Recherches n° 64, *Aider*, 2016

QUELLES MÉDIATIONS POUR ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DE LA LITTÉRACIE EN PREMIÈRE ANNÉE D'UNIVERSITÉ ?

Catherine Frier
Université Grenoble-Alpes, Lidilem
Isabelle Estève
Université Grenoble-Alpes, Lidilem
Alain Chartier
ÉSPÉ de Grenoble

QUELQUES CONSTATS DE DÉPART

Impliqués depuis de nombreuses années dans la formation aux écrits universitaires, nous sommes un groupe d'enseignants-chercheurs confrontés aux difficultés des jeunes étudiants lors de leur première rencontre avec les textes de spécialité dans leur discipline (pôle lecture), mais aussi sur leurs difficultés à produire les écrits académiques[1] répondant aux attentes de l'institution (pôle écriture).

Ces difficultés se rencontrent dans de multiples situations emblématiques du « métier d'étudiant », dans le cadre d'activités scripturales hétérogènes en Licence

1. On entend par « académiques » les écrits que les « étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, 24-25).

(écrits d'examen, dossiers, rapports de stage, synthèses de lecture, résumés, diaporamas, etc.).

Elles reflètent des obstacles se situant à deux niveaux différents : premièrement la nécessité de se distancier intellectuellement des nouveaux objets d'apprentissage, (d'où souvent des écrits décevants, donnant l'impression d'un savoir artificiellement « plaqué », d'une théorie mal « digérée », s'appuyant sur des notions mal définies, des connaissances fragiles), et, dans le même temps, la nécessité de s'engager personnellement et intellectuellement dans ses écrits, de s'approprier les connaissances de façon personnelle. Donc, pour résumer, des écrits souvent peu convaincants, pêchant à la fois sur le plan de la maitrise intellectuelle des contenus mais également sur celui de l'engagement du scripteur (texte impersonnel, non porteur d'un point de vue, sans prise en charge énonciative).

Ces difficultés témoignent selon nous d'une méconnaissance et donc d'un manque de familiarisation à l'égard des écrits universitaires, se situant à la fois du côté des savoirs scripturaux (linguistiques, textuels, etc.) et méta scripturaux (susceptibles de faire évoluer la relation de l'apprenant à l'écriture). Elles peuvent par conséquent refléter des blocages dus à la nouveauté des situations d'écriture et des écrits à produire ou des maladresses relevant d'implicites disciplinaires. Elles mettent également en évidence le chemin à parcourir pour produire ce qu'il est courant d'appeler des « écrits réflexifs[2] », qui représentent le point de mire de l'évaluation des écrits académiques dans toute leur diversité.

Comment dès lors familiariser les étudiants novices avec les écrits universitaires ? Comment les former concrètement à l'écriture réflexive ? Comment favoriser chez eux la mise en place d'une posture de lecture et d'écriture « impliquée » dès leur première année d'études ? Comment motiver un rapport « motivé » au rapport savant ? Quels types d'aides apporter dans ce domaine ? Quelles médiations pour accompagner la construction de la littéracie en première année d'Université ?

C'est à cette dernière question que souhaite répondre ce texte en revenant sur un dispositif d'accompagnement à l'écrit disciplinaire expérimenté depuis 7 ans à l'université Stendhal Grenoble-Alpes en première année de licence sciences du langage (Frier, 2010 ; Chartier & Frier, 2009 ; Chartier & Frier, 2015).

La première partie de l'article revient sur les jalons théoriques de ce travail. La deuxième partie décrit le dispositif dans son ensemble en se focalisant plus particulièrement sur les différentes modalités d'aide apportées au cours de l'année. La troisième partie s'intéresse au point de vue des étudiants sur ces différentes formes d'aide. Enfin la quatrième partie explore quelques effets du dispositif à partir d'observations faites en cours ou d'analyses de productions.

2. Pour Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002), cette notion de réflexivité reste à définir et à discuter. Ils proposent une conception « qualitative » de la réflexivité perçue à la fois comme outil de mise à distance de l'expérience du sujet, un outil de construction de l'espace intersubjectif, dans un espace cognitif et discursif commun, et un outil de construction identitaire.

1. JALONS THÉORIQUES ET RÉFLEXIONS PRÉALABLES

Cet article se situe dans le champ des littéracies universitaires. Dans ce champ foisonnant, de nombreuses équipes posent la question de l'aide à apporter aux étudiants novices afin de les amener à conquérir leur nouveau métier d'étudiants[3]. Ces travaux interrogent aussi les représentations sociales des étudiants sur le rôle de l'écrit dans la construction des savoirs à l'université, les savoirs et savoir-faire littéraciques à enseigner, les pratiques pédagogiques à inventer dans ce domaine (voir notamment Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ou Delcambre 2013). À l'université Stendhal Grenoble-Alpes, la réflexion en didactique de l'écrit repose sur les recherches menées depuis de nombreuses années au sein du Laboratoire Lidilem[4], par une équipe de linguistes et de didacticiens, qui, dans le sillon des travaux de Michel Dabène (1985), appréhendent l'écrit en intégrant l'ensemble de ses dimensions (savoirs et savoir-faire linguistiques, usages, représentations) et s'intéressent aux pratiques de lecture et d'écriture comme modes de construction des savoirs dans l'enseignement supérieur (Chartier & Frier, 2009, 2015). Au sein de cette équipe nous nous intéressons plus particulièrement aux modes d'appropriation et de subjectivation du savoir savant.

Pour Jean-Pierre Jaffré (2004), l'entrée à l'université constitue un « évènement littéracique majeur ».

On sait aussi que la construction des connaissances à l'université relève d'un processus complexe d'appropriation qui s'inscrit au cœur des pratiques langagières ordinaires, en particulier à l'écrit. C'est pourquoi il nous semble primordial d'amener les étudiants à prendre conscience du rôle de l'écrit dans le cadre de leur formation universitaire. Mais il nous faut aussi les guider dans leur approche des textes de la discipline, les amener à procéder à ce travail d'appropriation qui consiste à travailler ces textes en profondeur, à les lire et les relire individuellement mais aussi collectivement, à les interpréter, à les ruminer, à en extraire l'essentiel, à les résumer, à les confronter, à les discuter, à les prolonger (en les citant, en les reformulant ou les commentant dans leurs propres écrits). Nous devons par conséquent leur donner suffisamment d'occasions de « pratiquer » ces textes de façon régulière dans le cadre des activités ordinaires de cours.

Nous faisons le pari que ces savoir-faire peuvent s'enseigner et qu'il nous incombe d'accompagner nos étudiants dans la construction de cette littéracie absolument cruciale pour réussir à l'université. En d'autres termes il s'agit de mettre en place une médiation susceptible de favoriser la subjectivation des savoirs savants.

Le travail mené par Sabine Vanhulle (2005) sur les portfolios et leur appropriation en formation d'enseignants est très représentatif de la conception de

---

3. Selon la définition de l'OCDE, la littéracie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances est ses capacités ». Dans le prolongement de cette définition, la littéracie universitaire renvoie à l'aptitude à exploiter (en réception ou en production) les écrits universitaires qui vont être la matière première des situations d'enseignement-apprentissages, et tous les nouveaux usages associés à ces écrits.
4. Laboratoire LIDILEM : Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles, cf. http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/web/presentation.php.

l'aide que nous souhaitons apporter aux étudiants. Dans cette perspective, le travail de formation à l'écrit est conçu :

> Comme une mise à la disposition des étudiants de **multiples médiations** qui leur permettent de se développer dans leur rapport aux objets d'apprentissage, de se construire en même temps qu'ils construisent des objets de savoir (Vanhulle, 2005, 43).

La notion de subjectivation des savoirs peut être définie de la façon suivante : « un sujet incorpore et transforme des connaissances socialement élaborées au fur et à mesure qu'il forge son discours » (Vanhulle, 2005, 48). Dans le sillon de ces travaux, Caroline Scheepers (2012) s'intéresse quant à elle aux indicateurs de réflexivité et aux marques d'appropriation des savoirs dans les travaux de fin d'études.

Ainsi, l'observation méticuleuse des marques d'appropriation du savoir dans les travaux d'étudiants rend visible le travail de rumination/reformulation qui permet de (re)constituer et de transformer le savoir pour le faire sien.

Cette approche nous semble particulièrement féconde et va dans le sens de nos hypothèses qui se résument de la façon suivante :

– la pensée « rationnelle », l'imagination et l'expérience fonctionnent en interaction permanente dans le processus d'élaboration des connaissances scientifiques ;

– pour s'approprier un savoir, il faut le faire entrer en résonance avec sa propre histoire : il y a donc nécessité d'articuler le « singulier » et le « générique » (espaces habituellement coupés de façon hermétique dans le cadre des apprentissages scolaires) ;

– c'est en activant la « créativité ordinaire » (Chabanne et Dunas, 1999) que l'on déclenche le mécanisme d'appropriation du savoir scientifique et de construction personnelle dans toute sa complexité ;

– construire des connaissances à l'université dans et par le langage, c'est construire « un système de sens qui représente l'unité des processus affectifs et intellectuels » (Vygotski, 1997, 61).

Ainsi, le postulat qui sous-tend l'ensemble de notre démarche revient à dire que la pensée scientifique (abstraction, distanciation, réflexivité), l'imagination (pensée métaphorique, rêverie, fiction) et l'expérience (versant matériel et sensuel de l'activité d'écriture, expérience individuelle de la réalité) ne sont jamais séparées, mais fonctionnent au contraire en interaction permanente dans le processus d'élaboration des connaissances. À l'instar de Frédéric François, nous pensons qu'il n'y a pas d'opposition entre le senti, l'imaginaire et la « pensée réflexive » (2006, 221). Autrement dit c'est l'engagement psychoaffectif du sujet qui va permettre le développement d'une distanciation propre à la pensée scientifique.

2. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF : OBJECTIFS, PLANIFICATION, TYPES D'AIDE

Le dispositif mis en œuvre s'adresse à des étudiants inscrits en première année de Licence Sciences du langage dans un cours de méthodologie des écrits

universitaires nommé « Pratexte ». À l'origine, ce cours avait été créé pour pallier un manque de « pratiques des textes » (en lecture-écriture) dans la discipline, et pour mieux outiller nos étudiants face aux écrits de leur discipline. Il est construit autour de 4 thématiques relevant du champ des Sciences du langage (par exemple : Origines des langues, Acquisition du langage, Systèmes d'écriture, Langage et surdité), qui peuvent varier d'une année sur l'autre et qui font écho aux spécialités des masters préparés au sein de notre département. Les modalités pédagogiques mises en œuvre visent à articuler fortement savoirs (construction de connaissances dans un champ scientifique), savoir-faire (maitrise de la compétence scripturale) et savoir-être (familiarisation avec la connaissance théorique, prise de confiance, appropriation du savoir par le sujet, construction d'un point de vue personnel).

Au-delà de ces objectifs, le but est aussi de lutter contre l'insécurité scripturale massive en début de premier cycle universitaire, de faire émerger les « connaissances ignorées » (Penloup, 2007) de nos étudiants, de susciter leur créativité en les engageant dans et par la lecture et l'écriture sur le chemin de la connaissance.

Le point de mire du cours de Pratexte est la production, en fin d'année, d'une fiction scientifique rédigée individuellement[5]. Les étudiants sont donc informés de cet objectif dès le premier cours, et ils savent par conséquent que l'ensemble du travail réalisé dans le cadre du cours sera orienté dans ce sens. Les modalités pédagogiques mises en œuvre font alterner les activités de lecture et d'écriture, les temps d'échanges, de travail individuel/en binômes/en groupes, l'apport de contenus magistraux, les temps de recherche personnelle, le tutorat à distance ou en présentiel. L'objectif est bien de mettre à la portée de nos étudiants de multiples médiations leur permettant de construire des connaissances scientifiques tout en se construisant eux-mêmes.

La démarche dans son ensemble se structure en quatre phases successives mais articulées les unes aux autres.

2.1. Phase 1 : s'approcher des textes et construire un « savoir commun » (de septembre à novembre)

Cette première phase vise à poser les « fondations » du savoir à construire dans l'année pour chacune des thématiques.

Après un premier temps d'échanges pour faire émerger les représentations et les connaissances déjà là, on aborde le travail de lecture analytique des textes (articles ou extraits d'ouvrages). Le but de ces lectures est double : il permet aux étudiants de comprendre comment fonctionne un texte scientifique, de bénéficier d'une information ciblée sur chacune des questions traitée, mais aussi de se faire une idée plus précise de l'information scientifique en général. L'accent est mis par conséquent sur la visée argumentative des textes travaillés, mais aussi sur les aspects énonciatifs de ce genre de discours (prise en charge d'un point de vue notamment), ou encore sur les aspects purement matériels de ces textes et de leur diffusion. Durant cette phase, on travaille également les stratégies de compréhension en lecture

5. Nous reviendrons plus longuement sur les caractéristiques de cet écrit.

et on amène l'étudiant à prendre conscience de ses propres façons de faire. L'activité de lecture est systématiquement suivie de temps de mise en commun et de synthèse à l'oral, et est également prolongée par différentes tâches d'écriture visant à la fois la compréhension mais aussi la capacité à restituer des idées d'un texte en les résumant/ reformulant. Chaque thématique fait l'objet d'une synthèse distribuée au groupe et qui fera partie des textes ressources destinés à alimenter la suite du travail. À l'issue de cette première période, les étudiants sont invités à choisir la thématique qu'ils souhaitent creuser jusqu'à la fin de l'année universitaire.

Cette première phase permet de poser les premiers jalons pour chacune des thématiques, de faire émerger un premier niveau de connaissance ou « savoir commun » coconstruit par le groupe, terreau fertile sur lequel pourront s'enraciner d'autres connaissances tout au long de l'année.

2.2. Phase 2 : prolonger les textes, les relier : apprendre à commenter (novembre, décembre)

Durant cette deuxième phase, qui fera l'objet de la première évaluation, les étudiants sont invités à produire un commentaire de texte. Cet exercice, qui prolonge et active le « savoir commun » de la phase 1, vise à mettre en mouvement et à relier ces premières bribes de savoir savant afin de rendre consciente la mobilisation des connaissances au cours de la lecture d'un document scientifique. Dans cette nouvelle tâche, les étudiants n'auront pas seulement à rendre compte du contenu du texte lu, mais il leur faudra également être capable de relier ce discours à d'autres discours (lien avec les autres textes exploités dans ce cours, dans les autres cours de la discipline, au lycée, plus généralement avec les autres discours qu'ils soient écrits ou oraux, les autres supports y compris vidéos, à partir desquels ils ont construit leur propre « bibliothèque »), d'adopter un regard critique et finalement de prendre une position scientifiquement argumentée. Ces objectifs sont ambitieux en L1. C'est pourquoi nous avons mis en place un étayage pédagogique fort afin de les accompagner au mieux. Cet étayage prend des formes différentes. Tout d'abord le commentaire fait l'objet d'un cadrage méthodologique précis, mais surtout il fait l'objet de plusieurs séances d'entrainement en cours, avant le partiel. Le protocole pédagogique mis en œuvre lors de ces séances offre la possibilité d'une vraie mise en situation. Il se déroule de la façon suivante : un texte portant sur l'une des thématiques est distribué une semaine à l'avance. Les étudiants doivent le lire chez eux et faire une lecture préparatoire (rechercher la problématique et la thèse, dégager le schéma argumentatif). Le jour J on procède à une mise en commun à l'issue de laquelle on s'accorde sur ces différents éléments. Les étudiants sont ensuite invités à revenir individuellement sur le texte, cette fois-ci avec la consigne de repérer dans le texte les zones qu'ils envisagent de commenter, soit pour prolonger/compléter une idée du texte, soit au contraire pour la critiquer, en montrer les limites. Une seconde mise en commun permet de mutualiser les idées et de donner des pistes pour la suite du travail. Dans un troisième temps on invite les étudiants à rédiger leur commentaire. L'enseignant intervient directement sur les productions en cours, les commente, les encourage. Précisons qu'ils ont à leur disposition tous les documents utilisés depuis le début de l'année (notamment les synthèses), et ce sera le cas également le jour du partiel. Ceux qui le souhaitent ont la possibilité d'envoyer leur

commentaire abouti dans la semaine afin d'avoir un retour constructif et de prendre connaissance des points à améliorer. Un corrigé de commentaire est distribué afin de permettre à l'étudiant de se référer à un écrit « modèle[6] ».

L'ensemble de ces choix pédagogiques rejoint nos hypothèses : nous visons ici la mise en place d'un contexte scriptural à la fois stimulant et rassurant : nous voulons que nos étudiants osent se lancer dans l'écriture, qu'ils se sentent à la fois légitimes et outillés pour le faire, et qu'ils disposent de « ressources » pour alimenter leur propre texte. Nous voulons aussi que ce travail les amène à prendre conscience que la construction d'un savoir scientifique ne passe pas uniquement par la capacité à mémoriser et restituer fidèlement des notions, des idées, mais également par la faculté de transformation des discours des autres en les prolongeant et en prenant part à l'intertextualité savante.

2.3. Phase 3 : construire et explorer une problématique scientifique (de décembre à février)

Le dossier documentaire

Durant cette troisième période, les étudiants sont amenés à explorer, en petits groupes (de deux ou trois étudiants), la thématique qu'ils ont choisie, dans une perspective précise, c'est à dire en identifiant une problématique. Il s'agit pour eux de comprendre qu'on ne peut réellement creuser un domaine de recherche que dans la mesure où l'on a identifié une question relative à ce domaine. Soulignons que le choix de la problématique n'est pas toujours évident, et qu'il nécessite un temps d'échanges pour être clarifié. Une fois qu'ils se sont mis d'accord sur ce point, les étudiants doivent produire en groupe (de deux à quatre maximum) un dossier documentaire. Il s'agit alors pour eux de partir à la recherche d'une documentation ciblée sur le sujet qui les intéresse.

Les étudiants bénéficient pour entreprendre ce travail d'un accompagnement méthodologique leur indiquant la marche à suivre[7]. Une fiche méthodologique « dossier documentaire » est présentée et commentée en cours, les critères d'évaluation de ce travail sont explicités. Ils disposent également d'une bibliographie thématique dans laquelle ils sont invités à sélectionner une ou deux références. L'objectif est donc de chercher et de sélectionner une information fiable d'un point de vue scientifique (corpus de textes limité aux articles scientifiques, extraits d'ouvrages spécialisés ou revues de vulgarisation type *Sciences et Vie* ou *Sciences Humaines*), de l'organiser en fonction de la problématique retenue, d'en rendre compte par le biais des résumés, mais aussi et surtout par le biais de la

6. La plupart du temps les propositions des étudiants montrent que cet écrit modèle aurait pu encore évoluer et que l'on peut toujours revenir sur un texte, le prolonger, l'améliorer, le compléter.
7. Précisons également que tous les étudiants inscrits en Sciences du Langage reçoivent un guide méthodologique fouillé et remis à jour chaque année, qui présente les outils et les démarches méthodologiques à leur disposition dans le cadre de leur cursus : méthodologie de l'écrit universitaire, ressources documentaires, ressources électroniques, méthodologie de l'enquête, constitution de dossier documentaire, constitution de corpus, etc.

conclusion qui présente la réponse à la problématique, et constitue donc une première forme de positionnement.

