

SOUVENIRS DE LECTURE-ÉCRITURE D'ÉTUDIANTS EN FORMATION

Bertrand DAUNAY, Yves REUTER,
équipe Théodile – ÉA 1764, université Charles-de-Gaulle – LILLE 3

***De manière générale, la prise en compte de la scolarité,
au lieu d'être envisagée en termes d'acquis scolaire,
doit être considérée comme une partie des acquis existentiels
qui vont infléchir le rapport des adultes à leurs formation continue.
(Dominicé 1998 : 11)***

Résumé : L'article présente et analyse une démarche didactique mise en œuvre depuis plusieurs années dans un cours théorique en licence de sciences de l'éducation. Il s'agit de demander aux étudiants de raconter des souvenirs ayant trait à la lecture ou à l'écriture ainsi qu'à leur apprentissage. Ces textes, produits dès le début du cours, font l'objet de retours lors de l'enseignement et servent de support pour des analyses lors des évaluations intermédiaires et finales. C'est donc de pratiques langagières spécifiques qu'il est question ici : le récit de souvenirs personnels (d'expérience vécue) et son analyse.

Après avoir présenté les soubassements théoriques de la démarche, nous présentons et discutons les variations du dispositif au cours des années, puis nous déterminons les intérêts et les limites de la démarche, pour enfin en évaluer les effets par l'analyse de productions d'étudiants. Ce qui résulte de l'analyse de la démarche est l'intérêt confirmé d'un travail avec les étudiants sur des pratiques langagières qui fassent ressortir la dimension réflexive de l'écriture en formation.

INTRODUCTION

L'approche biographique en formation d'enseignants fait, depuis plus d'une vingtaine d'années, l'objet de recherches et de propositions didactiques dont rend compte notamment le numéro 24 de la revue *Spirale* qui porte ce titre¹. Faire écrire, sur leurs expériences passées ou présentes, les étudiants ou les stagiaires en formation professionnelle pour développer une approche réflexive du métier d'enseignant ou s'approprier des savoirs nécessaires à l'exercice de ce métier relève désormais des pratiques courantes.

C'est une forme bien circonscrite de telles pratiques langagières que nous souhaitons présenter et discuter, en rendant compte d'une démarche mise en place depuis plusieurs années, dans le cadre d'un cours de licence de sciences de

1. L'article de Nicole Bliez-Sullerot (1999), dans ce même numéro de *Spirale*, fait le point sur les présupposés théoriques et pratiques qui justifient cette approche.

l'éducation, portant sur la didactique de la lecture et de l'écriture². Cette unité d'enseignement est suivie essentiellement par des étudiants qui se destinent au professorat des écoles ou qui enseignent déjà, en général à l'école primaire. Il s'agit de leur demander de raconter des souvenirs ou des problèmes ayant trait à la lecture ou à l'écriture ainsi qu'à leur apprentissage (voir *infra*, 2.) Ces textes, produits dès le début du cours, font l'objet de « retours » lors de l'enseignement et servent de supports pour des analyses lors des évaluations intermédiaires et finales. C'est donc de pratiques langagières spécifiques qu'il est question ici : le récit de souvenirs personnels (d'expérience vécue) et son analyse, dans le cadre d'un cours théorique.

La démarche que nous présentons a déjà fait l'objet d'une communication (Daunay et Reuter 2001) et de deux articles (Daunay et Reuter, 2002 ; Reuter 2004 a), mais dans une perspective sensiblement différente, puisque notre but était moins de décrire et de discuter les dispositifs adoptés que de repérer les contenus des discours des étudiants ainsi que les images de scripteurs qu'ils construisaient dans leurs écrits, en référence au programme de recherche de l'équipe Théodile, consacré aux rapports à l'écriture et aux images du scripteur. Nous aurons à revenir ici sur certaines de nos réflexions antérieures, mais nous chercherons davantage à explorer les conditions de mise en œuvre de la démarche didactique et sa pertinence en formation en suivant quatre étapes : les soubassements théoriques des choix effectués, les variations des dispositifs et leur signification, les intérêts et les limites de cette démarche, les « traces » d'intégration ou de problèmes dans les textes des étudiants.

Les objectifs que nous poursuivons au travers de cet article sont donc de trois ordres :

- présenter, pour pouvoir la discuter, une pratique professionnelle sans intention de légitimation *a priori* ;
- explorer les conditions de possibilité d'un enseignement de la didactique du français en formation, en prise avec des problèmes non négligeables (à destination d'une majorité de non-enseignants, de non-spécialistes de la discipline ; à destination d'étudiants se préparant à l'IUFM mais sans visée professionnalisante explicite³...) ;
- développer une analyse tendanciellement évaluative de ce dispositif mais en se centrant sur l'étayage en amont et les intérêts ou les limites plus que sur l'efficacité⁴, dont les modalités seraient d'ailleurs à spécifier.

2. Cette unité d'enseignement a été mise en place par Yves Reuter depuis près d'une dizaine d'années ; mais elle a changé plusieurs fois de forme (*cf. infra*, 2.) et a été assurée par divers enseignants.

3. On voit bien que cet enseignement, au sein de l'université, s'exerce au travers de dimensions paradoxales puisque, même s'il ne s'agit pas de professionnalisation (au même titre que l'IUFM), il est néanmoins impossible d'ignorer cette demande...

4. Y. Reuter (à paraître) développe, à propos de l'évaluation des modes de travail pédagogique-didactiques, une distinction entre trois dimensions sur lesquelles peut porter cette évaluation : l'étayage, théorique, axiologique ou empirique, en amont ; les intérêts : faisabilité, motivation, modes de mise en œuvre des contenus... ; l'efficacité, c'est-à-dire les effets, les résultats...

1. L'ÉTAYAGE THÉORIQUE DU DISPOSITIF

La mise en place de ce dispositif repose sur plusieurs principes qui constituent son étayage théorique *a priori*. Son explicitation est, pour nous, une étape indispensable pour ce qui concerne la discussion et l'évaluation du dispositif. Il est, sans nul doute, hétérogène et, comme nous le verrons immédiatement après, en tension avec les contraintes institutionnelles et certains effets constatés auprès des formés.

Le premier principe, fondateur, a consisté, en rupture avec nombre de pratiques, du primaire à l'université, à tenter de concevoir une évaluation qui soit, autant que faire se peut, en relation avec l'enseignement proposé et les apprentissages des étudiants. De ce point de vue, il nous semblait intéressant de nous appuyer sur un matériau (les souvenirs), fourni par les formés eux-mêmes, qui avait pu être discuté en cours et mis en relation avec les cadres théoriques proposés. Il nous paraissait tout aussi pertinent de concevoir cette évaluation comme un moment qui puisse être pensé dès le début du cours par les étudiants en relation avec leur expérience relatée et les apports théoriques et qui puisse aussi être un moment où ils étaient mis en situation d'appréhender, par un retour réflexif sur leurs souvenirs, le chemin parcouru, ou du moins des « bougés » éventuels par rapport à ce matériau et ce en quoi les apports théoriques avaient pu y contribuer⁵.

