

# REVUE... DES REVUES

## NOTES DE LECTURE

### REVUES

#### ***CARREFOURS DE L'ÉDUCATION***

CURSEP université de Picardie-Jules-Verne

- N° 17 Janvier-juin 2004, Numéro spécial - Éducation et genre
- N° 18 Juillet-décembre 2004

#### ***ENJEUX***

CEDOCEF facultés universitaires de Namur

- N° 59
- N° 60
- N° 61

#### ***LE FRANÇAIS DANS LE MONDE***

FIPF – CLE international

- N° spécial janvier 2005 : « Français langue d'enseignement. Vers une didactique comparative »

#### ***LES CAHIERS THÉODILE***

Université Lille 3

- N° 5 janvier 2005

#### ***PRATIQUES***

CRESEF

- N° 123-124, « Polyphonie »

#### ***RECHERCHES***

Revue de didactique et de pédagogie du français. Lille

- N° 40 : « Innover »
- N° 41 : « Traces »

### OUVRAGES REÇUS

BROSSARD M. (2004) : *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, Éducation et didactiques

- PIOLAT A. (dir.) (2004) : *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Publications de l'université de Provence
- POCHON L-O. et MARECHAL A. (2004) : *Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimedia pour l'enseignement et la formation*. Neuchâtel, IRDP
- ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.) (2004) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. PUR

## NOTES DE LECTURE

- *Enjeux*, 53 et 54 : *L'écrit dans l'enseignement supérieur I et II*, mars 2002 (218 p. ; 223 p.), CEDOCEF, facultés universitaires de Namur

Ces deux numéros d'*Enjeux* constituent les actes du colloque organisé à Bruxelles en janvier 2002 par Marie-Christine Pollet (ULB / THEODILE) et Françoise Boch (Grenoble 3 / IVEL). Ils s'inscrivent dans la continuité des colloques sur la lecture à l'université (Toulouse 1996 et Grenoble 1998), des séminaires interuniversitaires THÉODILE / IVEL sur les pratiques d'écriture et les modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (*Lidil*, 17 (1998), *Ateliers*, 25 (2000), *Lidil*, 24 (2001)) et du numéro 29 de *Spirale* (2002), présenté ici-même<sup>1</sup>.

Le colloque, centré sur la production d'écrits plus que sur les pratiques de lecture, s'intéresse à la fois aux études universitaires académiques et à divers contextes de formation professionnelles (enseignants, cursus professionnalisants à l'université, etc.).

Chacun des deux numéros présente deux thèmes retraçant la structure du colloque et reprenant l'intégralité des communications :

- *Enjeux*, 53 : « Types d'écrits et modes de production - Normes, représentations, attentes institutionnelles »
- *Enjeux*, 54 : « Polyphonie – Outils »

La première section (**Types d'écrits et modes de production**) rassemble huit articles qui décrivent les difficultés liées à la production des écrits universitaires, qu'ils soient académiques (mémoires, travaux de fin d'étude, prise de notes, etc.), liés à des démarches d'apprentissage ou de formation (journal de formation) ou issus de situations construites par le chercheur (rédactions collaboratives). C'est dans cette section aussi que l'on trouve des études sur les particularités du rapport à l'écrit d'étudiants non francophones, qui permettent, par le contraste qu'elles offrent, de mieux percevoir certaines spécificités de l'enseignement universitaire européen. Je présente ces textes en trois groupes différenciés par les méthodes de recherche mises en œuvre (analyse d'écrits, recueil de discours, écriture collaborative).

---

1. Les prolonge un numéro très récent de *Pratiques (Les écrits universitaires)*, P. 121-122, 2004.

Quatre articles analysent des productions écrites d'étudiants pour y repérer des postures d'écriture ou des images scripturales, d'où les chercheurs infèrent des représentations de l'écrit, de l'écriture et du scripteur, voire de la lecture.

