave.

David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. Le français aujourd'hui, (2), 95-106.

Dédéyan, A., Largy, P., & Negro, I. (2006). Mémoire de travail et détection d'erreurs d'accord verbal: Etude chez le novice et l'expert. Langages, 164(4), 57-70.

Fayol, M., & Largy, P. (1992). UNE APPROCHE COGNITIVE FONCTIONNELLE DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE: Les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. Langue française, (95), 80-98.

Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire (p. 310). Presses universitaires de Lyon.

Manesse, D., & Cogis, D. (2007). Orthographe: à qui la faute? (p. 250). ESF éditeur.

Bibliographie

Olson, D. R. (1998). L'univers de l'écrit. Retz, Paris. Ed. orig. The World on Paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading.

Pallanti, L., Brissaud, C., & Jacques, M. P. (2020). Evaluer l'évolution des performances orthographiques d'étudiants en formation professionnelle: méthodes et perspectives. In SHS Web of Conferences (Vol. 78, p. 07018). EDP Sciences.

Pollet, M.-Chr. (2020). Le FOU en contexte FLM. in Bordo w., Goes J. et Jean- Marc Mangiante J ;-M. (dir.), Le français sur objectif universitaire. Entre apports théoriques et pratiques de terrain, Artois Presses Université, p. 139-150.

Pollet, M.-Chr. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une approche intégrée. in Scheepers C. (dir.), Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur, Deboeck Supérieur, p. 66-83.

Pollet, M.-Chr. (2012) De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur. Namur : Presses universitaires de Namur.

Romainville, A. S. (2019). Les faces cachées de la langue scolaire: transmission de la culture écrite et inégalités sociales. la Dispute.

Romain, Chr. et & Fracchiolla B. (2016) « Violence verbale et communication numérique écrite : la communication désincarnée en question », Cahiers de praxématique 66.

Scheepers, C. (2013). L'argumentation écrite. Bruxelles : De Boeck.

Schrivver, K. (2012). What we know about expertise in professional communication. Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology, 2012, 275-312.



Consortium HELangue

Le Pôle académique de Bruxelles a mobilisé et fédéré ses hautes écoles membres autour de ce projet de recherche.

Le projet HELangue vise à répertorier, analyser et étayer les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles, tous départements confondus : économique, pédagogique, paramédical, technique, social, agronomie, arts appliqués.

Les modules de formation ont été conçus à destination de tous les étudiants et les enseignants-chercheurs du Pôle, toutes formes d'enseignement confondues (HÉ, ESA, EPS, Universités).

En savoir plus : <https://www.poleacabruelles.be/centre-de-didactique/projet-helangue/>



CONCEPTION GRAPHIQUE : Adriano Leite
MISE EN PAGE : A. Leite et J. Namur
CRÉDITS PHOTOS : Istockphoto
ÉDITEUR RESPONSABLE : A. Leite

Pôle académique de Bruxelles
50 avenue F.D. Roosevelt – CP129/09
1050 Bruxelles
www.poleacabruelles.be