Toujours dans cette perspective de cohérence, les souvenirs sollicités visaient à fonder sur des savoirs expérientiels les cadres théoriques du cours qui proposait d'appréhender la lecture et l'écriture comme des pratiques complexes articulant du cognitif, du socio-culturel et du psycho-affectif⁶. À cette fin, il nous semblait important – surtout dans le contexte théorique actuel – d'étayer cette conception sur ce qu'avaient pu éprouver eux-mêmes les étudiants, en tant que sujets scolaires et extrascolaires. Cela nous paraissait susceptible de ne pas oblitérer les savoirs possédés par les étudiants, souvent refoulés par les effets d'imposition de courants théoriques présentant une façade de scientificité canonique et de sécurisantes propositions techniques, relativement indifférentes aux obstacles liés soit à l'histoire familiale, soit à l'histoire sociale des élèves.

Le troisième principe, toujours à la recherche d'une consonance entre contenus du cours et modes de travail et d'évaluation, consistait à chercher à faire éprouver par les étudiants eux-mêmes les *potentialités* cognitives de l'écriture, *via* ces écrits sollicités, en plusieurs temps, en plusieurs formes, et faisant l'objet de retours différenciés (tout au long du cours et lors de l'évaluation)⁷. Ici encore, cela nous paraît d'autant plus important que nombre de pratiques d'écriture (évaluatives, notamment) proposées aux étudiants semblent plutôt fonctionner sur l'idée de textualiser ce qui a été pensé et retenu auparavant et que, d'autre part, la représentation de l'écriture comme *transcription* du pré-pensé apparaît comme une

-
5. Pour le dire un peu pompeusement, nous souhaitons instaurer une évaluation formative, voire métaformative...
 6. Sur notre usage de la notion de *pratiques*, voir notamment Reuter 1996 et 2001.
 7. Sur la fonction cognitive (ou constructive) de l'écriture en formation voir, par exemple, Ruellan *et al.* 2000.

représentation résistante au travers des déclarations que nous avons pu recueillir lors de recherches antérieures (Delcambre et Reuter, 2002).

Le quatrième principe, tout aussi essentiel à nos yeux, concerne les apprentissages des étudiants. Nous pensions en effet, à la suite de nombreux travaux actuels, que ceux-ci avaient d'autant plus de chances de s'accomplir que les savoirs théoriques proposés s'articuleraient sur des savoirs personnels d'expérience (en l'occurrence ceux qui concernaient l'histoire des étudiants en tant que scripteurs ou lecteurs ou apprentis scripteurs ou lecteurs). Nous pensions en outre que ces apprentissages ne sauraient s'effectuer sans réflexion sur les diverses *positions* activées / activables dans ces apprentissages :

- celles d'élèves que ces étudiants furent ;
- celles d'enseignants auxquelles ils furent confrontés et qu'ils souhaitent adopter ;
- celles de chercheurs auxquelles l'enseignement universitaire fait référence ;
- celles de formés qui sont les leurs.

Dans cette perspective, le recours à leur histoire et un retour réflexif sur ces écrits nous paraissaient pertinents.

Ajoutons enfin que toutes les remarques qui précèdent, concernant l'expérience narrée par les étudiants, valent également pour l'acte même de narration qui a pris aussi, dans le cadre de la démarche, valeur d'expérience personnelle : cela est particulièrement visible dans certains commentaires finaux qui portent à la fois sur l'expérience relatée et l'acte même de relation du souvenir (*cf. infra*, 4.2.)

Il n'en demeure pas moins que ces principes, vu la taille parfois importante des *groupes* – entre 30 et 120 étudiants selon les années – devaient, pour être opérationnalisés (notamment du point de vue de la charge évaluative), être soumis à des exigences de faisabilité. Cela nous a donc amené à renoncer à notre première tentative, celle de *biographies* de scripteur / lecteur pour recourir aux *souvenirs sollicités*, qui sont donc à prendre comme des *formations de compromis* dont nous allons maintenant détailler quelques évolutions ou variations qui matérialisent autant d'interrogations concernant les pratiques langagières retenues en formation.

2. LES VARIATIONS DES DISPOSITIFS

2.1. Les catégories de souvenirs sollicités

Les premières variations concernent le nombre et les catégories de souvenirs sollicités. En effet, selon les années, nous avons oscillé entre deux et six écrits, non seulement en fonction de la charge de travail mais aussi en rapport avec ce que nous souhaitions actualiser en relation avec les contenus du cours (*cf. supra*, 1.) afin notamment de permettre :

- d'actualiser les dimensions psycho-affectives et socio-culturelles des pratiques de l'écrit ;
- d'inscrire la lecture et l'écriture ainsi que leur apprentissage dans une histoire longue, demeurée vivace et encore inachevée, appartenant à l'école mais aussi aux espaces extrascolaires.

C'est pourquoi nous demandons, à l'heure actuelle, les six écrits suivants, les deux premiers ayant été sollicités dès les débuts de cette UV, les quatre autres étant venus progressivement s'y ajouter :

- **Racontez votre pire souvenir de lecture ou d'écriture ;**
- **Racontez votre meilleur souvenir de lecture ou d'écriture ;**
- **Racontez votre plus ancien souvenir de lecture ou d'écriture ;**
- **Exposez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'école (de la maternelle au bac) ;**
- **Exposez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'université ;**
- **Exposez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré en dehors de l'école ou de l'université.**

Pour le dire autrement, au travers de ces variations, il s'agissait pour nous de trouver des moyens pour réfléchir à une histoire, parfois d'autant plus prégnante qu'elle est faiblement conscientisée, mais dont nous pensons qu'elle participe de la constitution d'un rapport à l'écrit susceptible de déterminer, au moins en partie, les modes d'appréhension du cours et, ultérieurement, les modes d'enseignement. Dans cette optique, les pratiques langagières sollicitées représentent un instrument possible pour constituer cette histoire et réfléchir sur l'« identité » qui en est le produit, identité que nous postulons hétérogène, ce qui justifie la diversité et les orientations différentes des souvenirs sollicités.

2.2. Longueur des souvenirs sollicités et des analyses

La question de la longueur des souvenirs sollicités (écrits hors du cours entre la première et la seconde séance, si possible⁸) et de leurs commentaires lors des partiels a, elle aussi, fait l'objet de variations en relation avec le nombre d'étudiants et certaines difficultés que nous avons pu repérer.

Nous avons choisi, à l'heure actuelle, de privilégier la brièveté : une page pour chaque souvenir, deux pages pour l'analyse. Cette solution, légitimement discutable, nous paraît en effet offrir les avantages suivants, outre l'allègement du travail évaluatif de l'enseignant : la possibilité de mieux faire circuler certains écrits intéressants à discuter collectivement ; un rapport entre le temps disponible et la longueur de l'écrit susceptible de lever certaines angoisses et de permettre de mieux se centrer sur les différents niveaux de la tâche (de la stratégie d'écriture à l'orthographe) ; une contrainte limitant la tentation d'« en mettre le maximum » lors du commentaire, stratégie dominante chez les étudiants ; une contrainte obligeant à la concision et aux ellipses lors des souvenirs, favorisant en retour lors des commentaires des analyses de ce qui a été sélectionné et mis en valeur d'un côté, délaissé ou implicite d'un autre côté... Dans cette optique, la forme narrative, la brièveté et les implicites des souvenirs constituent, à nos yeux, des conditions de possibilité et de facilitation des pratiques analytiques qui suivent. La brièveté exigée dans les commentaires constitue, complémentirement, une piste pour lutter

8. Pour éviter la contamination par le discours du cours.

contre certaines représentations, issues du parcours scolaire et universitaire, notamment en ce qui concerne les croyances liées à la quantité de ce qui est écrit.

