

ÉCRIRE À L'UNIVERSITÉ : RÉFLEXIONS SUR UNE PRATIQUE

YVETTE LE MEUR

1. CONTEXTE ET MODALITÉS DE TRAVAIL

La formation que je souhaite évoquer s'est déroulée sur 12 séances de 1 heure 1/2 chacune, soit un total de 18 heures réparties sur un semestre universitaire. Elle s'adresse à un public non littéraire (DEUG 2^e année – UFR STAPS) dont la préoccupation première n'est pas l'écriture. La commande de l'institution est très vague : préparer des étudiants de DEUG à l'écriture dans la perspective de la licence. Partant des principes de la théorie de « l'apprentissage situé » développée par Lawe et Wenger (1991), je propose une situation « d'écriture située ». J'ai donc opté pour un dispositif où chaque étudiant est invité à produire un dossier. Celui-ci est réalisé individuellement, sur un thème choisi librement et en dehors de tout programme, en rapport avec une activité ou un domaine de prédilection. Si je choisis de travailler ainsi c'est parce que je veux éviter autant que possible d'imposer des standards, des schémas de pensée et d'écriture, des modèles. En effet, selon Béatrice Pudelko et Denis Legros (2000) « il est important de concevoir des situations pédagogiques où les activités d'écriture sont finalisées et contextualisées, c'est-à-dire des situations où les objectifs de l'écriture peuvent être compris et adoptés par les élèves » mais également par les étudiants. L'idée est donc de proposer une situation d'écriture la moins artificielle possible, dans laquelle

l'élève ou l'étudiant puisse véritablement s'investir et devenir un sujet social apprenant, en posant « que l'écriture est formative puisqu'elle donne forme visible à une pensée qu'elle sort de l'implicite » (Lani-Bayle, 1999) mais aussi que « les activités d'écriture sont au centre des processus constructeurs de la pensée et constituent à la fois le reflet et le réceptacle de tous les sujets et des déterminants contextuels qui inspirent l'individu scripteur » (Vygotski, 1934 cité par Pudelko et Legros). Dans la plupart des situations d'écriture scolaire ou universitaire, les étudiants comme les élèves, sont d'une part « liés aux pratiques langagières qui sont ordinairement les leurs, d'autre part, ils sont tributaires des représentations qu'ils se font du langage et de l'écriture "scolaire" » (Bautier, Rochex, 2000). En outre, selon une équipe d'enseignants de lettres du lycée Livet de Nantes, « en ce qui concerne l'écriture, le constat est que souvent l'élève n'a pas tant appris à « écrire » qu'à produire un texte, c'est-à-dire qu'il a intégré contraintes et caractéristiques du modèle à produire mais pas forcément clarifié les processus qu'il met en œuvre en tant que sujet scripteur ». C'est pourquoi j'ai voulu proposer des modalités de travail où chacun pouvait trouver un espace de liberté pour écrire « véritablement », tout en sachant que cela s'inscrit dans un contexte contraint, que je pose moi-même des contraintes formelles et que ce travail d'écriture sera évalué selon des critères d'évaluation annoncés ! Cela suppose de gérer cette contradiction.

Mon objectif est que chacun écrive, assume la responsabilité de ses idées, ose prendre son pouvoir, s'engage dans son écriture et ne se contente pas d'appliquer des consignes, d'entrer dans un moule en s'efforçant de remplir une coquille vide car « l'écrit, qui est à la fois outil et objet de communication peut, à juste titre, être considéré comme un véritable outil d'apprentissage » (Bereiter, 1996). Que chacun soit véritablement auteur de son texte, car, selon Charles Maccio (1992) « écrire c'est parler de soi... c'est puiser dans son expérience personnelle... manifester sa liberté d'esprit... ne pas transmettre ce que l'on veut... pas même ce que l'on sait. On ne transmet et on ne peut transmettre que ce que l'on est ». Cela suppose une prise de risque, une mise à nu. Le scripteur se met en scène. Ce n'est possible que si les participants se sentent en confiance. Or la confiance ne se décrète pas, elle se construit, et le rôle du formateur est capital dans ce domaine.

