

QUELS DISPOSITIFS D'ÉCRITURE POUR INSTITUER UNE VISÉE RÉFLEXIVE DANS LA FORMATION DES ÉTUDIANTS?

*Which writing devices should be used to develop a critical
approach in the university students training?*

ISABELLE DELCAMBRE*

Abstract

Difficulties faced by university students while writing, are an important aspect in reading-writing methodology research. This paper analyzes some obstacles in the theoretical writing among 3rd and 4th university students. Afterwards, two devices which are experienced during university training, are described. Such devices propose some writing questions and organization contributing to build a reflective posture.

Resumen

Las dificultades que encuentran los estudiantes para practicar la escritura en la universidad se vuelven un aspecto importante de la investigación en la didáctica de la lecto-escritura. Este artículo presenta y analiza algunos obstáculos de la escritura teórica por estudiantes de 3° y 4° año de universidad. Después serán descritos dos dispositivos, experimentados durante la formación universitaria, que proponen una organización y unas preguntas de escritura para favorecer la construcción de una postura reflexiva.

* Professeur en Sciences de l'Éducation (Didactique du français) à l'Université Charles-de-Gaulle-Lille3 (France). Directrice adjointe de l'Équipe THEODILE (Théories/Didactiques de la Lecture/Ecriture).

Les difficultés des étudiants face à l'écrit, le rôle de l'écrit dans l'accès aux savoirs, les problèmes d'écriture spécifiques à la formation des enseignants sont l'objet de recherches didactiques en France et en Europe depuis presque dix ans. D'abord centrées sur les problèmes de lecture (Colloques de Toulouse en 1995 et de Grenoble en 1999¹), les recherches se sont intéressées ensuite surtout aux problèmes d'écriture (cf. Dabène & Reuter 1998, Brassart 2000, Boch & Grossmann 2001, Delcambre & Jovenet 2002, Crinon 2003, Reuter, Boch & Laborde-Milaa 2004).

Ainsi, l'équipe THEODILE (Théories-Didactiques de la Lecture/Ecriture) développe un programme de recherche autour de l'écriture théorique et particulièrement autour des difficultés que rencontrent les étudiants dans la gestion des discours d'autrui (modalités d'intégration des lectures dans l'écriture, prise de notes) et dans la construction d'une position de chercheur (reformulation des textes théoriques et mise en scène de leur lecture, positionnement du jeune chercheur face aux textes d'auteurs réputés, etc.). En tant qu'équipe de recherche en didactique, elle réfléchit également aux modalités d'accompagnement des étudiants dans leurs pratiques d'écriture théorique.

Dans cet article, je réfléchirai sur les conditions qui peuvent favoriser l'engagement des étudiants dans les démarches réflexives et sur le statut que l'on peut donner à l'écriture dans cette perspective. Je rendrai compte d'abord d'une enquête sur les obstacles que les étudiants rencontrent dans l'écriture longue (mémoires de maîtrise ou dossiers de Licence)², et je présenterai deux dispositifs d'accompagnement de l'écriture réflexive.

¹ Cf. Taillefer & Pugh (1997); le colloque de Grenoble n'a pas donné lieu à des actes, mais Simon & Grossmann (2004) donnent un aperçu des débats qui s'y sont déroulés.

² L'enquête a consisté à mener des entretiens semi-directifs avec 26 étudiants de 3^o et 4^o année d'université. Cinq questions portaient sur l'écriture et les représentations de soi comme scripteur "en général"; pour les neuf questions suivantes, on demandait à l'étudiant de se référer plus précisément aux dossiers (licence) et au mémoire (maîtrise) dont ils avaient eu l'expérience. Les questions concernaient six

Obstacles et difficultés de l'écriture de recherche

Parmi les multiples aspects du rapport difficile que les étudiants entretiennent avec l'écriture de recherche³, je ne retiendrai ici que quatre dimensions, qui sont apparues comme les plus significatives dans l'enquête de 2002 citée en référence: la représentation de l'écriture comme transcription de la pensée, l'influence des modèles littéraires, les pratiques hétérogènes de la réécriture et la difficulté de construire une position d'écriture. Les thèmes seront illustrés par des extraits des entretiens avec les étudiants.