Ils bénéficient également d'un temps d'entretien avec l'enseignant dédié à la préparation de ce travail. C'est l'occasion pour chaque équipe de rendre compte de l'avancée de son travail : on discute du travail en cours, l'enseignant vérifie l'évolution du dossier (pertinence de la problématique choisie, fiabilité des documents, structure du dossier, etc.), rappelle les critères de réussite de cette tâche.

On peut souligner que l'aide apportée n'empêche pas une certaine autonomie, bien au contraire : ce sont eux qui choisissent leur thématique, leur problématique, les documents supports de leur dossier thématique, et chacun d'une certaine façon est amené à apporter sa pierre à l'édifice. À titre d'exemple, la thématique « Origine des langues » peut donner lieu à des approfondissements fort différents, et au final à des positionnements divergents.

C'est pourquoi ce travail, même s'il est couteux en temps, est globalement bien perçu par les étudiants qui s'y engagent avec enthousiasme la plupart du temps et apprécient l'autonomie qui leur est accordée. Lors de l'évaluation des dossiers, l'enseignant évalue à la fois la pertinence du choix des documents (variété et fiabilité scientifique), mais aussi la structuration du contenu (pertinence du sommaire, structuration d'ensemble du document) et l'appropriation des contenus scientifiques (qualité des résumés, précision de l'information scientifique, précision des références bibliographiques, capacité à se distancier par rapport à cette information et à mesurer l'apport de ce travail).

L'objectif de ce travail est de permettre aux étudiants de se confronter très concrètement à un certain nombre de savoir-faire propres à l'appropriation des savoirs savants. Cette prise de contact avec le champ disciplinaire doit occasionner la découverte de codes et de savoir-faire incontournables à l'université. Enfin, la réussite du dossier dépend du respect de critères précis identifiés par les étudiants, explicités, discutés en cours, et qui pourront être réutilisés dans de très nombreuses autres situations de production écrite durant leurs études.

Le poster scientifique

Une fois que les dossiers sont constitués et évalués, on amorce une autre tâche, réalisée en binômes ou en petits groupes. Les étudiants doivent revenir sur leur dossier pour en extraire le noyau dur. La tâche visée est la présentation d'un poster scientifique réalisé à partir du dossier, c'est-à-dire à partir des différentes lectures faites en amont pour le constituer. On propose alors une nouvelle mise en forme du savoir, cette fois à l'oral, devant le groupe classe, et dans une perspective plus interactive.

Un premier guidage est proposé avec un support particulièrement emblématique de la « raison graphique » (Goody, 1979) : « le tableau d'exploitation des connaissances scientifiques[8] ».

Ce tableau est un outil qui doit aider les étudiants à extraire l'information scientifique des textes de leur dossier pour ensuite pouvoir la réutiliser dans leur

8. Voir annexe 1.

fiction. Les différentes rubriques de ce tableau sont commentées et illustrées par des exemples, avant le démarrage de ce travail individuel. À ce stade, les textes du dossier sont donc intégralement relus dans l'optique d'y repérer des « zones » spécifiques susceptibles d'être exploitées dans la fiction. À l'issue de ce travail de relecture et lorsque les tableaux sont remplis, les étudiants se retrouvent en groupe pour mutualiser les informations collectées en vue de la construction du poster.

Le poster fait ensuite l'objet d'un guidage méthodologique plus spécifique[9]. Il doit rassembler l'ensemble des informations scientifiques réunies par le groupe lors de sa recherche documentaire, et en présente cette fois-ci une vue synthétique. Il répond de façon argumentée à la problématique commune choisie par les membres du groupe. Un temps de présentation des posters réalisés l'année précédente permet enfin aux étudiants de se faire une idée précise du travail demandé, de poser des questions, de trouver des idées, etc.

Par rapport aux étapes précédentes, le poster implique une nouvelle transposition de l'information collectée : on passe ici d'une présentation textuelle (dossier documentaire), à une présentation tabulaire (tableau d'exploitation des connaissances scientifiques), et enfin à une présentation spatiale et graphique (poster incluant schémas, graphiques, bulles, systèmes, etc.)[10]. Ces différentes transformations participent très concrètement au travail d'appropriation qui est en jeu ici et dont le point de mire, est, rappelons-le, la fiction scientifique.

2.4. Rédiger une fiction scientifique (de mars à mai)

Lors de cette phase, la tâche d'évaluation est un travail individuel, où l'étudiant procède à une nouvelle mise en forme de la connaissance, cette fois-ci sous la forme d'un récit.

Le texte à produire comporte une fiction (histoire inventée) présentée sous la forme d'une narration (une histoire racontée mettant en scène un lieu, un cadre temporel, des personnages, des péripéties, etc.), et il doit par conséquent distraire le lecteur.

Mais il met également en scène et incarne, en plus de la fiction, des idées, un point de vue sur une question, un problème scientifique, et il doit donc également permettre d'instruire le lecteur : l'information scientifique y est présentée sous différentes formes et l'on doit par conséquent trouver dans cet écrit des extraits du discours scientifique mis en scène : « bribes » de textes (citations), idées reformulées (arguments, explications, définitions, etc.) et références précises, éléments qui vont être injectés au fil de l'histoire.

Ces deux impératifs (distraire et instruire) doivent trouver un équilibre dans le texte. Ainsi, les critères de réussite de la fiction scientifique prennent en compte ces deux impératifs, en évaluant à la fois la cohérence du récit et la qualité de l'intrigue, la présence de l'information scientifique (lexique spécialisé, notions donnant lieu à des définitions), l'insertion diversifiée des sources (citations, reformulations, illustrations, exemplifications), la présence d'un point de vue scientifique et la

9. Voir annexe 2.
10. Voir exemples de posters en annexe 3.

qualité de l'argumentation, la clarté des références (renvoi à des auteurs et aux documents sources), mais aussi la qualité de la formulation (originalité, inventivité, poésie du texte, richesse du lexique, attention portée au « signifiant », utilisation de procédés propres à l'écriture littéraire), et la maitrise de la langue (expression écrite, respect de la norme).

Pour réaliser ce travail, les étudiants bénéficient d'abord d'un guidage méthodologique « classique » (présentation des contraintes de la tâche et des critères de réussite, consultation des fictions réalisées l'année précédente) durant lequel ils peuvent échanger, poser des questions sur le travail à réaliser.

Mais les fictions scientifiques sont également travaillées dans le cadre d'ateliers d'écriture. Au total six séances d'atelier sont programmées sur le second semestre. Chacune d'elles apporte une aide ciblée à l'élaboration de la fiction (construction du personnage, du synopsis, de la trame narrative, insertion des éléments de la connaissance scientifique, séance de réécriture).

Nous pensons que l'écriture n'est pas un don mais qu'elle résulte d'un travail. Elle s'acquiert de manière progressive dans le cadre d'un enseignement/apprentissage permettant un étayage à toutes les étapes de construction de la compétence. Dans le domaine de l'acculturation aux écrits universitaires, nous considérons que cette médiation doit être forte, variée et explicite pour permettre aux étudiants de « pratiquer » réellement les textes de leur discipline, sur le versant de la production comme sur celui de la réception des textes. Quelles que soient les méthodes d'animation[11], on sait maintenant clairement que les ateliers d'écriture facilitent le passage à l'écriture, qu'ils aident les participants à reprendre confiance en leurs compétences scripturales et qu'ils incitent à la réécriture (Lafont-Terranova, 1999). Ce dispositif a également été choisi car il favorise le développement d'une posture d'auteur, qui n'est pas toujours sollicitée à l'université. Par voie de conséquence, le travail mené en atelier permet aussi une prise en compte du lecteur potentiel du texte. En d'autres termes, nous avons voulu, dans le cadre de ces ateliers de fabrication des textes, donner du temps au travail d'écriture, en créant un espace d'échanges et d'entrainement spécifiquement dédié à l'écriture.

Notre objectif est double : tout d'abord, il faut « libérer » l'écriture des participants en montrant des mécanismes de l'écriture littéraire et en autorisant les fantaisies de l'imagination. C'est là le rôle traditionnel des ateliers d'écriture. Mais ce travail doit être mené en parallèle avec la construction d'un contenu scientifique. C'est pourquoi les séances d'atelier ont associé ces deux dimensions. Nous cherchons à faire se rencontrer deux modes de pensée distincts : d'une part, la pensée tabulaire, qui permet de classer, d'organiser, d'objectiver le savoir, et, d'autre part, la pensée arborescente, plus libre et plus buissonnière, qui permet d'accéder à la créativité de l'individu.