La rédaction du dossier, qui sera évalué et noté (ce sera la note de contrôle continu), doit permettre de couvrir l'ensemble des activités suivantes :

- se documenter ;
- commenter un texte documentaire ou littéraire, un document iconographique ;
- argumenter, convaincre ;
- expliquer ;
- synthétiser (réduire et croiser) ;
- surprendre ;
- justifier ses choix.

Le produit n'est en aucun cas un mémoire de recherche. Il s'agit d'un ensemble de textes ayant en commun la thématique. Le dossier demandé correspond au final à une écriture relativement longue. Il doit être structuré, c'est-à-dire qu'il doit comporter une introduction, des transitions, une conclusion. Il s'agit d'un travail centré prioritairement sur l'écriture explicative et argumentative, appelant des exemples, des commentaires. Elle se nourrit de l'observation du monde. Il est demandé aux étudiants de réaliser :

- un texte explicatif, situant le thème choisi dans l'espace et dans le temps, expliquant et éventuellement justifiant le choix ;
- un texte argumentatif que l'étudiant doit proposer, sur le thème choisi, une question qui fait débat, réunir une documentation, rédiger à partir de cela un essai argumentatif répondant à une problématique qu'il aura lui-même déterminée et formulée ;

- une synthèse de documents portant sur 5, 6 articles ou extraits d'ouvrages ;
- le commentaire d'un document textuel (article, extrait significatif d'ouvrage...) ;
- un texte d'une dizaine de lignes sur le thème, destiné à surprendre le lecteur ;
- une bibliographie ordonnée.

En outre l'étudiant doit :

- trouver un texte littéraire (ou un extrait) en rapport avec le thème et en faire un commentaire ;
- trouver une affiche, une photo, un dessin, une reproduction de tableau également en rapport avec le thème choisi et l'accompagner d'un texte d'une dizaine de lignes pour expliquer le choix et pour commenter ce document.

L'ordre d'apparition des différents textes n'est pas contraint. Cet ensemble est réuni dans un dossier qui est évalué et noté en fin de session. Il est ensuite restitué à chacun.

2. LE DÉROULEMENT DE LA FORMATION

La première séance est consacrée à la présentation du dispositif prévu, à la recherche individuelle du thème et à l'explicitation d'une première carte mentale. On parle de carte mentale (mais aussi de champ lexical lié à un domaine) quand on explicite les termes que l'on associe à un domaine. Par exemple, si on s'intéresse à la violence, on peut associer à ce thème la violence scolaire, la banlieue, les prisons, le viol, la pédophilie, les violences conjugales, le cinéma, la télévision, la guerre, les génocides... Il est évident que tout ne sera pas traité. La carte mentale aide à expliciter ce que l'on va choisir d'aborder.

Les étudiants sont informés qu'ils ont la possibilité de changer de thème, s'ils le désirent, selon certaines conditions. L'éventuel changement ne peut se faire au-delà de la troisième séance, car il faut que le temps restant soit suffisant pour mener à terme le projet. Le choix qu'ils font est donc révisable s'ils s'aperçoivent après réflexion ou après une première recherche de documents qu'ils souhaitent modifier leur projet ou le remplacer par un autre. Une liste provisoire de thèmes est donc établie à partir de leurs propositions. Certains sont très vastes, d'autres d'une ampleur plus raisonnable. Une première réflexion sur ce domaine est alors menée afin de cerner

plus précisément les projets. Au cours des séances suivantes, j'explique que je suis à la disposition des étudiants, qui ont une tâche globale à accomplir, pour les aider individuellement à retravailler les textes qu'ils produisent au fur et à mesure de l'avancement de l'écriture, et pour les accompagner dans les recherches documentaires, notamment sur Internet. Une salle raccordée au réseau Internet est accessible en libre-service tout près de la salle de formation. Il est à noter que, dans l'ensemble, ce dispositif de travail est plutôt bien accueilli par une majorité d'étudiants. L'idée de travailler sur un domaine qu'ils choisissent eux-mêmes et qui les intéresse, les séduit. Toutefois, au fur et à mesure de l'avancement des travaux, lorsqu'ils comparent avec le dispositif des années précédentes, ils expriment le sentiment que la charge de travail qui leur est demandée est plus importante.