Représentation de l'écriture comme transcription de la pensée

L'écriture est perçue comme un outil de communication de la pensée, comme expression-transcription d'une pensée élaborée en dehors de l'écriture.

“l'écriture, ce serait exprimer tout ce qu'on a envie d'exprimer, que ce soit les sentiments, que ce soit au niveau de ce qu'on perçoit, de ce qu'on aime, de ce que qu'on a envie d'écrire, oui ce serait tout ça l'écriture, ce serait finalement arriver à transcrire tout ce qu'on a envie”.

“[l'écriture] en général? une bonne part de réflexion et d'organisation de la pensée et puis après tu n'as plus qu'à jeter sur papier...”

“ça paraît difficile que l'écriture soit plus que la transcription de la pensée ... la pensée sera forcément en richesse supérieure à l'écriture ... ou alors je comprends mal la question”

L'écriture est tributaire d'un avant, d'une élaboration préalable, la pensée, qui lui est supérieure. Elle ne peut donc que trahir la pensée.

dimensions: la définition de l'écriture, la définition de soi en tant que scripteur, l'évaluation des problèmes scripturaux rencontrés, les modalités de l'écriture et de la réécriture (avec le rapport aux lectures...), les modes de mise en scène du sujet écrivant, les relations entre écriture et élaboration du travail et de la recherche (Cf. Delcambre & Reuter 2002).

³ Cf. Reuter (1998).

L'idée que l'écriture participe à la construction de la pensée est très rare:

“[l'écriture] ça permet de construire sa pensée, son analyse et d'aller au fond des choses parce que (...) une écriture c'est quelque chose qui est posée, sur laquelle on peut revenir et donc tu peux toujours aller plus loin”

L'écriture est donc généralement dévalorisée, perçue comme un sous-produit de l'activité intellectuelle. La nature du travail qu'elle permet d'effectuer, dans l'élucidation et l'élaboration du discours, n'est pas ou très peu perçue.

Influence des modèles littéraires

Il s'agit en fait de l'assimilation des théoriciens aux écrivains littéraires:

“quand maintenant on me demande de résumer par exemple un bouquin comme je suis en train (...) d'ailleurs, j'ai toujours du mal à reformuler ce que l'auteur dit, je trouve que ses phrases sont tellement belles (...)”

“[les problèmes rencontrés] c'était de dire avec mes mots ce que les grands auteurs disaient avec leurs mots”

“le problème des choses importantes que les auteurs écrivent et que toi tu dois remettre quelque part et qui bloquent parce que l'auteur c'est son truc (...), il est spécialisé dans la chose et il l'a bien dite, alors pourquoi toi tu vas le dire autrement (...)”

La difficulté porte ici sur le rapport à la lecture théorique: les textes lus sont perçus comme trop éloignés de ce que les scripteurs étudiants se sentent capables de produire. Les textes d'auteurs sont tellement mieux écrits, qu'ils deviennent impossibles à reformuler, l'importance du style est visible ici, ainsi que la supposée harmonie entre la pensée ou les idées et la formulation. Ces représentations empêchent les étudiants de s'emparer de leurs lectures pour alimenter leur écriture.

Pratiques hétérogènes de la réécriture

Le thème de la réécriture n'apparaît jamais spontanément dans le discours des étudiants. Quand ils sont sollicités sur cette question, ils manifestent des positions très diverses. Les hommes pratiquent peu de réécriture; ils préfèrent réfléchir avant chaque phrase.

“ah non, je reprends jamais, je fais uniquement par premier jet, je travaille directement sur ordinateur et (...) je préfère réfléchir cinq minutes pour faire une phrase si je n'arrive pas mais (...) je le fais bien”

Les femmes soit réécrivent beaucoup, ce sont des “angoissées”, soit réécrivent peu, parce qu'elles craignent de faire pire (ou par lassitude).

“[réécrire] je fais que ça, c'est-à-dire que je commence à écrire un paragraphe et en fait le paragraphe me plaît pas, donc je barre, je réécrit des phrases à la place, en utilisant parfois les mêmes mots mais dans un autre sens, ensuite je mets des flèches, parce que ça ne va pas donc il faut pas le mettre à cet endroit là, etc.”