**A. Jorro** analyse des journaux de formation qui placent ses étudiants de maîtrise en didactique du français dans la nécessité d'articuler une écriture biographique avec une activité réflexive. Elle met en évidence trois postures d'écriture, qui révèlent une plus ou moins grande implication dans la réflexivité.

**Delcambre** et **I. Laborde-Milaa** analysent des introductions de mémoires produits dans des cursus universitaires professionnalisants (de type DESS) en décrivant les formes d'articulation entre modalités de conceptualisation, formes de problématisation et marques énonciatives : à partir de trois études de cas, elles identifient des images scripturales contrastées (avec plus ou moins d'implication du scripteur et plus ou moins de réussite) qui interrogent le lien généralement construit entre écriture théorique et effacement du scripteur.

**M.-C. Guernier** présente un dispositif de lecture-écriture théorique où des enseignants en formation conçoivent des activités de classe à partir de la lecture d'articles de didacticiens. Elle analyse dans les textes recueillis les traces des activités de lecture des professeurs - stagiaires qui permettent d'en déduire les difficultés de lecture rencontrées et termine en interrogeant les rapports au texte théorique et au savoir que ces écrits révèlent.

**K. Ushimaya** identifie les stratégies discursives d'étudiants japonais confrontés à l'écriture argumentative. Elle prolonge et confirme un certain nombre d'études contrastives qui ont montré les spécificités énonciatives (effacement du sujet) et pragmatiques (la cohérence n'est pas prise en charge par le scripteur mais doit être construite par le lecteur) des modes d'expression argumentative en japonais qui rendent étranges pour un lecteur occidental les textes argumentatifs produits en français par des scripteurs japonais.

On peut rapprocher deux autres articles en ce qu'ils reposent sur un recueil et une analyse de discours d'étudiants.

**B. Scheepers** a mené une enquête auprès de formateurs et d'étudiants en Haute Ecole sur le travail de fin d'études, dont elle a dépouillé une cinquantaine d'exemplaires. Elle décrit l'obscurité, pour les étudiants, de la commande institutionnelle régissant l'écriture de ces textes et propose une démarche de formation pour tenter de la réduire.

**D. Omer** présente une étude fort intéressante sur la prise de notes, analysée par le biais du regard que portent sur elle des étudiants étrangers. La diversité des pratiques d'enseignement supérieur dans le monde révèle, par contraste, les spécificités de l'enseignement magistral français et celles de l'activité des étudiants : les étudiants américains, allemands, anglais, cambodgiens, chinois, espagnol, hongrois, roumains, vietnamiens qu'elle a interviewés décrivent comment ils perçoivent l'activité de prise de notes des étudiants français (exclusive et excessive, contraignante et rituelle, sophistiquée et artistique).

Enfin, cette section présente deux recherches sur les difficultés d'écriture d'étudiants étrangers identifiées à partir de situations d'écriture collaborative.

**H. Mahjoub** observe deux étudiants tunisiens en train de résumer un cours de physique (en Tunisie, l'enseignement scientifique est donné en français) : l'ana-

lyse de leurs productions écrites ainsi que de leurs échanges oraux révèle une plus grande maîtrise des aspects complexes de la tâche (l'activité de résumé, les formes discursives de l'écrit scientifique) que des aspects spécifiquement linguistiques auxquels pourtant ces étudiants sont confrontés depuis longtemps.

**C. Dejean** propose une typologie très fine des échanges collaboratifs qui peuvent constituer les situations conversationnelles en objet d'étude (à la différence de l'étude précédente qui utilise l'écriture collaborative comme révélateur des opérations cognitives et langagières de production de texte). Cinq formats d'échanges, du moins collaboratif au plus collaboratif, permettent de caractériser deux dyades d'étudiantes étrangères engagées dans une rédaction de texte fantastique. Les divergences de fonctionnement entre les deux dyades peuvent être interprétées en termes de représentations différentes de la tâche et interrogent sur un plan didactique les modalités d'évaluation de ce genre de travail.