La formation se déroulant avant les vacances de Noël (10 séances) et après (2 séances) j'ai demandé aux étudiants de rendre les dossiers impérativement lors de la séance de rentrée afin de pouvoir leur restituer corrigés la semaine suivante qui correspondait à la dernière séance. Cela laissait un temps pour les commentaires, les échanges et les éventuelles contestations. L'évaluation de ce module de formation portait sur le travail en contrôle continu (le dossier) et sur une épreuve en temps limité qui se déroulait après la fin de la formation et consistait en une dissertation à rédiger en 2 heures 1/2. Il convient de rappeler que j'ai précisé à plusieurs reprises que j'avais un rôle d'accompagnement dans le travail sur les différents textes, que j'étais à disposition pour corriger, autant de fois que chaque étudiant le souhaitait, les textes, les retravailler ensemble, les réécrire. Certains n'ont pas hésité à proposer des brouillons successifs, d'autres ont éprouvé des difficultés à entrer dans cette logique où chacun avance et produit à son propre rythme, où l'enseignant n'intervient magistralement que sur un temps restreint, son rôle étant plus d'accompagner, d'aider, de conseiller individuellement ou en petits groupes.

Pour les dix premières séances, elles se sont déroulées de la façon suivante : un temps de rappels méthodologiques centrés sur les types de discours à produire, exposant les informations que l'on retrouve dans nombre de manuels de méthodes sur la synthèse de documents, le commentaire de documents, la réalisation d'une bibliographie, la recherche documentaire ; un temps où chacun

travaille individuellement soit sur des documents apportés de l'extérieur, soit sur la rédaction de ses textes, soit encore sur Internet en vue de rechercher de l'information. La onzième séance a été consacrée d'abord à des rappels méthodologiques sur la dissertation, ce qui correspondait plus précisément à la préparation de l'examen terminal en temps limité et ensuite à un travail en petits groupes sur un exemple de sujet possible de dissertation, avec recherche collective d'idées et de plans envisageables. Enfin, lors de la dernière séance les dossiers ont été restitués et les notes communiquées. Cette restitution a été suivie d'une discussion. À cette occasion, certains étudiants ont manifesté un certain mécontentement. Ils auraient souhaité que l'on puisse revenir sur les productions afin de les améliorer : cette demande correspond à une logique d'évaluation formative. Or le produit réalisé sert d'évaluation finale, sommative : on a affaire à deux logiques différentes.

3. POURQUOI UN TEL MODE DE TRAVAIL ?

L'idée qui m'a guidée est la suivante : plutôt que de proposer des activités morcelées visant à faire acquérir, ou plutôt approfondir, puisque cela est fait au lycée et même dès le collège, les savoirs et savoir-faire nécessaires à la rédaction de discours à visée explicative et argumentative, il me semblait plus pertinent d'offrir aux étudiants un contexte de travail auquel ils trouveraient un intérêt personnel et dans lequel ils auraient envie de s'investir. En proposant à chacun de travailler sur un thème librement choisi, il me semblait que je pouvais espérer un intérêt accru. Toutefois, cette liberté était relative. En effet, les modalités d'écriture, elles, étaient contraintes par le contexte et la finalité réelle qui était de produire un objet manifestant le degré de maîtrise de l'écriture. Cette « écriture longue » était utilisée par l'institution pour connaître et évaluer le degré de maîtrise de chacun. Dans le même temps cette production devait être l'occasion d'un entraînement et d'un progrès, tout au moins peut-on l'espérer ! J'ai voulu que les échanges entre les participants soient totalement libres, les déplacements également. Certains ont éprouvé le besoin de travailler en binômes, d'autres en groupes un peu plus importants, souvent fluctuants, d'autres sont restés seuls. Je ne suis jamais intervenue à ce niveau, laissant