“je reste souvent sur le premier [jet] parce que je sais qu'après j'ai tendance à trop poser de questions et je fais pire que mieux”

“moi je trouve qu'au début la première idée est souvent la meilleure, en fait après quand on essaie de reformuler peut-être qu'en fait on va faire finalement un style plus lourd (...) et qui sera moins compréhensible que si on suit notre première idée qui est peut-être plus claire à notre esprit et donc qui risque d'être plus claire à l'esprit d'une autre personne”

Au total, la réécriture est peu utilisée. Lorsqu'elle l'est, elle sert surtout à corriger les erreurs de “bas niveau” et non pas à revenir sur l'élaboration du texte. Ces pratiques de réécriture sont liées à une certaine tradition scolaire: importance des corrections formelles, confusion réécriture et mise au propre, dévalorisation des ratures, pratiques d'assemblage plutôt que de réélaboration du contenu.

Ces déclarations d'étudiants rencontrent le constat fait par des enseignants interviewés par Carton (2002): les difficultés des étudiants viendraient, entre autres, de leur difficulté à se relire.

Difficulté de construction d'une position d'écriture

Les étudiants pensent que, pour être scientifique, le texte théorique doit être neutre et objectif. Ils refusent toute forme d'inscription du scripteur dans son texte. Ils pensent que seuls les grands chercheurs peuvent dire “je”, écrire à la première personne.

“ça me gêne de dire je, je trouve que ça fait (...) trop impliqué, ça fait grand chercheur (...) tandis que nous, ça fait les petits étudiants, ça fait moins prétentieux (...) oui je préfère [utiliser nous] c'est juste (...) une sorte de modestie (...) par rapport à mon statut, je suis qu'une étudiante”.

De même, les modalisations et les formes du doute sont exclues, elles sont perçues comme des traces d'une trop grande implication du scripteur.

“j'essaie de douter un minimum puisque j'essaie d'être le plus objectif possible, c'est sûr qu'il y a des moments où on est subjectif (...) et dans n'importe quel travail, on est souvent dépassé par ça mais non je doute pas parce que j'ai envie de faire du mieux que je peux dans l'objectivité, non je ne doute pas”

Ces représentations posent problème en ce qu'elles occultent la dimension argumentative de l'écriture théorique, en ce qu'elles ignorent l'importance du débat scientifique, le caractère provisoire des connaissances, etc. Doute et modalisations sont évacués par les étudiants non en fonction d'un rapport au savoir ou d'une position propre, mais en fonction d'une image des textes réflexifs, qui est en grande partie produite par l'enseignement.

Cette observation rejoint les constats de C. Frier (1998) sur les modalités de lecture des étudiants en début de formation universitaire. Son analyse des rappels de texte théorique a montré que les étudiants se situent majoritairement du côté de la modalité “objective/descriptive” (reproduction fidèle du discours, reprise de termes identiques, fidélité à la structure du texte, peu ou pas de connecteurs, absence de modalisations; le contenu du texte est représenté plutôt que discuté) et très minoritairement du côté de la “modalité interprétative” (le scripteur

reformule, questionne le savoir, essaie de mettre en relation ce que dit le texte avec ses propres connaissances).

L'écriture en formation, à la fois obstacle et vecteur de la réflexivité

Ma position d'enseignant-chercheur et de didacticienne m'amène à penser ces problèmes et leurs solutions éventuelles de manière didactique, en confrontant les étudiants à des tâches d'écriture qui les obligent à mettre en jeu ces représentations pour, peut-être, les dépasser.

L'écriture est à la fois un obstacle et un vecteur de la construction d'une posture réflexive: doit-on encore faire la preuve, après les travaux de J. Goody, des fonctions réflexives de l'écriture, et de son importance comme moyen de formation? C'est donc en confrontant d'une manière explicite les étudiants à certaines difficultés de l'écriture théorique que l'on peut les amener à progresser et à dépasser les blocages dont on a fait état ci-dessus, ou du moins certains d'entre eux. Le premier dispositif d'écriture consiste à faire écrire aux étudiants un "souvenir d'écriture", le second vise la production de commentaire de textes de recherche.