L'atelier d'écriture tel que nous le concevons dans le cadre de ce dispositif peut être défini comme un espace protégé d'entrainement à l'écriture, un lieu d'expériences communes où les erreurs font partie intégrante du contrat

11. Nous nous inspirons de la méthode issue des travaux du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Voir notamment Neumayer M. & Neumayer O. (2003).

pédagogique. Il s'agit aussi d'un moment fortement ritualisé qui donne aux participants l'opportunité de s'essayer à un certain nombre de techniques d'écriture, d'explorer de nouvelles façon d'écrire, de changer leurs habitudes, de se laisser surprendre par l'inattendu. La dimension émotionnelle y est souvent très présente, car il est permis de parler de soi, d'exprimer ses émotions, de raconter un souvenir, de verbaliser sa relation personnelle avec telle ou telle thématique. La « prise de risque » est donc importante du côté de l'apprenant et nécessite une bienveillance absolue du côté de l'enseignant-formateur (Rémon, 2013). C'est pourquoi il suppose une communauté de confiance dans la mesure où il peut contribuer à lever des obstacles et à encourager les apprenants à une plus grande prise de risque langagière sur le terrain de l'écriture.

Une contrainte forte pèse sur l'élaboration des textes : il s'agit d'un récit qui doit être saturé d'informations scientifiques, et dont la réussite dépend fortement de ce critère (voir la fiche d'évaluation de la fiction scientifique : 8 points sur 20 sont attribués à la dimension scientifique du récit). Si l'information scientifique est présente dans les textes, elle l'est sous des formes différentes, plus ou moins satisfaisantes, plus ou moins représentatives d'une modalité d'appropriation du savoir. Il reste encore beaucoup de maladresses et d'anachronismes dans les productions réalisées. L'étudiant amorce son « chemin de connaissances » dans la discipline, et ce sont ces premiers balbutiements que nous voulons accompagner ici. Dans cette perspective, la posture d'évaluation que nous privilégions est celle de l'éditeur (Pilorgé, 2010), qui se caractérise par l'absence de jugement de conformité, le respect des choix de l'auteur, la recherche d'une amélioration des productions dans le cadre d'une dynamique de réécriture. Dans le cadre de cette dynamique, les étudiants bénéficient d'un suivi à distance de leur production : ils peuvent envoyer s'ils le souhaitent le premier jet de leur fiction qui sera annoté (commentaires visant une amélioration, conseils pour la réécriture). Ainsi, en dehors des temps de cours, chacun est invité, pendant la période de ce suivi, à soumettre par mail le premier jet de son récit. En 2015, environ un tiers de l'effectif total a profité de cet accompagnement. La plupart du temps l'enseignant lit l'extrait envoyé, le commente en faisant des remarques au fil du texte, donne des conseils, demande des précisions. Ses commentaires portent généralement sur trois aspects : la dimension scientifique et littéraire de l'extrait ainsi que les aspects formels (langue et présentation). Un petit compte rendu précise à chaque fois la synthèse des points à retravailler (voir quelques exemples de synthèses proposées par l'enseignant dans l'annexe 4).

La fonction principale de ce suivi est bien l'accompagnement du processus d'écriture, dans le but de faire accoucher la pensée, de densifier le texte, de le ciseler comme un joyau. La posture de l'enseignant, à ce stade, se situe à mi chemin entre celle de l'éditeur et du gardien de la norme[12].

---

12. Certes ce double rôle n'est pas toujours facile à tenir et on pourrait tout à fait suggérer que l'atelier soit mené par un tiers dédouané de toute mission d'évaluation normative. Mais ce scénario est difficilement envisageable à l'université. Et d'autre part, il nous semble qu'un des enjeux de ce dispositif est justement de permettre à l'étudiant de discerner ces temps de « formation à l'écriture » (qui explicitent les règles de l'évaluation, permettent des entrainements, des temps d'échange pour préciser les attentes sur les différentes tâches proposées), et les temps dédiés à l'évaluation. Cela implique bien sûr un contrat pédagogique très clair.

On peut dire pour terminer cette présentation rapide, que notre dispositif se présente comme un espace d'initiation, d'entrainement et de médiation de l'écrit scientifique avec le double objectif de faire émerger un « savoir commun » collectivement construit et de favoriser la subjectivation de la connaissance. Le format privilégié est celui de l'atelier coopératif qui permet de mettre l'étudiant en situation d'exploration, d'échange et de création, dans un contexte qui se veut « aidant » et facilitateur et qui cherche à mettre en évidence et à partager les routines de la littéracie universitaire.

Voyons à présent comment le dispositif a été perçu par les étudiants et ce qu'ils disent des différentes formes d'aides qui leur ont été proposées au cours de l'année.

3. LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS

Chaque année, nous concluons Pratexte en demandant aux étudiants de remplir un questionnaire d'évaluation très précis sur les différentes étapes du cours. Ce questionnaire comporte entre vingt-cinq et trente questions qui portent sur les apports généraux du cours, les différentes étapes et activités ainsi qu'une évaluation des enseignants. Ce questionnaire est anonyme, essentiellement parce qu'au moment où les étudiants le remplissent, nous n'avons pas encore évalué les fictions scientifiques et que nous ne voulons pas que cette perspective pèse sur les jugements exprimés par les étudiants. Le rôle de ce questionnaire est double.

Il est d'abord un outil de régulation et nous sert à mesurer l'écart entre nos intentions et leur réception par les étudiants. Par exemple, au début, nous travaillions le résumé de texte comme exercice écrit au premier semestre. Cet exercice ancien et un peu scolaire n'a pas trouvé sa place et dans les questionnaires de fin d'année, les étudiants expliquaient qu'ils n'en voyaient pas la finalité. C'est entre autres pour cette raison que nous l'avons remplacé, depuis deux ans, par le commentaire de texte.

La seconde fonction de ce questionnaire est de favoriser chez nos étudiants un recul réflexif sur les acquis du cours. De nombreuses questions permettent aux étudiants de verbaliser et, nous l'espérons, de conscientiser ce qu'ils ont appris pendant l'année, les difficultés qu'ils ont rencontrées, comment ils les ont dépassées sinon résolues. Dans cette perspective, le questionnaire est donc aussi l'ultime étape pédagogique de Pratexte.

3.1. Le questionnaire 2014-2015[13]

Dans la perspective du présent article, nous avons aménagé le questionnaire que nous avions l'habitude de distribuer aux étudiants et nous avons réorienté certaines questions sur les dispositifs d'aide et d'accompagnement intégrés au cours.

13. Travail sur 20 questionnaires. Pour des raisons matérielles et pratiques, l'étude n'a pu être menée que sur un des trois groupes. Cela augmente l'effet enseignant et limite donc la portée de nos résultats. Nous avons considéré malgré tout que cet échantillon permettait un diagnostic intéressant, même s'il doit être confirmé.

Ce sont les réponses à ces questions précises que nous allons maintenant interpréter. Nous concentrerons notre attention et notre analyse sur sept questions.

Tout d'abord, cinq questions, regroupées sous la rubrique 2, « méthodologie » :

> 1) Pour les différentes tâches proposées à l'évaluation au cours de l'année (commentaire de texte, dossier, poster, rédaction d'une fiction scientifique) avez-vous eu le sentiment d'être suffisamment aidé/accompagné ?
>
> 2) Préparation du premier devoir sur table : aide suffisante/insuffisante. Si aide insuffisante, dites ce qui vous a manqué/ Si aide suffisante, dites ce qui vous a particulièrement marqué.
>
> 3) Constitution du dossier documentaire : aide suffisante/insuffisante. Si aide insuffisante, dites ce qui vous a manqué/ Si aide suffisante, dites ce qui vous a particulièrement marqué.
>
> 4) Réalisation et présentation d'un poster scientifique : aide suffisante/insuffisante. Si aide insuffisante, dites ce qui vous a manqué/ Si aide suffisante, dites ce qui vous a particulièrement marqué.
>
> 5) Réalisation d'une fiction scientifique : aide suffisante/insuffisante. Si aide insuffisante, dites ce qui vous a manqué/ Si aide suffisante, dites ce qui vous a particulièrement marqué.

Par ailleurs deux autres questions, réparties dans d'autres rubriques du questionnaire concernaient directement l'évaluation des dispositifs d'aide et d'accompagnement :

> Dans la rubrique 3, « modalités de travail », la question 2 : Ces modalités de travail vous ont-elles aidé à travailler ? oui/non.
>
> Dans la rubrique 4, « écrire en atelier », la question 6 : qu'est-ce qui vous a le plus aidé pour écrire votre fiction ? (Quel a été le déclic de départ, les temps forts, quels documents vous ont été utiles pour écrire ?)

Nous analyserons le jugement des étudiants sur les dispositifs d'aide de Pratexte à partir de leurs réponses à ces six questions.

3.2. Résultats statistiques

	Suffisant	Entre les deux	insuf-fisant
2.1 : Pour les différentes tâches proposées à l'évaluation au cours de l'année (commentaire de texte, dossier, poster, rédaction d'une fiction scientifique) avez-vous eu le sentiment d'être suffisamment aidé/accompagné ?	85[14]	15	0
2.2 : Préparation du premier devoir sur table : aide suffisante/insuffisante. Si aide insuffisante, dites ce qui vous a manqué/ Si aide suffisante, dites ce qui vous a particulièrement marqué.	90	0	10
2.3 : Constitution du dossier documentaire : aide suffisante/insuffisante. Si aide insuffisante, dites ce qui vous a manqué/ Si aide suffisante, dites ce qui vous a particulièrement marqué.	90	5	5
2.4 : Réalisation et présentation d'un poster scientifique : aide suffisante/insuffisante. Si aide insuffisante, dites ce qui vous a manqué/ Si aide suffisante, dites ce qui vous a particulièrement marqué.	90	0	10
2.5 : Réalisation d'une fiction scientifique : aide suffisante/insuffisante. Si aide insuffisante, dites ce qui vous a manqué/ Si aide suffisante, dites ce qui vous a particulièrement marqué.	90	10	0

Donc, très majoritairement, les étudiants estiment avoir été suffisamment aidés et accompagnés dans les différentes étapes du cours. Ces chiffres bruts nous confortent dans notre action, mais comme d'habitude, ce sont les réponses aux questions ouvertes qui vont nous permettre de mieux comprendre les nuances de ce jugement globalement positif.