La deuxième section regroupe également huit communications qui visent à élucider les **normes, représentations, et attentes institutionnelles**. Je vais regrouper ces textes en trois ensembles moins constitués par des choix méthodologiques que par des thématiques communes.

Ainsi, trois articles me semblent caractérisés par une analyse critique du jugement que portent les enseignants universitaires sur les difficultés linguistiques des étudiants.

**C. Mortamet** interroge la pertinence de tests proposés à l'entrée dans le cursus universitaire, ciblant notamment des compétences orthographiques. En sociolinguiste, elle critique les présupposés normatifs du test qu'elle analyse et propose, en alternative, une analyse des comportements de scripteurs à l'aide de critères de convergence ou non avec la situation de test et de positionnement par rapport à la norme (sécurité / insécurité linguistique). Elle construit, sur l'observation des variations d'accent, trois groupes d'étudiants et, ce qui est intéressant, trois formes d'évaluation contrastées : les correcteurs ne sanctionnent pas avec la même sévérité tous les écarts à la norme. Les ajouts d'accents, interprétés comme signe d'une insécurité linguistique, sont sur-sanctionnés par rapport aux omissions (peut-être aussi parce que les omissions sont des erreurs moins visibles que les ajouts !). La perspective sociolinguistique permet de réinterpréter la perspective classique de l'hétérogénéité des étudiants en termes d'altérité et de diversité de positionnement en tant que scripteur à l'orée de la formation universitaire.

**M. Monballin** et **E. Magoga** ont interrogé trente enseignants à propos de textes d'étudiants produits à l'entrée d'une formation scientifique. Leur objectif est de comprendre sur quoi repose le jugement d'insuffisance généralement formulé (« Ils ne comprennent même pas une phrase aussi simple »). Elles montrent que les difficultés rencontrées par les étudiants relèvent plus d'une inadéquation au modèle de réponse attendue, aux exigences du discours scientifique que d'une non maîtrise de la langue (à l'inverse de ce que disent les enseignants interrogés). Par ailleurs, dans le jugement de ces enseignants, ce sont surtout les défaillances dans le lexique de spécialité qui pèsent lourd (plus que l'orthographe, par exemple). Le « manque de rigueur » souvent évoqué renvoie en fait à des *habitus* langagiers scientifiques voire disciplinaires qui sont généralement opaques pour les étudiants. Elles concluent sur la nécessité de confier la remédiation ou l'accompagnement de ces difficultés non à des enseignants généralistes mais aux enseignants

de spécialité, à condition qu'ils interrogent et élucident leurs propres représentations et attentes quant à l'écriture scientifique.

Dans cette perspective-là, la recherche de **F. Carton** permet de mesurer le chemin qui reste à parcourir : il a mené douze entretiens avec des enseignants universitaires de disciplines différentes sur les types de production écrite qu'ils demandent, les difficultés rencontrées par les étudiants et les remédiations envisagées. La représentation dominante de ces enseignants est que l'écrit ne s'enseigne pas, qu'il s'acquiert par imitation / imprégnation. Par ailleurs, leur focalisation sur les problèmes de langue occulte les dimensions pragmatiques et textuelles de la production écrite, révèle le flou des attentes et des modalités évaluatives, les empêche de mettre en relation les difficultés des étudiants avec leur rapport au savoir et de considérer qu'il relève de leur travail ou de leurs compétences d'y remédier.

Une autre série de communications présente des analyses de pratiques de formation autour de l'écriture et du développement des compétences scripturales : **A.-R. Delbart** pour un cursus Langues et littératures romanes à l'ULB, **M. Sillam** à propos des mémoires professionnels d'IUFM, **A. Coutinho** pour un cours de grammaire textuelle du portugais à Lisbonne.