2.3. Un choix non résolu : l'aide préalable

Un problème demeure non résolu pour nous, celui de l'aide préalable à apporter aux étudiants. En effet, dans la mesure où les *genres* sollicités – de tels souvenirs et leur commentaire les mettant en relation avec les contenus théoriques traités en cours et les lectures qu'ils devaient effectuer en dehors des cours – étaient inhabituels pour les étudiants, cela a généré d'importants effets d'insécurité (cf. *infra*, 3.2.)

Face à ces effets, certains d'entre nous ont décidé de fournir des exemples de leurs propres souvenirs et/ou d'analyses possibles. A l'heure actuelle, nous ne pouvons que constater que si, d'un côté, cela semble indéniablement sécuriser les étudiants, cela peut provoquer parfois des effets de « formatage » dommageables.

Nous sommes donc en face d'une tension, sans doute classique, mais qui nous paraît, en tant que telle, peu étudiée. D'un côté, l'absence de modèle préalable du genre à produire génère insécurité et dysfonctionnements. D'un autre côté, l'exemplification joue le rôle de modèle et tend à limiter *a priori*, les variations possibles.

2.4. Analyser quel(s) souvenir(s) ?

Plusieurs possibilités ont été ici travaillées en relation avec les contraintes matérielles, notamment pour ce qui concerne la durée du cours (un semestre ou toute l'année, rendant alors possible deux analyses pour chaque étudiant)... Dans un premier temps, l'ensemble du corpus a été socialisé et remis aux étudiants, ce qui a pu permettre à chacun de situer ses souvenirs dans un ensemble plus vaste et de les analyser dans cette perspective. Mais l'augmentation du nombre d'étudiants a rendu cette solution impossible. Dans un second temps, nous avons donc privilégié un premier commentaire sur un de leurs propres souvenirs (au choix ou imposé) et, dans le second contrôle, un commentaire sur un souvenir d'un autre étudiant (sélectionné par l'enseignant). Ce dispositif nous a paru présenter quelques avantages non négligeables :

- varier les rapports d'implication / distance qui, selon les étudiants et le moment de leur réflexion, les aident ou leur posent problème ;
- éviter que certains étudiants soient tributaires, lors des deux contrôles, de souvenirs peu favorables, pour diverses raisons⁹, à des commentaires pertinents ;
- sélectionner, pour le second contrôle, un souvenir mettant en scène des problèmes estimés cruciaux par l'enseignant en étant assuré que les contenus travaillés lors du cours permettent de les traiter de façon intéressante...

Ce qui se joue dans ces variations est donc la recherche, dans la perspective de construction des savoirs sur la didactique de la lecture et l'écriture, des rapports les plus pertinents entre les deux pratiques langagières convoquées, rap-

9. Excessive brièveté, problèmes difficiles à analyser...

ports qui ne sont en rien naturels et qui sont eux-mêmes à travailler par l'enseignant.

2.5. L'évaluation ?

D'autres variations ont concerné plus précisément l'évaluation en tant que telle. Nous n'en évoquerons ici que deux qui nous paraissent cruciales.

Nous avons ainsi hésité, lors des premières années, à signaler d'emblée aux étudiants que les souvenirs sollicités serviraient à une reprise analytique qui aurait valeur évaluative, cela afin – pensions-nous *a priori* ! – de ne pas développer d'effets d'insécurité plus importants ou de recherche de conformité aux attentes supposées des enseignants. Sur ces deux points, nous n'avons pas obtenu les effets escomptés¹⁰ et, de surcroît, certains étudiants avaient tendance à négliger la tâche demandée. Nous avons donc opté pour le signalement des usages ultérieurs de ces écrits, accompagné d'une note de trois points en fonction du respect des normes demandées (une page par souvenir, lisibilité, contenu respecté, références de l'étudiant...). Si cela n'a sans doute pas résorbé les problèmes d'insécurité ou de recherche de conformité, cela a cependant garanti le sérieux de la tâche¹¹.

Complémentairement, nous avons été amenés à préciser le barème évaluatif des commentaires, à l'avance, avec une répartition des points entre : respect des normes « formelles » demandées (longueur, lisibilité, syntaxe, orthographe...), sélection des problèmes retenus dans le souvenir (problèmes perçus/non perçus, précision dans la construction de ces problèmes...), intérêts de l'analyse (organisation et pertinence des explications et de l'argumentation...), références théoriques sollicitées (présence d'au moins deux références précises et adaptées, issues d'articles ou d'ouvrages théoriques...). Si cela a permis de satisfaire certains de nos principes (clarté du contrat, articulation cours / évaluation...) et de réduire certaines incompréhensions, nous verrons ultérieurement (cf. 4) que cela n'a pas suffi – loin de là – à résoudre nombre de problèmes...

3. INTÉRÊTS ET LIMITES DE LA DÉMARCHE

3.1. De quelques intérêts

Nous retiendrons ici quatre effets qui nous semblent particulièrement intéressants dans la démarche présentée.

En premier lieu, nous avons cru pouvoir constater une implication plus marquée dès le départ, due, nous en faisons l'hypothèse, aux attentes suscitées par la production des souvenirs¹². Cette implication, relancée à chaque mention à des exemples issus des souvenirs lors des cours, tient sans doute en partie à une

10. De manière très classique, les flottements dans la construction du cadre énonciatif (destinataire(s), finalité(s)...) ont suscité nombre de dysfonctionnements.

11. Nous ne sommes pas forcément très fiers de cette remarque...

12. La modalisation suggère que ce n'est qu'une impression intuitive, en comparaison avec d'autres cours que nous assurons, sur des indicateurs comme l'attention, la participation ou la prise de notes.

curiosité attachée à des formes de travail inhabituelles. Mais elle tient aussi, indissociablement selon nous, au fait que les étudiants sont eux-mêmes pris, *via* ces pratiques langagières, comme objet et comme sujet du cours qui, dès lors, parle d'eux et réfléchit à leurs propos, et non sur des élèves « en général », constituant leurs savoirs initiaux comme des cadres d'attente quant aux contenus évoqués et les savoirs théoriques comme des outils de réflexion sur eux. On pourrait avancer l'idée que les souvenirs comme ouverture et leur analyse comme cloture permettent d'intégrer les discours du cours dans l'histoire discursive et cognitive des étudiants... lorsque c'est réussi. Ou, en d'autres termes, que ce dispositif peut favoriser, dans certains cas, le tissage des discours et des savoirs.