3.3. Les commentaires écrits

Ces commentaires permettent de dégager plusieurs aspects que nous développerons.

Le premier aspect concerne **la posture d'accompagnement** que nous souhaitons définir dans la lignée des travaux de Dominique Bucheton (2009). Les rendez-vous avec les étudiants qui sont intervenus à deux moments de l'année en sont le signe le plus clair, la manifestation la plus évidente. Dans ces deux moments particuliers de l'année, nous recevons les étudiants alors qu'ils sont en train de réaliser leur travail. Nous adoptons alors ce que J.-L. Pilorgé (2010) appelle une posture d'éditeur. L'évaluation passe au second plan, le but de l'entretien est de faire réussir les étudiants. Les étudiants (10/20) ont particulièrement fait référence à cette forme d'accompagnement pour le premier des deux rendez-vous, au moment de la constitution du dossier documentaire (question 2.3). Les termes utilisés par les

14. Les chiffres sont exprimés en pourcentage

étudiants : « savoir où on allait #3 ; vérifier #8, 9 ; faire le point #16, 20 ; aider davantage #19 » laissent penser que c'est bien cette posture d'accompagnement qui est perçue comme une aide. Les effets de cette posture sont aussi évoqués dans les réponses à d'autres questions : « et les conseils du professeur Q2.6, #1 ; les directives données pendant le cours et les conseils Q2.5, #1 ; les rendez-vous individuels permettaient d'être correctement orientés Q2.5, #3 ; bon accompagnement pendant les cours Q3.1#4. »

Le second aspect évoqué par les étudiants concerne ce que nous appellerons **clarté cognitive**, la clarté sur les attentes, les méthodes… Cet aspect est évoqué à de nombreuses reprises dans toutes les questions, sous plusieurs aspects.

Les étudiants évoquent d'abord les aspects théoriques et méthodologiques :

– question 2.2 : « bonne explication du but du devoir et bonne explication du processus d'analyse #4 » ; « aide suffisante car nous avions vu avant tout la méthodologie du commentaire #19 » ;

– question 2.4 : « La feuille avec les indications était très bien #8 ».

Le second aspect qui contribue à la clarté cognitive dans les réponses des étudiants est l'entrainement, les « exercices », pour utiliser un mot qui revient souvent dans les questionnaires alors que nous ne l'employons pas souvent en cours pour désigner les différentes activités, particulièrement pendant les ateliers d'écriture. Par exemple :

– Question 3.1 #4 : « beaucoup d'exercices type » ;

– Question 2.2 #6 : « le fait de décortiquer d'autres textes […] permet de se faire une idée de ce que l'on attend dans ce genre d'écrit ».

Dans les questions qui portaient directement sur les aides au moment de l'écriture de la fiction scientifique (2.5 et 4.6) les étudiants identifient massivement les ateliers d'écriture comme des aides, soit globalement (Q2.5 #8 : « tous les exercices faits en classe ont été bénéfiques pour l'écrit de fiction ») soit en se focalisant sur certains ateliers (Q4.6#2 : « ce qui m'a aidé est la création de l'incipit réalisé en classe. Cela m'a permis de commencer ma fiction avec beaucoup d'idées en tête. »).

Pratexte est un cours où on *fait* beaucoup. Les cours adoptent souvent la forme d'un TP, à toutes les étapes de l'année. Cette mise en activité est donc clairement identifiée par les étudiants comme une forme d'aide participant à la clarté cognitive. Ils sont d'ailleurs plusieurs à regretter que ces phases d'activité n'aient pas été plus longues ou plus nombreuses.

Le dernier point qui nous semble relever de cette clarté cognitive est le recours à des exemples. Le plus souvent possible, nous montrons les productions attendues. Exemples de commentaires, posters réalisés par les étudiants les années précédentes, extraits de fictions. Les réponses à la question sur les posters scientifiques montrent que cette exemplification est une aide importante pour les étudiants : « En ayant vu des exemples de posters, nous avons pu voir à quoi devait ressembler le nôtre » #6 ; « Les exemples présentés nous ont permis de trouver des idées » #9.

Donc les étudiants mettent au rang des aides la clarté dans les exigences et les méthodes.

Le dernier aspect identifié par les étudiants comme une aide concerne **le travail collectif** et les modalités de travail en groupe. Au-delà des types d'aides liés à la

place que se donne l'enseignant ou à la clarté des objectifs, les étudiants évaluent dans leurs réponses, le rôle d'aide que peut jouer une pédagogie basée sur le travail collectif et l'échange.

Les réponses à la question 3.2 sur les modalités de travail nous renseignent sur le rôle d'aide qu'ils attribuent au travail en groupe. Tout d'abord, il faut noter que la question posée concerne les modalités pédagogiques au sens large puisque la question 3.1 énumère une liste de possibilités : « travail individuel, en groupe, travail collectif en groupe classe, etc. » Malgré cette liste de suggestions, les commentaires des étudiants portent presque tous sur le travail de groupe, puisque plus de la moitié d'entre eux y fait explicitement référence. Leurs réponses permettent de comprendre comment une telle modalité pédagogique agit comme une aide. Les étudiants évoquent ainsi :

– la motivation : #8 : « j'aime beaucoup travailler en groupe et c'est plus motivant que de travailler seul » ; #9 : « c'est plus motivant de travailler en groupe » ;

– la confiance en soi : #8 : « Le groupe permet une sorte d'appui et rassure » ;

– l'échange et le partage des connaissances : #10 « le travail en groupe nous incite à partager des connaissances, ce qui est également constructif ».

Autre signe de ce collectif : l'utilisation du « nous ». Alors que les questions sont adressées individuellement aux étudiants, ils utilisent fréquemment la première personne du pluriel pour marquer le rôle du groupe dans leur travail :

– Q2.4 #10 : nous avons gagné en autonomie, la réalisation d'un tel projet ;

– Q2.4 #20 : J'ai apprécié de faire un oral pour ce poster, cela nous a permis de montrer notre travail.

3.4. Les limites : ce dont les étudiants ne parlent pas

Les réponses des étudiants évoquent aussi les limites de l'aide que nous leur apportons. Les constats négatifs sont isolés, et compte tenu de notre corpus, il est difficile d'en tirer des conclusions générales. Par contre, pour évaluer les limites de nos dispositifs il est intéressant d'analyser ce dont les étudiants ne parlent pas lorsqu'ils évoquent ce qui les a aidés.

Tout au long de l'année, nous distribuons de nombreux documents méthodologiques qui explicitent les attentes des différents exercices et activités. Les références à ces documents comme aide sont très rares :

– Q2.4 #8 : « La feuille avec les indications était très bien » ;

– Q2.3 #8 : « le livret d'indication ».

Bien sûr, nous n'avons pas cherché à évaluer directement le rôle de ces aides méthodologiques par des questions précises. Mais le fait qu'ils ne soient presque jamais évoqués explicitement par les étudiants montre qu'ils ne jouent pas pour eux un rôle de premier plan. Cela ne signifie pas que ces documents ne jouent pas un rôle, mais ils semblent intégrés aux considérations plus générales sur la méthodologie. Cela semble indiquer que ces documents méthodologiques ne sont pas autonomes, qu'ils ne se suffisent pas à eux-mêmes et qu'ils ne peuvent prendre sens pour les étudiants qu'à travers les autres activités qui les accompagnent.

Conclusion : de l'aide mais pas forcément là où nous l'attendions.

Ce qui est identifié par les étudiants comme une aide, c'est-à-dire quelque chose qui aide à surmonter les difficultés et à progresser n'est pas nécessairement ce que nous nous attendions à trouver dans leurs réponses. Bien sûr, des aspects du cours que nous avions pensés comme des dispositifs d'aide sont identifiés par les étudiants et jouent leur rôle : entretiens individuels, exemplification, entrainement. Mais ils identifient aussi comme des aides des aspects du cours que nous n'aurions pas désignés comme tels : la posture d'accompagnement, la constitution d'un collectif de travail et la clarté cognitive. Ces trois points nous apparaissent comme des présupposés de notre action pédagogique, du contrat didactique qui nous lie à nos étudiants, et nous n'aurions pas spontanément pensé à les envisager comme des dispositifs d'aide. Cela nous renforce dans notre idée qu'avant de penser l'aide comme un ensemble de dispositifs qui se déploiera en parallèle au déroulement du cours, il faut se concentrer sur les dispositions plus générales qui au bout du compte permettent aux étudiants de se passer de ces dispositifs de remédiation.

Revenons à présent brièvement sur quelques indicateurs d'impact de ce dispositif.

4. ANALYSE DE QUELQUES EFFETS DU DISPOSITIF

Dans cette partie nous mettons en perspective plusieurs sources permettant d'évaluer quelques effets de notre dispositif : nos observations lors des séances d'entrainement au commentaire et lors des échanges occasionnés par les entretiens au sujet des dossiers ainsi qu'une fiction scientifique qui illustre la trajectoire de l'un de nos étudiants sur l'ensemble de l'année.