Il faut souligner la difficulté de cette posture de recherche qui repose sur un doublement du chercheur, constituant ses propres pratiques d'enseignant comme objet de recherche. Les normes sont alors à chercher par le lecteur, entre les lignes, comme issues des valeurs implicites portées par le discours du chercheur, depuis le discours de déploration (« ils écrivent comme ils parlent »), en passant par le discours apologétique (« vive le mémoire professionnel »), jusqu'au descriptif des outils théoriques du formateur, dispositif intéressant mais qui reste purement descriptif. Ces risques se présentent dès que la méthodologie butte sur une absence de données construites ou d'un minimum de traitement quantitatif.

Le dernier ensemble regroupe deux textes qui décrivent les attentes de l'institution et ses fonctionnements.

Ainsi, dans l'article d'**O. Dezutter** et **F. Thyron**, l'état des lieux des objectifs de formation en Licence de langue et littérature romane de l'UCL montre que le développement de compétences scripturales est lié au volet linguistique de la formation, plus composé de savoirs sur la langue que de savoirs sur les activités de production écrite. Ils analysent ensuite cinq productions écrites (comptes-rendus d'un article scientifique) en déterminant des variations significatives dans les niveaux de réalisation de la tâche attendue. Ils terminent en posant trois principes didactiques qui contribueraient à une acculturation au scriptural.

L'enquête de **G. Baillat** et **C. Aroq** sur les fonctions et valeurs attribuées au mémoire professionnel dans dix-huit rapports d'évaluation des IUFM produits en 2001 par le Conseil National d'Évaluation dégage quelques modèles globaux de fonctionnement d'où il ressort une grande diversité des dispositifs formels selon les IUFM, une représentation du mémoire comme plus centré sur l'analyse des pratiques que sur l'articulation théorie - pratique, une représentation de l'écriture comme neutre, sans rôle spécifique dans la prise de recul et la réflexivité, une absence de distinction entre le mémoire professionnel et les autres types de mémoires qui contribue à un brouillage des genres peu facilitant pour les scripteurs. Quelques IUFM cependant présentent une pensée spécifique du mémoire profes-

sionnel et les auteurs les classent en trois modèles de formation (modèles réflexif, pratique ou universitaire).

La troisième section (*Enjeux*, 54) rassemble sept articles qui traitent des difficultés spécifiques posées par la **polyphonie** constitutive de l'écriture scientifique. Cette question est envisagée dans une perspective strictement linguistique ou dans une perspective plus large qui focalise l'observation des textes d'étudiants sur d'autres stratégies de reprise-modification que la seule citation ou qui en décrit les dynamiques textuelles. L'intérêt de cette section est de montrer que la gestion de la polyphonie dépend étroitement des genres de textes produits : la question ne se pose pas de la même manière dans un texte court, produit en situation d'examen ou d'évaluation ou dans un texte long pour lequel l'étudiant dispose de temps pour travailler avec les textes d'autrui.

Les deux premiers textes de **L. Rosier** et **F. Boch & F. Grossmann** traitent des formes et fonctions du discours rapporté et opposent les pratiques citationnelles des étudiants à celles que l'on peut repérer dans l'écriture d'experts du domaine.

**L. Rosier** montre l'importance des formes mixtes, étrangères aux analyses grammaticales traditionnelles, (mélange de discours direct et de discours indirect) et le rôle de l'autocitation dans l'écriture des experts. Comparativement, les textes d'étudiants (production d'un texte à fonction d'évaluation où l'écriture avec le discours d'autrui est imposée par la consigne) présentent les mêmes formes de polyphonie sauf, bien évidemment, l'auto-citation et le re-travail énonciatif du texte cité. Ce sont dans les textes où la discussion avec le texte d'autrui est la plus précise qu'apparaissent les formes mixtes de citation.

**F. Boch & F. Grossmann** mettent, au contraire, en évidence des différences nettes : chez les experts, la pratique dominante est celle de l'allusion ou de l'évocation du texte d'autrui, alors que, chez les étudiants, dominent les formes traditionnelles et explicites de la citation, formes plus sécurisantes que la reformulation où le scripteur prend le risque d'une interprétation erronée, et qui remplissent majoritairement une fonction de légitimation du discours propre.