s'épanouir une « expérience groupale interrogeant les pratiques des uns et des autres et les socialisant [car cela] contribue à des découvertes individuelles importantes et ouvre des horizons d'écriture insoupçonnés ». Ce qui me semblait important c'était « l'effet groupe sur le rapport à l'écriture de chacun » (Lani-Bayle, 1999). Je souhaitais que ces moments consacrés à l'écriture soient des temps de réflexion et d'échanges entre pairs, je visais dans l'écriture sa « fonction constructive de la personne et de ses savoirs » (Lani Bayle, 1999). En effet, si l'on se réfère à Lev Vygotsky (1934) « selon l'approche socio-culturelle, la pensée humaine constitue fondamentalement un produit de l'interaction sociale qui s'effectue essentiellement au moyen des signes et des outils fournis par la culture ». Je voulais créer des conditions favorisant l'engagement de chacun, dans une dialectique écriture/verbalisation. L'enseignante avait sa place au sein du groupe, mais prioritairement pour un accompagnement individuel plutôt que par des interventions magistrales. J'ai circulé entre la salle de travail et la salle Internet afin d'aider ceux qui en avaient besoin, quand cela était nécessaire ou quand ils le demandaient. Des fragments de textes m'étaient remis que je corrigeais immédiatement et que je rendais. C'était l'occasion d'échanges, d'explications et de commentaires.

4. LES ASPECTS INTÉRESSANTS

Dans l'ensemble l'intérêt est resté vif, les étudiants ont tous mené leur projet à terme. Tous ont lu, certains beaucoup. Tous ont cherché de la documentation et nombre d'entre eux ont exploré Internet où ils ont avec plus ou moins de bonheur trouvé des informations pertinentes.

Pour réaliser leur dossier une majorité a utilisé un traitement de texte, visé une qualité de présentation supérieure à celle que l'on obtient avec des travaux plus « traditionnels ». On peut noter également un effort de mise en page et de mise en forme. J'ai pu percevoir de la part du plus grand nombre un investissement personnel important dans ce travail. Le désir manifesté de récupérer les travaux en est je crois la trace, comme la demande au correcteur que je suis de ne pas laisser des marques trop voyantes sur le document ! Les sujets choisis sont aussi révélateurs du degré d'implication de chacun. Par exemple, tel étudiant a choisi de traiter de

« L'évolution du regard porté sur les personnes handicapées » : il est né avec un pied bot, a été opéré, poursuit des études supérieures dans le domaine sportif et y réussit. Il sait de quoi il parle ! Telle autre, touchée dans sa famille par le cancer, aborde cette maladie selon différents points de vue. Un autre, engagé dans l'accompagnement sportif des jeunes surfeurs, s'intéresse à la pollution de la mer et à ses conséquences à court et long terme. On peut dire que tous les thèmes choisis font écho à des préoccupations réelles et personnelles.

5. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS

• LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA SITUATION

Certaines questions ayant émergé dans le courant de la session et parfois tardivement, ont montré que certaines consignes n'avaient pas été suffisamment précises et que demeuraient des ambiguïtés. En effet, lorsque les consignes ont été données, il me semblait qu'elles étaient claires et suffisamment précises. Il s'est avéré qu'en fait subsistaient des zones d'ombre, ce qui a suscité quelques difficultés. Par exemple des conseils de présentation ont été donnés quant au produit final. D'abord, comme tous les étudiants ne pouvaient pas faire une présentation au moyen d'un traitement de texte, l'écriture manuscrite était bien évidemment acceptée. Toutefois, en ce qui concerne la présentation formelle, comme il s'agissait pour moi d'une première expérience, certains points sont restés trop flous. Par exemple je n'avais pas drastiquement limité la taille du produit au départ. Certains étudiants très investis dans leur sujet, ou ayant découvert une volumineuse documentation ont éprouvé le besoin de réaliser un dossier plus important que ce que j'avais prévu initialement. J'avais parlé d'une dizaine de pages maximum, mais cela était resté seulement indicatif et non contraint.

• LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉTUDIANTS

Difficultés pour cerner et limiter le sujet traité et faire des deuils : certains dossiers « pesaient » 20 à 25 pages, voire plus ! De ce fait quand il s'est agi de passer à la lecture en vue de l'évaluation, le problème de la longueur des textes s'est vraiment posé pour la correction, surtout à cause des délais très restreints. 50 étudiants produisant

chacun un document d'environ 15 pages (c'est une moyenne), cela correspond à 750 pages !

En ce qui concerne l'utilisation des documents et leur traitement, là aussi on peut constater certains dysfonctionnements. Lorsque les étudiants trouvent des textes traitant de façon intéressante le sujet qui les concerne, la tentation est grande de simplement recopier des passages. Quand il s'agit de documents Internet, c'est encore pire : la tentation d'utiliser la fonction copier / coller est grande ! Le correcteur doit alors être en mesure de faire la différence entre l'écriture de l'étudiant et « le plagiat ». Le thème du dopage dans le sport a été traité par plusieurs participants. Les références bibliographiques étant fréquemment les mêmes, il était facile dans ces cas-là de repérer les emprunts. Toutefois ce n'est pas toujours aussi flagrant.

En ce qui concerne l'évaluation de ces productions, la situation est différente entre « corriger un devoir », identique pour tout le groupe, et évaluer des dossiers tous différents. Dans le premier cas, le phénomène de répétition et du coup, de monotonie, peut provoquer chez le correcteur de l'ennui. Dans le second cas, la diversité est susceptible de maintenir la curiosité en éveil. Toutefois, le travail de lecture est sensiblement plus long car il faut à chaque fois pénétrer dans un domaine différent.

6. CONCLUSION

Suite à cette expérience, suis-je prête à recommencer ? Certainement ! L'intérêt manifesté par la quasi-totalité des participants, leur investissement personnel m'invitent à penser que cette démarche est pertinente. Les produits réalisés présentaient tous des qualités supérieures à celles des productions scolaires et universitaires que l'on obtient habituellement. Pour une prochaine fois, je sais qu'une plus grande rigueur de ma part sera nécessaire quant à l'explicitation et à la précision des consignes de travail. Je garde présents à l'esprit ces propos de Célestin Freinet qui disait que l'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il n'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas

non plus de l'écouter et de lui parler. Mais il disait aussi que l'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection, sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale, si les mêmes conditions indispensables étaient remplies, c'est à dire si l'enfant écrivait et lisait non seulement quelques minutes par jour mais pour ainsi dire en permanence. Ce sont ces « conditions indispensables » que je voudrais réussir à mettre en œuvre, car ces propos, me semble-t-il, dépassent largement le cadre de l'enfance et des premiers apprentissages. Si on veut progresser en écriture, il faut écrire, beaucoup et souvent, tout en ayant des échanges verbaux fréquents notamment avec des pairs.

Yvette LE MEUR

Formatrice à l'IUFM des Pays de la Loire
e-mail : yvette.le_meur@wanadoo.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves, L'écriture longue dissertative : espace d'élaboration et/ou de conformité, *Cahiers Pédagogiques*, n° 388-389, nov.-déc. 2000, p. 47-49.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M., Rethinking learning, in D.R. Olson et N. Torrance, *The Handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, London : Blackwell, 1996.

Équipe de lettres du lycée Livet – Nantes, Variations sur le thème de l'évaluation de l'écrit, *Cahiers Pédagogiques*, n° 388-389, nov.-déc. 2000, p. 26.

LANI-BAYLE, Martine, *Écrire une recherche, mémoire ou thèse*, Lyon : Chronique Sociale, 1999.

LAWE, Wenger, *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

MACCIO, Charles, *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire...*, Lyon : Chronique Sociale, 1992.

PUDELKO, Béatrice et LEGROS, Denis, J'écris donc j'apprends?, *Cahiers Pédagogiques*, n° 388-389, nov.-déc. 2000.

VYGOTSKI, Lev, 1934, trad. fr. Sève, F., 1997, *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

VYGOTSKI, Lev, 1934 1997, cité par Pudelko, Béatrice et Legros, Denis, J'écris donc j'apprends ? *Cahiers Pédagogiques*, n° 388-389, nov.-déc. 2000.