4.1. L'accompagnement des commentaires : un espace de transition et d'échanges autour des textes universitaires

Lorsque l'on anime ces séances d'entrainement au commentaire, on observe beaucoup de choses dont il est important de rendre compte ici. En tant qu'enseignant on est plongé dans la réalité ethnographique de la littéracie universitaire dont on peut explorer les contours (supports, outils, routines). Le choix de laisser à la disposition des étudiants tous leurs documents sources n'est pas anodin : il permet, entre autres, de favoriser une situation d'écriture « écologique », un peu « comme à la maison ». Tous les outils/supports d'écriture et de lecture cohabitent (papier-crayon, ordinateur portable). Tous les documents ressources (corpus de textes relatifs au cours, notes de l'étudiant, etc.) sont manipulés, explorés, consultés, en toute liberté par les étudiants, qui passent de l'un à l'autre, avant de revenir à leur propre texte. On peut voir comment sont travaillés les textes de façon très concrète : marquage au surligneur, inscriptions de commentaires ou de questions dans la marge du texte, repérage textuels de « zones » à commenter, etc. Cette superposition des sources et des outils de l'écrit universitaire favorise un climat de travail et d'engagement : les étudiants se sentent « à l'aise », ils ont du temps pour lire et relire les documents, il n'y a pas de stress ni d'urgence à rendre quelque chose, ils peuvent finaliser le travail amorcé chez eux. Pendant ces temps individuels d'étude, ils sollicitent régulièrement

l'enseignant à venir relire une production, donner un avis sur le travail en cours, apporter une précision sur le texte source. Cet accompagnement se réalise à la fois en présentiel et à distance.

On observe également une « respiration » rythmée par l'alternance des moments individuels d'étude (lecture, relecture, écriture, réécriture), et les moments d'échanges en binômes ou collectifs : si la parole est un peu timide au début de l'année, elle se libère progressivement, les étudiants étant amenés régulièrement à proposer leurs propres reformulations des notions travaillées, et donc habitués à échanger autour des textes. On pourrait dire qu'ils prennent progressivement une certaine assurance à parler de ces textes, en participant à la construction d'un savoir commun.

4.2. Entretiens intermédiaires lors du suivi des dossiers : socialisation et démystification des discours scientifiques

Les échanges qui ont lieu lors de l'entretien intermédiaire[15] pour le suivi du dossier donnent à voir également un autre aspect de la construction de la littéracie universitaire : il s'agit ici de se familiariser avec la démarche de recherche documentaire dans le champ des textes scientifiques. Ce travail permet de lever un certain nombre d'implicites sur la nature, le circuit, le fonctionnement de ces textes. Il amène notamment des mises au point sur les critères de « scientificité » des textes du dossier. Il met aussi sur la table la question de la fabrication des discours scientifiques, dès lors appréhendés de façon plus concrète, ce qui ouvre la voie d'une certaine démystification de ces textes. Au cours des échanges certains étudiants découvrent par exemple que la vidéo captée un peu par hasard sur Internet et présentant la conférence d'un chercheur, renvoie en réalité à un article, c'est-à-dire à un texte scientifique référencé et donc légitimé sur lequel ils vont pouvoir s'appuyer. Ils réalisent aussi qu'un article amène souvent à un autre article, plus précis ou plus récent, ou à un ouvrage, plus complet que l'article, qu'ils iront alors chercher à la bibliothèque universitaire où ils n'étaient pas encore allés. Des livres circulent, sont convoités, des articles s'échangent et sont téléchargés. Bref, un processus de quête et de partage de la documentation scientifique est enclenché et donne lieu à une certaine émulation dans le groupe.

Au vu de ces différentes observations, il nous semble que cet accompagnement, qui passe par des échanges en petits groupes où chacun peut prendre la parole, structure et favorise la rencontre des textes de la spécialité, ainsi que les usages académiques qui vont avec.

4.3. Les ateliers d'écriture : retrouver une légitimité de scripteur

L'évaluation des fictions nous permet de réaliser le chemin parcouru par nos étudiants, mais aussi de constater un certain nombre de résistances qu'il s'agit d'interpréter et de prendre en compte. Certains étudiants (une minorité, soit environ 20 % de l'effectif) n'ont pas complètement tiré profit de notre dispositif et cela nous

15. Entre l'enseignant et le groupe d'étudiants (entre deux et quatre étudiants maximum).

interroge. Bien sûr il y a des obstacles, certains étudiants mettent du temps à accepter de se « lancer » dans les différentes activités proposées, ils sont parfois effarouchés, ont peur d'être jugés ou se sentent « trop nuls », et il faut redoubler les efforts pour les mettre en confiance, les aider à trouver leur place et leurs marques dans ce nouvel univers littéracique aux travers des multiples tâches proposées au cours de l'année. L'un des enjeux de cette formation est justement d'accompagner ce mouvement de bascule qui va transformer le lycéen en étudiant. Cela prend du temps. Il faudra bien plus d'une année.

Dans cette partie et pour clore ce texte, nous présentons une brève analyse de la trajectoire d'un étudiant qui montre les premiers pas d'un changement qu'il faudra continuer à accompagner ultérieurement. L'exemple d'Héliot[16] illustre assez bien la manière dont le dispositif, et en particulier les ateliers d'écriture, peuvent amorcer une forme de transformation du rapport au savoir scientifique, lever le frein de l'écriture, débloquer les postures de désengagement premières, en offrant un espace pour réinvestir une écriture plus personnelle.

Au premier semestre, lors de la première évaluation, le commentaire de textes d'Héliot reflète une difficulté à s'engager dans une écriture scientifique. Son commentaire ne correspond pas aux attentes de l'exercice. Il est construit exclusivement autour de paraphrases du texte source, collant au plus près de celui-ci, évitant ainsi l'expression d'une pensée personnelle par la reformulation, l'explicitation, la prise de distance, la mise en lien avec d'autres connaissances scientifiques, tel que l'exercice l'attendait. Les difficultés expressives de cet étudiant à l'écrit tant dans la formulation que dans l'orthographe ou la syntaxe constituaient vraisemblablement des obstacles au développement de sa réflexion personnelle.

Au cours du second semestre, au fil des ateliers d'écriture, cet étudiant a progressivement revêtu une toute autre posture : celle d'un écrivain engagé. Nous faisons l'hypothèse que les ateliers d'écriture ont permis à cet étudiant de se sentir légitimé, par les sollicitations répétées de l'enseignante, dans le droit de jouer avec les mots, la forme, le style. C'est plus particulièrement, en effet, au cours d'une séance portant sur les expressions tissées[17], introduit par un texte de Grand Corps Malade (« Des pères et des mères »), que le déclic s'est amorcé et que le fil conducteur de son écrit de fiction a pu commencer à se tisser : celle d'un jeune soldat devenu sourd au combat. Cette autorisation implicite des ateliers, et notamment le passage par les expressions tissées, les manipulations stylistiques ont permis vraisemblablement à cet étudiant de prendre de la distance par rapport aux attentes universitaires, vues au départ comme exclusivement contraignantes, pour reprendre possession d'un espace d'expression personnelle. En témoigne cet extrait[18]

---

16. Le prénom est fictif.
17. Les « expressions tissées » sont le résultat d'une activité proposée dans le cadre des ateliers d'écriture. Il s'agit de créer deux listes hétérogènes de mots (sens/sonorités par exemple). Une fois ces deux listes construites, on propose aux étudiants de les croiser afin de bâtir des expressions tissées (constitués de mots venant de chacune des listes). Ce travail, qui représente une étape entre le mot et le texte, permet de lancer le travail d'écriture.
18. L'extrait est laissé ici dans sa forme originale, tel que l'étudiant l'a rendu sans les corrections et commentaires qui lui ont été retournés. Ceci est un choix volontaire des auteurs qui souhaitent que le lecteur puisse avoir une juste idée de la trajectoire parcourue par l'étudiant.

de son EFS dans lequel il a tout particulièrement réinvesti tout le travail réalisé dans les ateliers d'écriture :

> Tic Tac c'est le bruit de la bombe qui explose, l'hécatombe à laquelle je m'expose, expérience d'une vie, vis ta vie disait mon père, envolé au paradis. Être célibataire à la saint valentin c'est mieux que d'être orphelin à la fête des pères. Oui il me manque, disparu alors que je n'avais que 12 ans, alors que je n'étais qu'un enfant, insouciant. Laissé seul à ce monde, rentrer dans la ronde et séduire cette belle blonde. Enfant terrible, petit con disait on en parlant de moi, à faire des conneries avec Tonio, Anthony et Lucas. Défis la police, avec sa matraque me traque, je m'évade, il boit le calice jusqu'à la limite, miteux comme tous ces gars comme moi qui croyait que l'amour ca se conduit, mec tu fais pitié lâche ton volant toi qui est encore dans les jupes de ta maman. Je prenais les filles pour des poupées, j'pensais qu'à les baiser, leur jupe en dentelle me faisait vriller la tete, si belle soit elles, elles en restent un casse tete. Sous ta casquette tu réfléchis tu te ramollis, un légume, un brocoli. Je ne suis que l'ombre d'un paradis. Je faisais yo yo j'me prenais pour un rappeur, écoute toi mec enlève tes écouteurs, tu marmonnes du Kaaris, du Gradur mais t'as jamais assisté à un cours de littérature. Je vois la lumière blanche, les anges me prendre cette chance qu'est de vivre, flashback sur ma vie, ma jeunesse, tout ça vécu dans la tess mais je survie et me réveille. Je sors du coma, deux mois que j'étais là allongé sur mon lit d'hôpital, mes proches ont du penser que j'étais tombé sous les balles mais je suis la toujours en vie, miraculé. J'ouvre mes yeux et vois ma mère se ruer sur moi, elle me sert fort dans ses bras, j'étais le seul homme de sa vie depuis que papa est partit. Elle commence à me parler me je n'entends pas, je lui demande de répéter toujours rien. Que se passe-t-il ? Suis-je en train de rêver ou est-ce la réalité ? L'impression d'être dans une bulle je n'entends plus rien, voilà comment ma vie à changer du jour au lendemain.