Ces différences d'analyse sont, je pense, à mettre au compte du genre d'écrits produits : L. Rosier analyse des textes courts produits en situation d'évaluation, F. Boch & F. Grossmann des rapports de stage où l'étudiant doit théoriser une pratique d'accompagnement scolaire. F. Boch & F. Grossmann terminent en montrant que les spécificités des textes des novices peuvent être décrites non en termes de manque par rapport aux pratiques expertes mais en termes d'ajouts spécifiques. Ils en montrent deux exemples et concluent que la citation, y compris dans ses excès, apparaît comme un mode d'entrée dans le discours scientifique, une aide à l'écriture, une propédeutique à l'appropriation des textes d'autrui (qui sera mieux marquée encore lorsque les étudiants oseront la reformulation).

Deux articles se centrent plutôt sur les formes et les figures des énonciateurs convoqués dans les textes d'étudiants.

**R. Delamotte-Légrand** qui analyse des copies de Licence en situation d'examen, repère les effets produits par les différents marquages linguistiques des voix (absence de voix, voix du JE, du TU/VOUS, des ILS, des ON) et montre que

cette polyphonie sert plus à construire un point de vue consensuel qu'à opposer des divergences et à identifier des débats scientifiques (ce que relève aussi L. Rosier). L'activité citationnelle est ici vue plus comme une activité langagière que comme un ensemble de formes et de fonctions : la copie de l'étudiant interrogé sur le cours n'est souvent qu'un vaste discours rapporté, où il semble que rien de ce qui est écrit n'appartient en propre à l'étudiant, la citation pouvant apparaître alors que le signe d'une évolution vers un discours des savoirs.

**A. Rabatel** utilise quelques extraits de mémoires professionnels d'IUFM pour construire ce qu'il appelle la figure de « sous-énonciateur » : les montages citationnels mettent à mal le locuteur-énonciateur premier qui se trouve souvent, malgré lui, pourrait-on dire, en position d'inégalité par rapport au locuteur-énonciateur second. Alors que le scripteur et l'auteur cité devraient être en position de co-énonciateurs, l'effet de l'écriture (ou de la lecture par un lecteur expert) aboutit à une image scripturale où le premier est en position de subordination vis-à-vis du second. Une analyse plus globale de ces effets montre l'importance des citations, comparativement aux reformulations (comme le montrent aussi Boch & Grossmann), dans une fonction de légitimation et leur absence relative dans les notes de bas de page, ce qui les distingue des pratiques citationnelles des experts. L'article se termine sur le regret que ces écrits ne fassent pas davantage appel à des procédés de dramatisation qui favoriseraient la prise en charge énonciative.

Les trois derniers articles de cette section ouvrent l'analyse à des formes de polyphonie plus diversifiées et à des stratégies d'écriture moins locales.

**D. Donahue** travaille sur un corpus de textes courts produits par des étudiants de 1<sup>ère</sup> année en France et aux USA (mais la perspective comparatiste n'est pas développée ici). Elle repère des formes diverses de reprise - modifications, telles la citation, la paraphrase, les lieux communs, etc. Elle montre que, pour l'étudiant, il est tentant d'effacer sa voix derrière celles des autres (cf. A. Rabatel) ou de tout faire pour laisser parler la voix de l'autre (cf. R. Delamotte - Legrand). D'une analyse détaillée d'un texte complet, on peut retenir, entre autres, deux moments intéressants : la reprise du texte d'autrui peut se situer aussi au niveau stylistique (elle est plus subtile que la simple reprise d'idées), et ce qui est généralement jugé négatif, i.e. la paraphrase, la reformulation d'une idée d'autrui comme sa propre idée, est ici analysé comme un premier acte d'interprétation (qui renvoie à la difficulté de la reformulation déjà signalée par Boch & Grossmann). En conclusion, l'auteur préconise que l'apprentissage de cette écriture s'articule le plus finement possible aux activités d'apprentissage de la lecture théorique.