Ecrire des souvenirs d'écriture: un dispositif qui crée de la réflexivité⁴

Cette écriture est proposée dans le cadre d'un cours de licence sur la lecture et l'écriture et elle va servir de support à l'évaluation finale. La production des souvenirs est demandée au début du cours, avec les consignes suivantes:

1/ Ecrivez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'école ou hors de l'école;

2/ Ecrivez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'université.

⁴ Il a été élaboré et analysé par B. Daunay et Y. Reuter (2002).

Les étudiants sont prévenus dès l'écriture initiale des fonctions de cet écrit dans l'évaluation finale et de la nature auto-réflexive de cette évaluation. Ces textes sont donc mis de côté et repris, sans modifications, lors de l'évaluation finale pour être analysés à l'aide d'une grille de questions, mais surtout en mobilisant les contenus du cours et les lectures que les étudiants auront effectuées.

L'analyse des récits initiaux confirme et renforce diverses caractéristiques du rapport à l'écriture:

- le poids de l'école et du rapport affectif à l'enseignant;
- l'importance des genres (voir les titres ou les structures textuelles de ces récits initiaux);
- le poids des évaluations (atteintes à l'image de soi et blocages parfois très durables);
- la conception de l'écriture comme juxtaposition de composantes (idées, plan, langue, graphie), marquée par la dichotomie fond/forme, la conception de l'écriture comme transcription, centrée sur les opérations de bas-niveau.

Mais, dès cette première écriture, la dimension réflexive est présente. Quelques textes sont nettement des écrits réflexifs (4 textes sur 22), soit qu'ils mettent en scène, par un procédé de mise en abyme, le scripteur écrivant sur son écriture, soit qu'ils adoptent une attitude réflexive en la choisissant explicitement parmi d'autres possibles. Les autres textes présentent des traces de réflexivité (emploi du présent de commentaire dans un écrit centré sur le passé; humour et ironie, etc.).

L'intérêt de ce dispositif est de placer les étudiants en position de scripteurs et de théoriciens de leur écriture (en phase finale d'évaluation⁵). Et l'intérêt de cette recherche est de proposer des perspectives didactiques: il est possible d'utiliser ces écrits initiaux comme matériaux d'analyse dans le cours pour repérer les représentations à l'œuvre dans les textes, les théories implicites de l'écriture, etc.

⁵ Mais le traitement des réponses à l'évaluation finale n'a pas encore été fait.

Ecrire des compte-rendus de lecture: comment travailler la position d'écriture

Ce dispositif d'écriture⁶ vise à amener les étudiants à travailler leur rapport à la lecture des textes théoriques et à construire une position d'écriture qui articule l'écriture propre de l'étudiant et le discours de l'autre, qu'il soit résumé ou reformulé. Elle vise donc à aider les étudiants à élaborer une position réflexive et interprétative à propos des textes théoriques qu'ils sont amenés à lire.

Le dispositif est le suivant: les étudiants reçoivent un corpus de cinq textes théoriques assez longs (20 à 25 pages) correspondant aux contenus du cours (en l'occurrence un cours sur la didactique de l'oral); ils choisissent l'un d'entre eux à partir duquel ils doivent écrire une "fiche de lecture", qui sera intégrée dans le contrôle continu du cours. L'écriture de cette fiche de lecture est guidée par des contraintes d'écriture (des phrases inductrices) qui permettent de cadrer explicitement le travail, ce qui, espère-t-on, devrait faciliter la tâche. Voici ces consignes:

Sur le texte choisi, vous produirez un écrit d'environ quatre pages comprenant:

a/ un résumé court (environ 10 lignes ou 150 mots) identifiant le thème traité et les résultats de l'étude (ou propositions ou positions).

b/ un résumé long (environ deux pages) reformulant le texte dans son intégralité et rendant compte de sa cohérence interne

c/ un commentaire sur le texte (environ deux pages), établissant une relation soit avec des observations que vous auriez faites dans votre lieu professionnel ou lors d'un stage, soit avec la problématique du cours. Pour démarrer votre réflexion, vous pouvez par exemple vous aider des phrases inductrices suivantes:

⁶ Cf. Delcambre (2001b).

ce texte m'a fait penser à ...

en lisant ce texte, j'ai découvert que ...

ce texte m'a rappelé un problème que j'ai déjà rencontré lorsque...

ce texte m'a permis de comprendre ...