Si le texte révèle des difficultés orthographiques manifestes, il n'en est pas moins vrai que l'EFS a permis d'acter une dédramatisation du rapport à l'écrit. Certes, il aurait fallu encore un peu plus de temps pour que l'étudiant puisse articuler cet investissement dans la forme du texte et l'insertion du contenu scientifique qui est, parfois, un peu plaqué en bloc sans polissage. En effet, les allusions explicites aux références scientifiques apparaissent de façon condensée dans certains passages de l'EFS, passages dans lesquels, par ailleurs, le style et la formulation détonnent par rapport au style adopté sur l'ensemble de la fiction, comme en témoigne l'extrait suivant situé à la suite du précédent :

> À peine ai-je eu le temps d'avoir les retours de mes partenaires que nous sommes stoppés dans nos conversations. La conférence commence. Une dame se présente sous le nom D'Agnes Millet, et nous explique qu'il existe différentes éducations, qu'il y a toujours une solution. Elle nous présente donc les deux grands types d'éducation pour les sourds. Elle nous explique tout d'abord que la question de l'enseignement pour les enfants sourds fait l'objet de nombreux débats. Des questions quand aux langues que les enseignants et les parents devront apprendre à l'enfant se pose et divise.
>
> Chaque discours à eu son apogée à une période donnée. Cela commence avec le discours bilinguiste qui est apparut en France avec l'abbé de l'Épée, un homme d'église qui avait décidé de réunir des personnes sourdes pour qu'elles

se retrouvent entre elles et pour qu'elles puissent communiquer. C'est dans les années 70 et notamment du fait de la période de mai 68 que les sourds, comme d'autres minorités, revendiquent leurs langues, la langue des signes et se pose comme une minorité linguistique et culturelle. Ce discours, cette éducation bilingue dont parle Moody et Truffaut correspond à une vision anthropologique, une manière différente d'appréhender le monde, et tend à voir une intégration dans la différence. Il y aura donc un apprentissage de la LSF mais également du français écrit.

À cela s'oppose le discours oraliste qui a eu son âge d'or entre 1880 et 1970. Ce discours est encore très actuel mais contrairement au bilinguisme il y a une exclusion de la LSF, dans cet extrait on parle de « dissolution de la communauté et de la langue ». De ce fait on remplace la LSF par la LPC et l'apprentissage du français écrit est lui toujours présent, il tient même une place bien plus importante. Il y a comme un désir de normalisation de l'enfant, on voit plus la surdité comme un handicap à réparer.

Plus récemment est apparut un nouveau discours, celui du tout LSF. C'est dans les années 80 avec l'association 2LPE qu'il voit le jour. Comme l'indique le nom du discours il repose uniquement sur l'apprentissage de la LSF mais cela divise comme en témoigne le retrait de l'association car cela pose la question de l'intégration à la vie citoyenne.

Ces reformulations maladroites sont toutefois, à notre sens, non pas à considérer comme une écriture fatalement bancale, mais comme une dynamique manifeste de connaissances scientifiques qui sont encore en cours d'appropriation. Ainsi, les reformulations de contenus scientifiques portant sur la thématique des choix linguistiques existant pour l'éducation de l'enfant sourd (oraliste, bilingue), sont certes parfois maladroites, mais elles dénotent des concepts en cours d'acquisition autour desquels l'étudiant a pu tisser somme toute un point de vue scientifique personnel. En effet, en retournant à la fiction, dans un passage où il met en scène les mythes et réalités existant sur la LSF (la langue des signes est du mime notamment), le positionnement personnel d'Héliot dans ce débat scientifique s'exprime clairement en faveur de la LSF :

Bilinguisme, oralisme, trop de mot en -isme, je m'y perds je désespère, je déprime je suis la sur ma chaise à faire le bilan de ma vie, à me dire que ca ne va pas, que je n'entends pas, que je n'entends plus, que maintenant c'est finit que mon audition est perdue. En pleine dépression je ne sais plus qui je suis, ce que je vais faire de ma vie. Comment communiquer, je n'entends plus ce que je dis, frustration du temps passé, mes oreilles ne sont que débris. Lola qui voit que je ne vais pas bien viens me voir et me dit je t'assure tout va bien se passer, tu va toujours pouvoir parler. Mais comment ? Je lui dis, j'ai perdu mes tympans ! Avec tes mains elle me répondit. Mais comment me faire comprendre avec des mimes on va me prendre pour un infirme. Mais non la LSF est une langue à part entière comme la langue de Molière.

Ainsi, l'écrit de fiction, et celui-ci assez symboliquement, se fait le reflet d'un espace qui non seulement favorise une appropriation dynamique du savoir scientifique, mais favorise également l'émergence d'un positionnement scientifique. Cet étudiant n'a pas sollicité d'aide pour le tutorat, et cela lui aurait sans doute permis d'aller encore plus loin. Cela étant, la trajectoire parcourue par l'étudiant au

cours de l'année symbolise bien toute la dynamique du dispositif mis en place et l'intérêt qu'il représente dans l'émergence de sujet scripteur à l'université, ou plus justement la renaissance, puisqu'il apparait assez manifeste que beaucoup d'étudiants, à leur arrivée à l'université, se sentent scripteurs illégitimes. À ce propos et pour clore cette trajectoire, le fait que, lors de la séance de lecture collective, cet étudiant se soit porté volontaire pour partager la lecture d'un extrait de son EFS publiquement, en présence de l'ensemble des étudiants de la L1 de Sciences du Langage, nous semble témoigner de son engagement dans une posture d'écrivain. Cette trajectoire incarne à notre sens une réussite certaine du dispositif, qui laisse présager des prémisses favorables à la construction d'une posture plus largement d'étudiant.

CONCLUSION

Rappelons quels sont les principaux ingrédients du dispositif que nous venons de présenter :

– la construction d'un « savoir commun » construit collectivement ;

– une place pour le libre arbitre, c'est à dire la place laissée à de nombreux choix individuels ou collectifs ;

– un espace de coopération et d'échanges intégrés au fil des séances, en grand groupe ou lors des différents entretiens de suivi des travaux (dossier et fiction scientifique) ;

– une clarté cognitive rendant plus transparents les éléments du contrat pédagogique ;

– un espace d'acculturation, d'accompagnement et d'entrainement aux littéracies universitaires.

Malgré les résistances et les obstacles que nous avons évoqués plus haut et qui ne seront pas bien évidemment solutionnés en un tour de baguette magique sur une année, il nous semble néanmoins que les graines plantées ici pourront germer les années suivantes. Ainsi, si les bénéfices de ce dispositif ne sont pas miraculeux ils sont néanmoins tangibles à différents niveaux :

– une prise de confiance et de pouvoir du côté de l'écriture ;

– une autre vision des littéracies universitaires et du métier d'étudiant ;

– un autre regard porté sur la construction des connaissances à l'université.

À l'issue de ce travail nos étudiants n'écrivent ni ne lisent plus de la même façon. Impliqués durablement, à la fois de manière individuelle et collective dans un dispositif ritualisé d'accompagnement à la lecture et à l'écriture, ils prennent peu à peu conscience de l'importance des enjeux formels, mais aussi énonciatifs et textuels de leurs productions. Ils construisent progressivement une posture d'auteur qui les amène à réfléchir aux visées de leur texte et à se soucier de sa réception par le lecteur.

Paradoxalement, c'est par le biais d'un engagement psychoaffectif dans leurs écrits qu'ils parviennent à s'en distancier intellectuellement. Ainsi, en reliant l'univers conceptuel et rationnel à l'univers affectif, artistique, sensitif, et onirique du sujet, ce dispositif participe à l'articulation entre « écriture créative » et « raison

graphique ». Et en mettant en mouvement la pensée, il crée un espace favorable à l'appropriation des connaissances.

BIBLIOGRAPHIE

Bucheton Dominique, Chabanne Jean-Charles (dir.), *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave, Paris, 2002.

Bucheton Dominique, Soulé Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3, n° 3 | Octobre 2009.

Chabanne Jean-Charles, Dunas Alain, « La créativité ordinaire. Penser et apprendre, c'est créer les formes singulières se sa pensée et de son savoir », *Le français aujourd'hui*, n° 127, 1999, p. 17-24.

Chartier Alain, Frier Catherine, « Petite fabrique de la connaissance : aborder le savoir scientifique en se racontant des histoires », *Pratiques* n° 143-144, 2009, p.154-168.

Chartier Alain, Frier Catherine, « Écriture créative et construction de connaissances à l'université », dans Boch Françoise et Frier Catherine : *Travailler l'écrit dans l'enseignement supérieur. Bilan des recherches et propositions de démarches pédagogiques*, Ellug, Grenoble, 2015, p. 151-210.

Crahay Marielle, « Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? Quelles questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université ? », *Diptyque*, n° 24, 2012, p. 63-78.

Dabène Michel, *Écriture et lecture chez l'adulte, approche empirique de la compétence scripturale*, Thèse sous la direction de J. Peytard, Doctorat d'état linguistique, Université de Besançon, 1985, p. 98-105.

Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique, « Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque* n° 18, 2010, p. 11-42.