**C. Lachnitt & F. Quet**, à partir d'un questionnement sur l'écriture du cadre théorique dans les mémoires professionnels d'IUFM, analysent de manière très détaillée l'écriture et la réécriture d'un texte écrit en binôme, en observant comment les auteurs se débattent avec les textes de référence, et débouchent sur quelques propositions générales utiles pour une analyse plus systématique de ces moments d'écriture théorique.

**M. Souchon**, analysant des écrits produits en situation d'évaluation par des étudiants de DEUG de psychologie, propose la notion de blocs de savoir pour rendre compte de la polyphonie particulière de ces textes qui puisent leur source dans le cours oral et dont l'origine n'est pas marquée textuellement. Il est de ceux, également, qui soulignent le flou des situations d'écriture dans ces situations d'éva-

luation, qu'on ne peut expliciter qu'en élucidant le contrat tacite établi entre l'enseignant et l'étudiant.

La quatrième section (**outils**) peut s'organiser en deux sous-groupes : un premier ensemble se donne comme objet d'étude la fiche de préparation de cours que sont tenus de rédiger les enseignants en formation ; un deuxième ensemble présente divers outils plus spécifiques à l'enseignement universitaire.

Deux articles analysent « la fiche de prép. » comme un genre régissant des pratiques plus ou moins institutionnalisées, dont les enjeux sont cependant flous. **F. Calame-Gippet** rend compte d'une enquête auprès de cent professeurs stagiaires associée à une analyse de leurs fiches et une observation des usages qu'ils en font en classe. **M. Jaubert & M. Rebière** analysent un corpus de préparations recueilli dans sept classes de PE2.

Selon ces deux recherches, l'apparition du tableau comme mise en forme de la fiche est signe d'une modification dans la représentation de l'acte d'enseigner : non plus mettre en face de questions les réponses attendues, mais concevoir par anticipation l'apprentissage comme mise en relation d'objectifs et de tâches. Ces auteurs préconisent et décrivent des actions de formation différentes mais centrées sur un travail réflexif à propos de l'écriture des fiches de préparation.

L'article de **F. Meurice** présente un outil issu de la sémiotique littéraire qui, selon elle, permet de préparer la lecture d'album en clarifiant les statuts textuels des textes qui seront lus en classe mais elle ne dit rien des effets de cet outil sur les pratiques des stagiaires.

Les autres articles abordent diverses situations d'enseignement universitaire. **M.-C. Penloup** recense quelques obstacles à l'écriture de recherche chez les étudiants de maîtrise (prise de notes, place de la subjectivité, travail stylistique). Elle propose des dispositifs didactiques très astucieux qui permettent de les objectiver et de les travailler avec les étudiants. **G. Deleuze** analyse les effets sur les capacités des étudiants à analyser les phénomènes textuels d'un dispositif d'écriture et de confrontation de notes de synthèse. **F. Mangenot** décrit les caractéristiques d'un forum de discussion dans la formation à distance comme un genre à cheval sur les situations de production écrite et le débat oral public. Il postule que la socialisation des idées et de discours est un facteur de développement des compétences écrites. **E. Huver & S. Katchavenda** proposent un modèle de « paragraphe argumentatif » dont la finalité serait d'aider les étudiants en Sciences du langage à rédiger des analyses linguistiques. **N. Couvreur, M. Bruyninckx & A. Landercy** rendent compte des résultats d'une enquête sur la maîtrise du vocabulaire spécifique aux statistiques.

La teneur de ces derniers articles varie selon que la problématique est présentée comme spécifique à une discipline ou à un genre d'écrit ou comme transversale, visant alors des compétences générales dont on espère le transfert (lecture ou maîtrise du vocabulaire). La dimension didactique est parfois réduite à la description d'un dispositif ou à l'état des lieux des difficultés rencontrées par les étudiants. Les communications les plus intéressantes sont celles qui font état des pratiques d'écriture, des usages en situations, des bougés dans les pratiques et les représentations induits par les dispositifs.