Complémentairement, les commentaires sollicités lors des contrôles permettent la mise en relation de ces savoirs initiaux et de savoirs théoriques, en distinguant leurs formes (narrative / explicative ; empirique / théorique...), en notant leurs interactions réalisées et possibles, en manifestant, au sein du discours lui-même, les évolutions survenues. Pour le dire autrement, il nous semble que l'exclusion forte du théorique lors de la phase des *souvenirs sollicités* et la prescription tout aussi ferme de l'analytique lors de la phase de commentaire sont les conditions d'une articulation possible de savoirs hétérogènes à partir du repérage de leurs différences, cela notamment au travers de fonctionnements discursifs dissemblables...

En relation avec ce travail d'intégration et de mise à distance, nous rappellerions volontiers ce que nous avons déjà signalé lors d'un article précédent (Daunay et Reuter 2002), à savoir la disparition, lors des commentaires, des deux positions antithétiques qui cloturaient nombre de textes de souvenirs : celle qui soutenait – quels que soient d'ailleurs les faits évoqués – la position de l'enseignant et celle qui contestait, au nom des souffrances de l'élève, cette position. Il nous semble que la disparition *textuelle* de ces positions, quasi-générale, manifeste un déplacement vers une autre position, articulant *via* la confrontation de l'expérience et de l'analyse théorique, les relations entre professeur et élèves, sujets extrascolaires et scolaires, dans une réflexion en cours. Position incertaine donc, position en mouvement, variable selon les étudiants, mais moins figée dans des rôles passés ou à venir, plus sensible à la complexité des pratiques, des sujets, de l'enseignement et des apprentissages. Position rendue possible, selon nous, par la confrontation entre deux pratiques langagières, nettement différenciées mais également reconnues pour ce qu'elles sont susceptibles d'apporter.

Mais nous ne saurions conclure sur ces intérêts – inégalement partagés selon les étudiants – sans mentionner la légèreté du dispositif. Cette légèreté peut permettre, d'un côté, de le concevoir comme une initiation possible à des dispositifs plus lourds qui relèvent de l'approche biographique en formation d'enseignants au sens large : mémoire professionnel (Guigue-Durning, 1995), récit de vie (Bliez-Sullerot, 1999 ; Malet, 1999 ; Belkaïd, 1999...), journaux de formation (Jorro, 2002 ; Quatrevaux, 1999)... Ce qui fait, en effet, le lien entre notre démarche et ces dispositifs est la reconnaissance de la fonction cognitive de l'écriture en formation (Daunay, 2004 ; Nonnon, 1994 ; Ruellan *et al.*, 2000...) et l'aide apportée à l'étudiant-stagiaire afin de forcer le *je* à assumer un discours théorique sur l'expérience (la sienne) contre l'impossibilité posée de s'assumer comme producteur d'un savoir sur l'expérience (Crinon et Guigue, 2002). Cette légèreté a l'avantage, d'un

autre côté et au risque de paraître polémique, de ne toucher, si tant est qu'elle y touche, que de façon ténue à l'identité du sujet. En cela, il s'agit d'une démarche qui se veut explicitement non totalisante, en ce qu'elle ne cherche pas à penser la formation dans son ensemble, ni le (futur) professionnel dans son entier.

3.2. De quelques limites...

Cependant, les intérêts mentionnés ne sauraient masquer certains problèmes que nous avons déjà, pour certains d'entre eux, partiellement évoqués lors des parties précédentes.

Ainsi, *l'insécurité* engendrée par la sollicitation de genres langagiers inhabituels en formation et en évaluation est loin d'être négligeable et mène certains étudiants à recourir, lors de la phase des souvenirs, à des genres plus « classiques », tels la rédaction ou la dissertation et, lors de la phase des commentaires, soit à des explications de textes juxtalinéaires, soit à des discours très généraux qui ne sont pas sans évoquer les réponses à des questions de cours. Ainsi, la volonté de sortir des sentiers battus et d'innover, même modestement, pour aider les étudiants, peut amener à mettre certains d'entre eux en péril, en les extrayant des systèmes de repères, parfois difficilement acquis, que constituent les pratiques langagières les plus usitées au sein de l'appareil scolaire et de l'université. Il reste à savoir – puisque jusqu'à présent nous n'avons pu établir de relations précises entre cette insécurité et certaines caractéristiques des étudiants concernés – si ce critère de différenciation, non souhaité au départ, constitue un critère de sélection intéressant en formation...

Un second problème, lié à l'augmentation du nombre des étudiants et à la réduction de la durée de l'enseignement (semestrialisation), réside selon nous dans les usages insuffisants – tendanciellement réduits à des rappels et à des exemples – des souvenirs sollicités. Cette situation prive les étudiants de retours, diversifiés dans les formes et répartis dans le temps, sur ces écrits, permettant peut-être de préciser la fonction heuristique de l'écriture *via* des textes intermédiaires et de faciliter l'intégration des intérêts de la confrontation entre vécu et travail théorique.

Ceci s'articule à un troisième problème et l'explique peut-être au moins en partie : la difficulté manifestée par nombre d'étudiants à entrer véritablement dans un discours théorique lors du commentaire. Cette difficulté se manifeste, entre autres signes, par la désignation de ce qui est mentionné dans les souvenirs plus comme erreurs d'enseignement ou d'apprentissages que comme problèmes à construire, par le peu de références à des lectures effectuées hors du cours et par la difficulté à opérationnaliser ces lectures, en sélectionnant en leur sein des contenus susceptibles d'éclairer la construction des problèmes et non en s'en servant comme réponses¹³.

On nous objectera, à juste titre, que ce problème peut être expliqué à l'aide de bien d'autres facteurs : difficulté à entrer dans des pratiques langagières théoriques peu enseignées explicitement (Reuter 2004b), poids des pratiques langagières scolaires et extrascolaires courantes, manque de disponibilité pour

13. Ou encore en se servant des souvenirs comme pure et simple illustration des théories.

multiplier les lectures proposées dans les multiples cours suivis, tendance à la prescription de toute formation, concurrence avec d'autres lectures en vue de l'entrée à l'IUFM (manuels, guides, instructions officielles...), temps nécessaire aux apprentissages...

Tout cela nous paraît recevable mais n'oblitére en rien le problème mentionné, interrogeant soit nos objectifs, soit le dispositif lui-même.

4. LES EFFETS DU DISPOSITIF DIDACTIQUE : ANALYSE DE QUELQUES PRODUCTIONS D'ÉTUDIANTS

Pour évaluer empiriquement l'intérêt du dispositif et en montrer les potentialités, nous nous proposons maintenant d'analyser succinctement quelques extraits de productions d'étudiants. Il s'agit essentiellement, par quelques exemples significatifs, de faire apparaître la manière dont les étudiants s'approprient la démarche et établissent des liens entre leur écrit initial (le souvenir sollicité) et les apports théoriques du cours ou de leurs lectures personnelles : cette analyse portera tant sur les contenus (les représentations ou les savoirs) que sur les formes du discours de leurs deux écrits, ainsi que sur les relations entre eux.