La dimension réflexive du dispositif tient essentiellement aux consignes de commentaire qui induisent un certain positionnement dans l'écriture: chacune reprend sous des formes diverses la même articulation entre "le texte" et le "je" du scripteur. Deux énoncés visent plutôt à faciliter la recherche d'idées: le premier, très ouvert, invite à faire une association d'idées (ou une analogie); le troisième permet de convoquer une expérience (de quelque nature qu'elle soit). L'attitude réflexive est surtout induite par les deux autres qui obligent à "penser avec" le texte: la phrase 2, en amenant l'étudiant à mesurer le connu et l'inconnu, peut le placer dans une situation de réflexion sur l'évolution de ses connaissances; la phrase 4 peut orienter vers une conduite d'explication pour soi d'un phénomène ou d'un concept.

Proposer, après la production de deux résumés, une écriture qui oblige l'étudiant à s'impliquer personnellement ou à interroger le texte d'autrui de son propre point de vue, correspond à une double visée didactique:

- En obligeant/autorisant les étudiants à s'engager dans une lecture interprétative lorsqu'ils sont confrontés à une reformulation de texte théorique, ces consignes veulent être une réponse au problème de positionnement dans l'écriture théorique. Elles placent intentionnellement les étudiants dans une situation de prise en charge explicite et assumée du discours d'autrui dans leur propre écriture. Elles leur imposent en quelque sorte de produire un texte sous une "modalité interprétative" (Frier 1998), la modalité "objective/descriptive", correspondant plutôt, dans le dispositif présenté ici, aux productions de résumés.

- La seconde visée réside dans la diversité des modalités interprétatives offerte par les consignes: à côté du travail de compréhension, dans les résumés, qui demande au lecteur de restituer la logique du texte en se plaçant du point de vue de son auteur, les phrases inductrices font référence au(x) monde(s) du lecteur, et situent les modalités d'appropriation des textes théoriques du côté du lecteur.

Le dispositif repose sur une diversification des formes d'appropriation des textes théoriques et permet de prendre conscience de leur articulation éventuelle: du résumé objectif et neutre, l'étudiant se voit passer à une écriture qui rend compte d'une interprétation du texte lu, rapportée à lui-même comme étudiant, et qui nécessite une prise en charge énonciative de ce rapport particulier au texte d'autrui.

L'analyse des textes d'étudiants a révélé quatre positions d'écriture:

- l'apprenti-chercheur, qui confronte ses expériences de recherche aux problématiques du texte
- le lecteur, position qui est représentée en fait par deux "images" différentes:
 - celui qui lit pour apprendre et se former, voire se transformer, et qui analyse ces transformations dans son commentaire
 - celui qui lit pour comprendre le monde, pour trouver des réponses à ses interrogations sur le monde⁷
- l'étudiant qui fait l'inventaire de ses connaissances, d'une manière énumérative
- l'individu qui déroule ses opinions, sous forme polémique

⁷ J'ai proposé de caractériser le second lecteur comme un lecteur "ordinaire" (selon les termes de Baudelot *et al.* 1999) et le premier comme un lecteur savant ou réflexif, qui lit, se regarde lire et mesure les effets de sa lecture sur ses propres connaissances ou représentations.

On le voit, l'effet du dispositif est plus divers qu'on ne l'espérait, seuls les deux premières postures sont à proprement parler l'indice d'une distance réflexive prise par et dans l'écriture, mais cela n'étonnera pas le didacticien, qui connaît la difficulté d'espérer des effets mécaniques de telle consigne, ou de tel dispositif. Cela n'invalide pas l'intérêt de ces consignes qui explicitent pour les étudiants les tâches requises pour l'effectuation de leur travail intellectuel.