Pour conclure cette note de lecture que j'ai voulu détaillée pour que chacun puisse trouver son chemin vers ce qui l'intéresse, quelques éléments de bilan, que j'emprunte aux textes des deux grands témoins du colloque (**B. Daunay & K. Canvat**) : ces livraisons donnent à voir une très grande diversité de lieux institutionnels, de types d'écrits, de points de vue de chercheurs, de méthodologies, de regards sur les étudiants, de rapports aux normes, de conceptions de l'écriture et de son apprentissage. En ce sens elles permettent assez remarquablement de dessiner la carte des questions, des représentations et des pratiques qui parcourent la communauté des enseignants du supérieur concernant l'écriture, ses difficultés, son rôle dans l'accès aux savoirs et à la communauté universitaire, etc.

Comme le dit B. Daunay, ce colloque *sentait bon la craie* : les enseignants-chercheurs s'y donnent à voir dans leurs pratiques d'enseignants et de chercheurs, leurs inventions, leurs théorisations, leurs modèles de référence, leurs certitudes et leurs hésitations, leurs valeurs. On peut regretter que l'équipe éditoriale n'ait pas sélectionné les textes pour présenter les plus intéressants quant à leur propos, leurs apports ou leur méthodologie, mais on aurait perdu cette diversité qui fait l'intérêt de ces deux livraisons et qui renvoie à la complexité du champ de recherches sur l'écriture et son apprentissage.

Isabelle Delcambre

- Isabelle DELCAMBRE et Anne-Marie JOVENET (coord.), (2002) : Lire-écrire dans le supérieur, *Spirale*, 29, Lille 3.

À l'initiative de l'équipe THÉODILE (« Théories et didactiques de la lecture et de l'écriture ») de Lille 3, le numéro 29 de *Spirale* fait partie de ces quelques publications récentes visant à l'élaboration d'une didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur. A l'encontre d'un enseignement techniciste, celle-ci se donne pour objet, comme l'indiquent I. Delcambre et A.M. Jovenet dans leur présentation, de répondre aux problèmes de construction des savoirs *via* l'écrit que rencontrent les étudiants.

Trois axes exploratoires structurent le questionnement sur la construction des savoirs dans l'écrit : une réflexion sur la dimension épistémique de l'écriture, des propositions didactiques et une interrogation des effets de construction de soi dans la réélaboration de l'expérience par l'écriture. Les apports de ce numéro seront envisagés ici de manière transversale à ces trois axes.

La richesse du numéro tient d'abord à la diversité des publics, des disciplines et des genres concernés : outre le public ordinaire des trois cycles universitaires, sont prises en compte les formations professionnelles du supérieur (maîtrise professionnelle, DESS et, surtout, formation d'enseignants). L'accent est mis sur l'écriture (de copies, dossiers, notes de synthèse, mémoires, et rapports de stages Erasmus), envisagée dans certaines de ses caractéristiques discursives essentielles (telles que la problématique, les dimensions énonciative et polyphonique).

La lecture en elle-même est moins étudiée, on peut le regretter : seuls O. Dezutter et F. Thirion abordent les stratégies de réception des discours univer-

sitaires ; ils rejoignent certaines des conclusions de I. Delcambre et Y. Reuter ainsi que de R. Guibert sur l'objectivité et la neutralité attribuées à l'écrit épistémique.

Les interactions lecture/ écriture sont toutefois bien analysées, sous l'angle de l'intégration de discours autres dans le discours propre de l'étudiant. C'est le versant génétique de cette dimension essentielle des écrits de recherche et des mémoires qu'examinent M.C. Pollet et V. Piette, à partir à la fois d'écrits d'étudiants, de leurs fiches de lecture et de témoignages sur leurs démarches. Mais l'activité interprétative trouve également une place centrale dans l'article de I. Laborde-Milaa, rendant compte d'un dispositif tout à fait intéressant où les étudiants se font « lecteurs ré-actifs » d'écrits de leurs pairs.