Delcambre Isabelle, « Introduire des étudiants à la compréhension de discours universitaires », *Recherche*s n° 58, 2013, p.177-198.

Duminy-Sauzeau Christine, Triquet Éric, « L'atelier d'écriture d'un récit de fiction scientifique : un dispositif interdisciplinaire pour un nouveau genre ? », *Actes du 9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français* (AIRDF), Québec, Aout 2004.

François Frédéric, « Fiction-imagination-écrit-école : quelques remarques », *Repères*, n° 33, 2006, p. 197-221.

Goody Jack, *La raison graphique*. Éditions de Minuit, Paris, 1979.

Jaffré Jean-Pierre, 2004, « La littéracie, histoire d'un mot, effet d'un concept », dans Barré de Miniac Christine, Brissaud Catherine, Rispail Marielle, (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004, p. 21-41.

Lafont-Terranova Jacqueline, *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université François Rabelais, Tours, 1999.

Neumayer Michel et Neumayer Odette, *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*, ESF, Paris, éditeur, 2003.
Penloup Marie-Claude, *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, INRP, Lyon, 2007.
Pilorgé Francis, « Les traces des enseignants de français sur les copies des élèves : un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur », *Pratiques*, n° 145-146, 2010, p. 85-104.
Rémon Joséphine, « Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques », *Lidil* n° 48, 2013, p. 77-95.
Scheepers Caroline. (2012). « Soi-même comme un auteur : au cœur des travaux de fin d'études élaborés par de futurs instituteurs en Communauté française de Belgique, des pratiques langagières différenciées », dans Pollet Marie-Christine (dir.), *De la maitrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, *Diptyque* n° 24, Presses universitaires de Namur, 2012, p. 109-130.
Vanhulle Sabine, « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1, 2005, p. 41-63.
Vygotski Lev, *Pensée et langage,* La dispute, Paris, 1997.

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau d'exploitation des éléments de connaissance scientifique

Thématique de la fiction :

Problématique :

Références : auteurs, lieux, dates	
Théories, thèses, modèles explicatifs	
Définitions /reformulations	
Concepts, notions, mots clés, lexique spécialisé	
Citations (Passages qui seront conservés dans la FS)	
Point (s) de vue que vous souhaitez soutenir dans la FS	

Annexe 2 : Consignes méthodologiques pour la réalisation du poster

Le poster rassemble l'ensemble des infos scientifiques réunies par le groupe. Il représente une vue synthétique de ces infos. Il répond à la problématique commune. Les posters seront présentés à la séance du 11 mars (10 minutes / groupe). Ils donneront lieu à une note collective. Un temps de préparation des posters sera prévu lors de séance prochaine.

a) Attentes concernant la structure et le contenu du poster scientifique

Sur le fond

Le poster présente donc la synthèse de vos recherches documentaires sur la thématique. Vous devez vous mettre d'accord sur **une problématique commune** : à quelle question répond ce poster ? (ce qui pourrait être le titre du poster). Le poster présente la réponse à cette question et **argumente cette réponse** (présentation des résultats de la recherche documentaire : auteurs, courants, arguments, citations, etc. + point(s) de vue défendu). La présentation du poster se fera collectivement (pensez à répartir le temps de parole, pensez aussi à respecter le timing imposé, environ 10 minutes par poster). Pensez à rendre votre exposé vivant et interactif : il faut que vous soyez vous-même intéressés par ce que vous présentez, sinon ce ne sera pas réussi. **Chaque partie de votre poster doit renvoyer à une des 7 rubriques du tableau**. Il s'agit donc d'un travail de synthèse de l'info et de **transposition de cette info de la forme du tableau à la forme du poster** : on passe d'une vue tabulaire à une vue graphique différente : schéma, graphique, bulles, système, etc.), vous êtes libres de choisir ce qui vous convient le mieux. Attention : pensez à mettre vos références (partielles) dans le poster (ex : Goody, 1980 + p. si citation).

Aspects formels

Votre poster doit comporter des qualités graphiques et esthétiques → soyez créatif et rendez lisible votre poster ! Il sera exposé au tableau et devra **interpeler votre auditoire.** Jouez sur les couleurs pour distinguer des parties ou bien pour mettre en évidence des points particuliers importants

Mettez un titre à votre poster : à priori la problématique.

b) Critères d'évaluation du poster

Aspects formels

– clarté du propos (élocution, aisance verbale, interactivité + respect du temps imparti)

– qualités graphiques et esthétiques du poster : créativité, lisibilité, gestion de l'espace, etc.

Contenu

– clarté de la **problématique** commune ;

– présence d'une information scientifique précise (utilisation de toutes les rubriques du tableau) et organisée ;

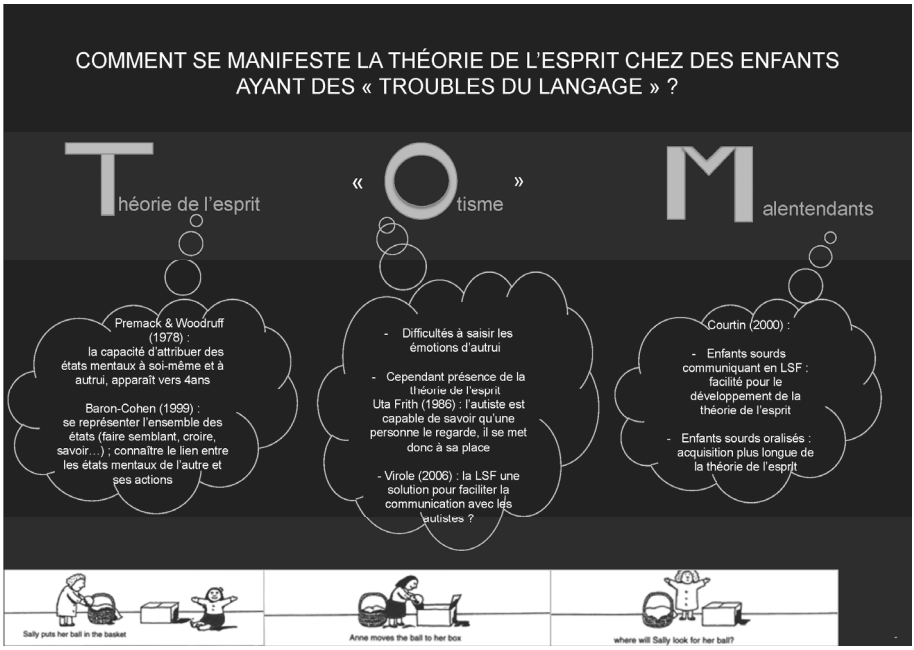
– présence de références à des sources bibliographiques précises ;

– présence d'un questionnement/ d'une vraie réflexion sur la thématique traitée ;

– présence d'un point de vue scientifique clair et bien justifié (donc d'une dimension argumentative) ;

– réponse à la problématique.

Annexe 3 : exemples de posters



Annexe 4 : quelques exemples de synthèses proposées par l'enseignant

Exemple 1

C'est un bon départ et vous réutilisez bien les procédés proposés en cours. L'information scientifique est présente et on comprend comment elle va être insérée à votre fiction. La difficulté et l'intérêt de votre texte résidera je pense dans la capacité à transposer l'information scientifique dans le contexte de l'époque. On en discute dans un moment.

Exemple 2

Je viens de lire votre fiction : ce n'est pas mal du tout. Je vous la renvoie avec quelques conseils de réécriture (ce sont des suggestions) dans deux directions :

– la forme/ la dimension littéraire : Je trouve que globalement vous pourriez davantage exploiter ce que l'on fait lors des ateliers d'écriture pour renforcer l'atmosphère des différents épisodes de votre récit. Je vois trois épisodes : 1) avant l'accident, 2) l'accident et les suites, 3) la renaissance et la réalisation d'un rêve. Peut-être pourriez-vous davantage marquer ces trois épisodes, pour mettre davantage en évidence la progression du récit. Dans certains passages vous pourriez renforcer l'atmosphère en jouant avec les mots, les rythmes, etc. Avez-vous lu *Le parfum* Patrick Süskind ? Vous pourriez-vous y puiser quelques idées (le héros est un « nez », un peu comme votre héroïne) ;

– la dimension scientifique : elle est bien présente. N'oubliez pas de placer en notes de bas de page toutes vos références. N'hésitez pas à définir les notions présentées, à illustrer ces notions en donnant des exemples concrets, en lien avec votre récit.

Exemple 3

Votre texte est très bien écrit, le travail d'écriture littéraire est bien présent, pas de souci à ce niveau. Du côté de l'information scientifique : il faudrait davantage creuser les choses. On ne comprend pas très bien quelle est la place de la thématique écriture dans le déroulement de votre récit. Vous abordez cette thématique puis vous l'abandonnez sans que l'on sache très bien pourquoi. C'est cela qu'il faut à présent travailler pour donner davantage de cohérence à votre récit.

Exemple 4

Je vous renvoie votre fichier avec quelques remarques : l'information scientifique est présente mais vous pouvez encore la préciser (voir mes remarques). L'intrigue est intéressante, certains passages sont bien travaillées d'un point de vue stylistique (par exemple l'incipit), d'autres un peu moins (voir mes remarques et suggestions). Vous pouvez donc renforcer la dimension littéraire et poétique de votre texte, en vous aidant par exemple des procédés utilités en atelier d'écriture. N'oubliez pas de placer quelques références en notes de bas de page ainsi qu'une bibliographie rassemblant vos sources. Bon courage pour la dernière ligne droite.