4.1. La rhétorique du dévoilement

L'un des signes possibles de l'appropriation de la démarche par certains étudiants (les plus nombreux) est la volonté d'inscrire dans leur commentaire les effets du dispositif lui-même. Voici un exemple assez représentatif, au début d'une copie :

Extrait 1 : *Entre le moment où ce souvenir a été écrit et aujourd'hui, l'auteur que je suis n'est plus le même : la connaissance déconstruit, reconstruit, transforme l'individu. Les savoirs nouveaux (acquis en didactique et en méthodologie) apportent des concepts nouveaux qui éclairent les données du texte d'une façon différente d'il y a quatre mois.*

Un tel propos peut incontestablement passer pour une forme d'allégeance à la norme implicite du cours qui se donne comme le lieu de construction de connaissances nouvelles : que le propos soit ou non sincère importe peu ici, pas plus que n'importe la réalité de la nouveauté de ce savoir. Mais ce qui est intéressant dans ce genre de déclaration est la thématization de ce qui est, finalement, un des objectifs d'un cours théorique : la perception qu'une connaissance « objective » est possible sur des objets qui étaient jusqu'alors perçus intuitivement. Et c'est précisément le dispositif qui permet cette thématization, puisque si l'intuition était sollicitée dans les souvenirs, l'analyse « objectivante » est demandée dans les commentaires.

En règle générale, c'est la relecture du souvenir qui est posée comme révélatrice, le cours étant conçu alors comme un ensemble de savoirs qui jouent le rôle de grille d'interprétation :

Extrait 2 : *Lorsque j'ai écrit ce texte, je n'ai pas eu l'impression de mieux comprendre ces dimensions de mon rapport à l'écriture pour la simple et bonne raison que*

je n'avais pas connaissance de l'outil que constitue le cours et les référents théoriques qu'il développe.

Voici quelques expressions typiques :

Extrait 3 : ***En relisant ce souvenir, j'ai eu l'impression de mieux comprendre certaines dimensions de mon rapport à l'écriture.***

Extrait 4 : ***La relecture de ce souvenir m'inspire le fait qu'en collège ou en lycée il faudrait moins étudier les grandes œuvres classiques.***

Extrait 5 : ***En relisant ce souvenir, j'ai pu voir qu'il y avait un lien très net entre la lecture et l'écriture.***

Ces trois exemples illustrent les trois possibilités que réalisent un très grand nombre de commentaires d'étudiants : la relecture est posée comme aidant à comprendre son propre rapport à l'écriture ou à la lecture (extrait 3) ou un fait d'ordre général (extrait 4), avec parfois une ambiguïté sur le degré de généralité de la remarque (extrait 5).

Ces exemples, qui illustrent ce que l'on peut appeler une « rhétorique du dévoilement », posent (comme l'extrait 2 le disait clairement) que l'écriture initiale du souvenir était considérée comme transparente et que c'est l'analyse théorique (aidée des référents du cours) qui engendre une prise de conscience.

Cela rejoint une observation que nous évoquions ailleurs (Daunay et Reuter, 2002 : 13-14) : aucun souvenir sollicité ne fait ressortir une trace explicite de l'idée qu'écrire sur l'écriture ou sur la lecture peut aider à comprendre les problèmes liés à l'écriture ou à la lecture. La forme de l'écrit (souvent narratif) peut l'expliquer, mais la même observation se fait pour des textes réflexifs assumés, qui prennent comme objet du souvenir l'écriture du texte demandé (dans un effet de mise en abyme qui met en scène le scripteur actuel), comme dans l'exemple suivant :

Extrait 6 : ***Un problème d'écriture à l'université ? En voici un et bien chaud ! [...] Ce texte fait resurgir en moi l'angoisse de la page blanche. Produire un texte pour répondre à une demande de ce genre est le prototype de difficultés d'écriture qui se présentent à moi dans ces situations.***

Même des textes de cette nature ne font pas apparaître l'idée que l'écriture en cours peut avoir un effet sur le scripteur en terme de compréhension du problème traité. Or, un changement s'opère de ce point de vue dans quelques commentaires (rares cependant), qui posent que c'est l'écriture (et non seulement la relecture) qui a été révélatrice, soit de son propre rapport à l'écriture ou à la lecture, soit d'un phénomène plus général :

Extrait 7 : ***Lors de la rédaction de ce souvenir d'écriture, j'ai pu mettre à jour toutes les difficultés que l'on peut éprouver lors d'un examen.***

Extrait 8 : ***Lors de l'écriture de ce souvenir, j'ai découvert tout d'abord certaines dimensions de mon rapport à la lecture.***

Certes, c'est là encore, apparemment, une formule rhétorique, mais rien ne permet de ne pas prendre au sérieux la thématization de l'idée que l'écriture

enclenche la réflexion. C'était un des objectifs du cours¹⁴ et la reprise de ce principe, même sous forme rhétorique, nous semble, en soi, un révélateur de la prise en compte d'un contenu théorique.

4.2. L'analyse de l'écrit initial comme produit

La réflexion sur l'écriture ou sur la lecture (et sur les contenus théoriques du cours) peut être déclenchée, dans les commentaires des étudiants, par une analyse de leur propre écrit initial comme produit, sans référence (dans un premier temps) au contenu même du souvenir.

Cette démarche d'objectivation peut prendre la forme d'une simple *application* d'un savoir narratologique sur l'écrit produit : par exemple quand le schéma actantiel ou le schéma narratif sont convoqués pour analyser le récit écrit par l'étudiant ; il est rare dans ce cas que l'analyse interroge véritablement l'acte d'écriture.

Mais, plus souvent, cette analyse du produit engendre une réflexion théorique effective. Telle étudiante, par exemple, observe le nombre importants de **fautes d'orthographe** de son écrit, signe pour elle de la **surcharge mentale** lors de son travail d'écriture. Telle autre **relève dans [s]on texte une liste de mots comme : plaisir immense, attirance, extraordinaire, joie** pour en déduire la **représentation positive** de la lecture qu'elle décrit dans son souvenir, ce qui l'amène à en interroger les causes (sociales en l'occurrence).

Dans le même registre, voici un exemple assez parlant. Dans le souvenir sollicité, l'étudiante racontait comment, en classe de 4^e, la lecture du *Journal* d'Anne Frank avait modifié son rapport à la lecture ; elle ouvre son commentaire par ces mots :

Extrait 9 : **Je suis frappée par l'emploi récurrent de tout un vocabulaire appartenant au registre des sentiments : il y est question « d'appétit pour les livres » – à deux reprises – ; « d'envie de découvrir [...] au point d'en mourir » ; de « rapport à l'histoire [...] bouleversé ». Le registre culinaire est également très présent : je parle « d'appétit », de « saveur », de « goût » pour faire référence à cette envie de lire qui s'est développée dans cette classe de 4e. Dans ce souvenir qui relate le passage d'une lecture non impliquée à une lecture impliquée, la place du psychaffectif est primordiale et décisive du point de vue du changement qu'elle opère dans mon rapport à cette activité même.**

L'étudiante construit ici un discours à caractère théorique (issu des référents apportés en cours) dont elle montre l'appropriation par l'objectivation de son propre texte : ce jeu entre la proximité et la distance est un des effets les plus marquants du dispositif didactique.