Saluons ainsi la diversité des approches du lire - écrire dans le supérieur, diversité qui témoigne de l'ampleur du projet didactique. Les référents théoriques multiples s'enrichissent mutuellement, contribuant à la pertinence de la réflexion : citons en particulier les apports nouveaux, d'ordre socio-culturel, de C. Donahue, chercheur d'outre-atlantique, et l'approche psychanalytique de A.M. Jovenet. On retrouve ce même effort de confrontation dans le matériau examiné : l'analyse de productions écrites, dans une version intermédiaire et/ou finale, est reliée à celle d'enquêtes sur les représentations des étudiants, et de témoignages sur leurs pratiques.

La mise en évidence des difficultés des étudiants, du point de vue des opérations textuelles et discursives et des représentations de l'écrit, s'accompagne d'interrogations sur les attentes génériques et institutionnelles, en termes de compétences visées et de valeurs attachées aux objets discursifs (notamment la note de synthèse dans l'article de R. Guibert, la problématique dans celui de E. Nonnon, ou encore la dimension polyphonique des mémoires professionnels dans celui de I. Laborde-Milaa). Par ailleurs, bon nombre d'auteurs proposent voire analysent des démarches didactiques concrètes d'accompagnement à ce que S. Vanhulle appelle « la manipulation créative de connaissances » dans l'écriture documentée, ou plus particulièrement à sa dimension polyphonique.

Parmi l'ensemble des questions posées par le numéro, on retiendra, en tant que dimension clé des attentes institutionnelles comme des difficultés rencontrées par le public concerné, celle de la position discursive des scripteurs. La construction textuelle de la position requise est analysée d'un point de vue énonciatif, en lien avec la dimension notionnelle des écrits. Les travaux convergent autour de l'importance qu'il y a à travailler ce lieu d'échec et de différenciation des pratiques, pour aider les étudiants à trouver leur voix propre sans s'effacer derrière celle d'autrui, et d'abord peut-être pour mieux percevoir ce point aveugle des stratégies de compréhension (cf. O. Dezutter et F. Thirion notamment).

Ces problèmes d'identités énonciatives s'expliquent, comme le montrent M.C. Pollet et V. Piette, ainsi qu'I. Delcambre et Y. Reuter, par des représentations-obstacles de l'écriture théorique et de soi comme scripteur. Ils interrogent également l'impact de la formation (J. Crinon et M. Guigue), et l'ambiguïté du destinataire dans certaines situations de communication (V. Papatsiba).

Mais les auteurs ont en commun d'envisager cette position discursive comme le versant corollaire de la position socio-culturelle spécifique des étudiants : la position discursive des étudiants est, comme le décrit bien C. Donahue, le résultat de négociations avec les *habitus* de la communauté discursive. Et l'adaptation de

leurs pratiques et représentations scripturales à celles de la culture de la recherche et de la discipline permet l'entrée dans la « zone de contact académique ». Les difficultés, sociales, sont aussi psychologiques : c'est l'autorisation de parler en son nom propre qui est en jeu pour le scripteur apprenti. Ce peut être aussi la question de savoir « comment parler de soi » dans un écrit académique, dans le cadre de l'approche psychanalytique de A.M. Jovenet.

Au-delà de cette parution, cette question très pertinente rejoint donc une préoccupation majeure de l'équipe Théodile, celle des « images du scripteur »<sup>2</sup>, ainsi que celle de l'« ethos discursif » tel qu'il est actuellement travaillé par D. Maingueneau.

Ce numéro offre des analyses fines et détaillées, ainsi que des pistes d'interventions convaincantes, me semble-t-il, sur le lire-écrire dans le supérieur. Il s'adresse aussi plus largement à tout enseignant, formateur ou chercheur intéressé par les problèmes scripturaux.

Fanny Rinck

---

2. Voir notamment I. Delcambre, Y. Reuter, (2002), (coord.), Images du scripteur et rapport à l'écriture, *Pratiques*, n° 113-114, Metz, Cresef.