Accompagner l'écriture

En guise de conclusion, j'aimerais évoquer l'importance, pour garantir un accès progressif à l'écriture théorique et réflexive, de formes d'accompagnement de l'écriture, qui interrogent les représentations que les étudiants peuvent se faire de la production écrite et qui permettent certaines évolutions. Il s'agit de prendre en compte le temps de l'écriture, en imposant, si besoin, une mise à l'écriture très précoce, en demandant des écritures de "premiers jets", des écritures provisoires, ce qui permet d'instituer la nécessité de la réécriture. Ces pratiques sont favorisées par ce que j'ai appelé la lecture coopérative du professeur⁸. Cela implique des formes d'accompagnement de l'écriture spécifiques, qui tiennent compte de la temporalité du travail et de la complexité des opérations à effectuer pour l'étudiant: outre la possibilité de socialiser les écritures intermédiaires et de réfléchir ensemble sur les difficultés rencontrées en petits groupes, le directeur de recherche doit mettre en œuvre une posture de lecture coopérative qui cherche à amplifier, à complexifier, à mettre en relation ces écrits provisoires avec des lectures théoriques choisies; cela peut impliquer des formes de co-écriture avec l'étudiant, qui consistent par exemple à écrire entre ses lignes, à lui proposer des formules alternatives, à l'autoriser à importer dans son texte les annotations et commentaires que le directeur peut faire. Il ne s'agit

⁸ Cf. Delcambre (2001a).

ni d'écrire à la place de l'étudiant ni de lire pour rectifier ses erreurs, ses oublis, ses maladroites, etc., mais d'une forme de lecture-écriture en élaboration conjointe, mais finalement laissée à la libre décision du scripteur.

Bibliographie

- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C.** (1999). Et pourtant ils lisent... Paris: Seuil.
- Boch, F. & Grossmann, F.** (eds), (2001) Apprendre à citer le discours d'autrui. *Lidil* 24. Université de Grenoble3.
- Brassart, D. G.** (ed) (2000). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, n° 2. *Cahiers de la Maison de la recherche* 25. Université Charles-de-Gaulle-Lille3.
- Carton, F.** (2002). Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux* 53.162-175.
- Crinon, J.** (ed), (2003). Le mémoire professionnel des enseignants: observatoire des pratiques et levier pour la formation. Paris: L'Harmattan.
- Dabène, M. & Reuter, Y.** (eds) (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Lidil* 17. Université de Grenoble3.
- Daunay, B. & Reuter, Y.** (2002). Les rapports à l'écriture d'étudiants en Sciences de l'Education. Etude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités. *Cahiers THEODILE*. 2. 3-38. Université de Lille3, UFR des Sciences de l'Education.
- Delcambre, I.** (2001a). Ecrire/construire la didactique du français: entre art-de-faire et recherche. Note pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Charles-de-Gaulle-Lille3.
- Delcambre, I.** (2001b). Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyses de commentaires de textes théoriques. *Lidil* 24. 135-166.
- Delcambre, I. & Jovenet, A.M.** (eds) (2002) Lire-écrire dans le supérieur. *Spirale* 29. Université Charles-de-Gaulle-Lille3.
- Delcambre, I. & Reuter, Y.** (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale* 29. 7-27.

- Frier, C.** (1998) Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'Université. *Lidil* 17. 65-79.
- Pollet, M.C. & Boch, F.** (eds) (2002) L'écrit dans l'enseignement supérieur, Actes du colloque de Bruxelles (janvier 2002). *Enjeux* 53 et 54. Facultés universitaires de Namur (Belgique).
- Reuter Y.** (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil* 17. 11-23.
- Reuter, Y., Boch, F. & Laborde-Milaa, I.** (eds) (2004). L'écriture à l'université. *Pratiques* 121/122. Metz: CRESEF.
- Simon, J.P. & Grossmann, F.** (eds) (2004). Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère. Berne: P. Lang.
- Taillefer, G. & Pugh, A.K.** (eds) (1997). Lecture à l'Université. Langues maternelle, seconde et étrangère, Actes du Colloque de Toulouse (sept. 1995). Toulouse: Presses de l'Université des Sciences sociales de Toulouse.