C'est parfois l'acte même d'écrire qui est évoqué, en général pour signaler la difficulté de produire un souvenir, ce qui conduit à analyser les difficultés de l'acte d'écrire. Ce retour sur l'acte d'écrire passe parfois par une réflexion sur la reconstruction du souvenir :

14. Cf. le troisième principe qui fonde notre démarche (voir *supra*, 1) : faire éprouver par les étudiants eux-mêmes les *potentialités* cognitives de l'écriture.

Extrait 10 : ***Il s'agit d'un souvenir. Par conséquent, mon texte ne relate pas la totalité des faits et peut contenir éventuellement des modifications involontaires. Qui dit souvenir dit travail de recherche dans la mémoire à long terme. Il est difficile d'écrire un texte lorsque celui-ci fait parler de nous : l'affectif intervient.***

Dans cet exemple, on voit encore un changement par rapport à ce que l'on pouvait observer dans les écrits initiaux (cf. *supra*, 4.1.), où l'appel au souvenir lui-même était posé comme allant de soi : aucun exemple d'une mention de souvenir né de l'écriture, ou simplement d'une référence à un scripteur actuel *agissant* sur le passé¹⁵. Le retour réflexif sur l'écriture initiale peut permettre, comme dans cet exemple (mais ils sont rares malgré tout) d'interroger le rôle de l'écriture dans l'acte même de reconstruction du souvenir.

Le dernier exemple de cette nature que nous citerons ici est une réflexion à partir du produit et de l'acte de production, qui permet de convoquer des savoirs théoriques pour expliquer les choix d'écriture du souvenir¹⁶ :

Extrait 11 : ***Nous sommes ici dans la sphère scolaire (même si elle est universitaire) mais comme dans la sphère professionnelle, il me fallait tenir compte des rapports hiérarchiques établis par les savoirs avec mon interlocuteur. Certes, l'écrit produit ici se veut libre, mais il doit être empreint de la « clarté cognitive » définie par Downing et Fijalkow comme la conscience métalinguistique claire, la conscience métacognitive du fonctionnement de l'écrit. Les errances telles que « J'y vais... J'y vais pas », « Ça avance parfois péniblement, surtout en ce moment » sont en fait des traces écrites des problèmes de planifications se faisant, la plupart du temps, dans la tête du scripteur (Hayes et Flower).***

Ce n'est pas le moindre intérêt de la démarche didactique d'amener l'étudiant à interroger sa position de scripteur dans son environnement institutionnel (cf. notre quatrième principe énoncé *supra*, 1)...

Il est possible d'ailleurs (mais rare) que la réflexion porte sur l'évaluation du dispositif didactique lui-même :

Extrait 12 : ***Y. Reuter¹⁷ parle de « diversification » dans les évaluations, cela est primordial. Faire prendre conscience qu'il n'existe pas qu'un seul type d'écrit bien normé à produire pour écrire à un côté dédramatisant pour l'enfant.***

-
15. Évidemment, comme nous l'écrivions ailleurs (Daunay et Reuter 2003 : 14-15), cela est à mettre sur le compte de l'écriture autobiographique qui, à la fois, met en scène un récit et occulte les grilles de construction de ce récit...
 16. Pour bien comprendre cet extrait (et notamment les citations entre guillemets), il faut savoir qu'il fait partie de ces quelques « écrits réflexifs » évoqués plus haut (cf. extrait 6), qui prenaient comme objet d'un souvenir d'écriture l'acte même de production demandée.
 17. Il faut préciser que ce texte a été produit dans un cours dont Y. Reuter n'était pas le titulaire...

Il s'agit bien ici de commenter le choix de l'enseignant de faire écrire des textes non canoniques (souvenir sollicité et son commentaire), même si la référence finale à « l'enfant » ouvre sur un contexte plus large que le cours lui-même.

4.3. La théorisation de l'intuition initiale

Les commentaires des étudiants sont souvent des généralisations de remarques déjà contenues dans les écrits initiaux, par l'indexation à des savoirs de référence plus ou moins explicites. Voici un exemple où il est intéressant de comparer l'écrit initial, centré sur l'expérience personnelle (d'où le *je* et l'usage du passé), et le commentaire, généralisant (forme impersonnelle et présent) :

Extrait 13 : ***La première rédaction avait eu lieu, son sujet était banal étant donné que, quelle que soit la classe, à chaque rentrée nous devons raconter nos vacances.***

Dans son analyse des instructions officielles de la rédaction, Petitjean remarque la routine des consignes qui n'ont pas évolué depuis un siècle.

La généralisation est ici extrême, puisque de l'intuition d'une routine née d'une expérience étalée sur quelques années, on passe à l'énoncé (autorisé par la référence théorique) d'une routine séculaire...

Parfois, comme dans l'extrait suivant (tiré de l'analyse du souvenir d'une difficulté de compréhension d'un texte littéraire étudié en lycée), le contenu du souvenir est repris dans le commentaire, ce qui fait apparaître plus clairement le processus de généralisation :

Extrait 14 : ***Ce n'est pas la compréhension de chaque mot pris individuellement qui détermine le sens de la phrase, mais bien le lien qu'entretiennent ces mots les uns avec les autres (« Les mots du texte n'étaient pas difficiles »).***

Il arrive (beaucoup plus rarement) que soit explicitement thématisée dans le commentaire la relation entre l'intuition initiale et le savoir théorique convoqué. C'est le cas dans l'extrait suivant, intéressant également parce qu'il donne à voir que la généralisation « théorique » peut se combiner avec une interrogation sur le rapport personnel que le scripteur entretient avec son écriture (d'où les formes en *je* et le passé de la dernière phrase du commentaire) :

Extrait 15 : « ***...Pour le prochain devoir, vous rédigerez votre portrait physique en détaillant plus particulièrement les traits de votre visage...*** »

Voilà, le sujet de la quinzaine était tombé et m'avait, cette fois, plongée dans la perplexité. Habituellement, je me pliais à la règle sans état d'âme : une séance de production et une autre de recopie me suffisaient pour avoir la conscience tranquille. Une fois, pourtant, le sujet m'avait inspirée. Il s'agissait de raconter un sauvetage réalisé par un chien ; ça tombait bien, j'en avais un ! Mais si j'avais eu un hamster...

Pourquoi n'avait-elle pas demandé un portrait du chien ?

Je sais maintenant que l'écriture n'est pas unique, qu'il y a des situations d'écriture dans lesquelles le scripteur est plus ou moins à l'aise, performant. J'en avais

déjà le sentiment étant enfant, sans en avoir conscience puisque je mets en opposition le texte « portrait » et le texte « sauvetage ».
Ce souvenir témoigne que l'écriture était anxiogène et qu'elle l'est encore un peu, même si j'ai des éléments d'auto-analyse.

Observons au passage que l'intuition était d'ailleurs exprimée avec plus de richesse dans le premier texte, grâce notamment à l'ironie, à l'usage distancié (par des guillemets ou d'autres signes typographiques) de stéréotypes et au jeu d'oppositions (**cette fois, habituellement, pourtant, mais**)¹⁸. Mais c'est pourtant l'analyse qui finalement objective ce que le récit actualisait implicitement¹⁹.

Les exemples donnés ici ont été choisis pour leur clarté. Mais il va de soi qu'il n'est pas toujours simple de repérer le lien entre le texte initial et son commentaire et que ce lien dépend souvent de l'interprétation du lecteur-correcteur. Pour illustration :

Extrait 16 : [À propos de la lecture difficile de notes de cours d'un autre étudiant]

Le fait de ne pas avoir suivi le cours a été pénalisant pour la compréhension de ce que je lisais : il me manquait les quelques renseignements explicatifs que le prof avait dû donner.

Chacun a une façon très personnelle d'appréhender des informations qu'on lui transmet, comme un cours par exemple. Cela rejoint la théorie de la lecture [...]

Peut-être le commentaire n'est-il pas exactement la « traduction » de l'écrit initial, même s'il peut sembler ici que l'intuition initiale amorce une réflexion plus générale.

Cette absence de relation explicite entre les deux écrits ne saurait évidemment être reprochée aux étudiants : mais cela conduit à interroger la possibilité d'une autre exploitation de la démarche, qui consisterait en la comparaison de l'écrit initial et de son commentaire, pour faire ressortir les liens entre l'intuition et le discours théorique, dans le but d'une véritable formation aux pratiques langagières théoriques, encore trop peu développée à l'université (cf. *supra*, 3.2.). Cela passerait certes par des exercices locaux (appariement/classement de phrases isolées de leur contexte, pour faire ressortir ce qu'elles contiennent, en brut, de théorie ; travail d'isolement de propositions et référencement à une problématique théorique pour faire rechercher l'implicite théorique, etc.) mais aussi par un accompagnement de l'écriture en cours d'année, qui inscrive l'étudiant ou le stagiaire dans une conscience de la teneur théorique de ses écrits (cf. Daunay, 2004).

18. Cf. *infra*, 4. 5.

19. Ces mots de Gilles Ferry (1999, p. 11), parlant du récit de vie analysé collectivement en formation, peuvent s'appliquer ici, malgré la légèreté du dispositif : « Le récit ne prend finalement sens que par l'effort d'analyse qui s'attache à identifier ses objets dans l'écheveau des actions représentées, à les qualifier et à les interpréter en rapport avec le contexte ».

4.4. Les mises en relation de l'expérience relatée avec des savoirs théoriques

Il n'est pas nécessaire, dans le cadre de cette démarche didactique, de « théoriser » une intuition initiale : il est possible, au contraire, de montrer la « découverte » d'un savoir qui n'était pas entrevu dans la rédaction du souvenir. C'est en fait le cas le plus fréquent. Il est ainsi possible de décrire la reconnaissance (ultérieure) de la généralité de l'expérience vécue :

Extrait 17 : ***Je me suis rendu compte que les problèmes que je rencontrais quand il me fallait produire un texte étaient en réalité communs à de nombreux autres élèves et que des études théoriques avaient même été menées à ce sujet.***

Cette généralisation peut n'être pas aussi explicite et passer par d'autres signes : on en a vu des exemples dans certaines citations précédentes (voir par exemple *supra*, extraits 7 et 10).

La « théorisation » du souvenir relaté peut suivre, en gros, deux mouvements bien différents : soit le souvenir est supposé *illustrer* (au sens d'*exemplifier*) un savoir théorique découvert ultérieurement soit c'est le savoir qui est censé *illustrer* (au sens d'*éclairer*) le souvenir. Pour exemple, ces deux extraits :

Extrait 18 : ***Ce souvenir permet d'illustrer deux points : le premier concerne le problème de la motivation liée à l'écriture et le second le travail de groupe et l'émergence des conflits socio-cognitifs.***

Extrait 19 : ***Ce souvenir peut être illustré par des éléments théoriques, mais je pense qu'avant tout, ceux-ci ont éclairé certains points de mon écrit.***

Il est inutile de multiplier les exemples : ces deux derniers extraits sont comme la matrice des commentaires des étudiants, qui portent sur des aspects théoriques divers ; on a d'ailleurs pu remarquer, par les extraits cités, la réelle diversité de ceux-là. Ce n'est pas le lieu d'en faire ici un inventaire, mais il convient de préciser (parce que cela représente en quelque sorte une évaluation de nos intentions didactiques : cf. *supra*, 1) l'importance des références aux aspects socioculturels et psycho-affectifs dans les commentaires des étudiants : les extraits ci-dessus sont à cet égard significatifs.

4.5. La réflexivité de l'écriture autobiographique

Ce qui précède suppose que le premier écrit, non théorique, contient des ferments de théorie : il convient de s'arrêter un instant sur cet aspect. Le dispositif présuppose en effet (cf. *supra* 1) que le premier travail d'écriture a aidé à une prise de distance par rapport aux questions de l'écriture et de la lecture, par le retour réflexif sur une expérience personnelle : celle-ci contribuant à la construction des représentations de l'écriture et de la lecture et du rapport à ces dernières, le fait de passer par une écriture dans le cadre d'un cours théorique peut faciliter une certaine prise de distance²⁰.

Nous avons montré ailleurs (Daunay et Reuter, 2002) comment, parmi les textes qui traitent d'un problème d'écriture, ceux en apparence les moins

« théoriques », qui usent du genre du récit de souvenir (et non, par exemple, de l'écrit dissertatif), recèlent des traces de distance théorique. Ces traces sont particulièrement nettes bien sûr dans les quelques (rares) textes qui jouent de l'ironie (cf. *supra*, extrait 15) ou dans ceux qui se donnent explicitement pour réflexifs, en jouant de la mise en abyme que représente une écriture sur l'écriture, et en mettant en scène (en le thématissant) le scripteur actuel (cf. *supra*, extraits 6 et 11).

Mais la plupart des textes recèlent d'autres signaux d'un positionnement distancié du scripteur qui se donne (implicitement) à voir comme concepteur d'un discours sur l'écriture ou sur la lecture : parmi ces signaux, l'usage du présent de commentaire dans le récit (notamment les modalisations ou le lien établi entre l'expérience passée et l'expérience actuelle), les généralisations ou encore les oppositions entre deux faits, qui signalent une tension propre à l'écriture. D'autres signes sont visibles d'une théorie implicite (même si elle est *théoriquement* contestable) de l'écriture : pour prendre un seul exemple, les descriptions du contexte de l'acte d'écriture ou de lecture fonctionnent comme une mise au jour des constituants de l'écriture (acteurs, lieux, temps, époque et contexte)²¹.

Bien sûr, ce ne sont pas là des traces d'une *théorisation*, mais bien cependant celles d'une *théorie implicite* : dans des domaines de savoir comme l'écriture ou la lecture, il est en effet difficile de poser une franche dichotomie entre ce qui relèverait de *conceptions impensées* et ce qui serait de l'ordre du *concept théorique*. Il est certainement plus juste de supposer qu'une écriture sur l'écriture ou sur la lecture contient en elle-même les conditions de mise au jour des diverses théories qui, encore aujourd'hui, traversent le champ didactique²².

C'est en tout cas le sens que nous pouvons donner à notre démarche qui consiste à faire de cette écriture d'un souvenir une sorte de fil conducteur d'un apprentissage des théories sur l'écriture et la lecture et le déclencheur d'une mise en question de présupposés non nécessairement interrogés.

CONCLUSION

Précisons, pour finir, que les extraits reproduits ont pu faire en partie illusion : la sélection d'exemples clairs (représentatifs des productions des étudiants) a fait négliger de faire ressortir les difficultés de nombreux étudiants à l'écriture théorique. Notre choix d'analyser la manière dont ils s'appropriaient cette démarche spécifique a fait passer sous silence ce qui n'était pas notre objet d'analyse mais qui demeure un problème : les difficultés à maîtriser les savoirs et les référents théoriques. Ne sont pas rares les commentaires qui présentent des références erronées, qui détournent de leur sens les propos cités, qui négligent de préciser l'origine d'un aspect théorique évoqué, qui ignorent une référence qui pouvait être

20. Ces remarques trouvent un écho dans les hypothèses que propose Malika Belkaïd (1999, p. 23) à propos de l'usage des histoires de vie.

21. Sur le théorique dans le récit : cf. Daunay, 2004.

22. La prise en compte (et au sérieux) de la parole « spontanée » sur la lecture et l'écriture permet d'ailleurs souvent de voir à l'œuvre des positionnements qui peuvent être mis en relation avec des discours plus construits, plus légitimes, plus « théoriques » : cf. À propos de la lecture, Petit 2002.

convoquée à l'appui d'une thèse avancée, etc. Mais ce sont là des caractéristiques qui ne sont pas propres au dispositif didactique que nous avons présenté : nous avons plutôt *l'intuition* (sinon la preuve !) que ce dernier permet de diminuer le nombre des erreurs de cette nature.

Cette intuition repose sur le fait que, précisément, la démarche consiste à travailler avec les étudiants le dialogue avec soi-même que représente l'analyse ultérieure (à visée théorique) d'un écrit personnel (à caractère expérientiel). Non dans l'optique de montrer la supériorité du premier sur le second, mais, au contraire, pour fonder l'un sur l'autre et accompagner davantage que dans des dispositifs plus classiques le passage du *réflexif inscrit* (le savoir d'expérience exprimé dans le souvenir) à *l'inscription du réflexif* (le savoir théorique construit dans le commentaire).

Ce passage suppose un autre *mouvement* : la « "privatisation" de l'univers des textes légitimes » dont parle Nonnon (1995 : 96), qui précise (traitant des mémoires professionnels des professeurs stagiaires) :

« La citation ou l'évocation d'un ouvrage n'a en principe de raison d'être que si celui qui s'y réfère réussit à l'ancrer dans une référence « privée », en la rapportant aux événements de son expérience personnelle, et en montrant, par divers commentaires et reformulations, la fonction qu'il donne à ce processus d'appropriation dans sa propre évolution ou dans son raisonnement. »

C'est cette « raison d'être » que vise le travail sur les pratiques langagières sollicitées par le dispositif que nous avons présenté.

Dans cet article, nous nous sommes placés dans une logique qui veut que des didacticiens, en tant qu'enseignants - chercheurs, jugent utiles d'exhiber leurs pratiques d'enseignement (cf. Daunay 2002), à la fois pour partager une *expérience professionnelle* avec la communauté des praticiens à laquelle ils appartiennent et pour donner une *assise théorique* à leurs propositions. Le caractère succinct de notre présentation dit assez qu'elle ne se veut qu'une contribution à une réflexion collective sur les pratiques langagières en formation théorique.

BIBLIOGRAPHIE

- BELKAÏD M. (1999) : Formation des enseignants et (auto-)biographie éducative, *Spirale*, 24, *L'approche biographique en formation d'enseignants*, Villeneuve-d'Ascq, Lille 3, p. 15-29.
- BLIEZ-SULLEROT N. (1999) : De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants, *Spirale*, 24, ouvr. cité, p. 77-102.
- CRINON J. ET GUIGUE M. (2002) : Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels, *Spirale*, 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 201-219.
- DAUNAY B. (2002) : Synthèse critique du colloque international « L'écrit dans l'enseignement supérieur : français langue maternelle & français langue étrangère », 24-25 janvier 2002, Bruxelles, *Enjeux*, 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur I*, mars 2002, p. 213-218.

- DAUNAY B. (2004) : Les mémoires professionnels entre récit et théorie. Dans Dufays J.-L. et Thyron F. (Eds) : *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, p. 195-212.
- DAUNAY B., REUTER Y. (2001) : Rapports à l'écriture et images du scripteur dans un corpus de souvenirs d'étudiants. Quatrième congrès international de l'AECSE, *Actualités de la recherche en éducation et formation*, Lille, 6-7-8 septembre 2001, parution en cédérom.
- DAUNAY B., REUTER Y. (2002) : Les rapports à l'écriture d'étudiants de sciences de l'éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités, *Les Cahiers THÉODILE*, 2, Villeneuve-d'Ascq, université Lille 3, p. 3-38.
- DELCAMBRE I., REUTER Y. (2002) : Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et en maîtrise : première approche, *Spirale*, 29, ouvr. cité, p. 7-27.
- DOMINICÉ P. (1998) : La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de la scolarité. Dans Dominicé P., Josso M.-C., Müller R., Pfister M., Ruedin-Equey F, Stahl-Thuriaux A., Türkäl L. : *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre, Les cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*, 87, université de Genève, p. 1-23.
- FERRY G. (1999) : Aventureuses histoires de vie, *Spirale*, 24, ouvr. cité, p. 7-13.
- GUIGUE-DURNING M. (1995) : *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- JORRO A. (2002) : L'écriture accompagnatrice : le journal de formation, *Enjeux*, 54, ouvr. cité, p. 43-53.
- MALET R. (1999) : La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique, *Spirale*, 24, ouvr. cité, p. 31-53.
- NONNON É. (1994) : Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège, *Recherches*, 20, p. 145-179.
- NONNON É. (1995) : Les interaction lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants, *Pratiques*, 86, p. 93-122.
- PETIT M. (2002) : *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin.
- QUATREVAUX A. (1999) : Rapport au savoir dépressif et modèle magistral, *Spirale*, 24, ouvr. cité, p. 147-168.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (2001) : La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux, *Repères*, 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture*, p. 9-31.
- REUTER Y. (2004 a) : Intérêts et limites de souvenirs de lecture-écriture dans des formations en didactique du français. Dans Dufays J.-L. et Thyron F. (Eds) : ouvr. cité, p. 33-44.
- REUTER Y. (2004 b) : Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation, *Pratiques*, 120-121, *Lecture-écriture dans l'enseignement supérieur*.
- REUTER Y. (à paraître) : La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français. Dans Reuter Y. (Ed) : *Pédagogie du projet et didactique du français*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

RUELLAN F., REUTER Y., GENES S., PICARD C. (2002) : À propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation. Dans Brassart D. G. (Ed) : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)*, université Charles-de-Gaulle – Lille 3, coll. Ateliers, p. 45-52.