

Formation du sujet d'apprentissage par la pratique de « l'essai personnel : l'expression écrite comme réflexion sur soi »



Mina TANI (谷美奈) Université Tezukayama, Japon.

avocatmina@tezukayama-u.ac.jp

Mina Tani est professeure agrégée à l'université de Tezukayama, au Japon. Elle a obtenu son doctorat au centre d'enseignement supérieur de la recherche et du développement de l'université de Kyoto. Spécialisée en sciences de l'éducation, elle s'intéresse particulièrement à la phénoménologie et à la psychologie qualitative.

Sommaire

1. Introduction.....	2
(1) Situation et problèmes de l'enseignement de l'expression écrite dans les universités au Japon.....	2
(2) L'éducation de l'expression écrite dans les universités aux États-Unis et l'intérêt pour « l'écriture personnelle » (personal writing) et l'« essai personnel »	2
(3) Points communs et différences entre Personal Writing et « Personal Writing ».....	3
(4) Problématiques et objectif de la présente étude.....	4
2. formation d'un sujet qui « pense »	5
(2) Pensée langagière	6
(3) « moi » comme point de départ de l'apprentissage	7
3. Aperçu de la pratique de l'« Essai Personnel »	8
(1) Conception éducative	8
(2) Forme et caractéristiques de la pratique éducative.....	9
(3) Processus de rédaction	10
(4) Évaluation et correction (=critique).....	10
(5) Présentation des œuvres et critique	11
4. Évaluation des effets éducatifs de l'« Essai Personnel ».....	11
(1) Méthode.....	11
(2) Les œuvres et la critique éducationnelle	12
(4) Enquête pour l'auto-évaluation des étudiants	19
Conclusion.....	20
(1) Formation du sujet d'apprentissage à travers l'« écriture ».....	20
(2) Problématiques qui restent	20
2. Bibliographie des ouvrages consultés.....	20

1.



INTRODUCTION

(1) Situation et problèmes de l'enseignement de l'expression écrite dans les universités au Japon

Avec la démocratisation récente de l'enseignement universitaire au Japon, la première année d'étude tend à devenir décisive. Dans ce contexte, la plupart des universités ont mis en œuvre des cours concernant l'écriture académique (Yamada, Sugitani, 2008). Ce qui est caractéristique dans la plupart de ceux-ci, c'est qu'on trouve utile, du point de vue éducatif, de présenter des connaissances et des savoir-faire académiques, ayant en vue de faire rédiger un rapport ou un mémoire dans le cadre de l'enseignement en licence.

Dans les cours d'expression écrite en première année, la rédaction de rapports occupe la partie principale. Aujourd'hui, d'autres moyens éducatifs sont essayés dans différentes universités, y compris des programmes plus généraux qui couvrent même l'orientation professionnelle.

Inoue (2008) classe l'évolution de l'enseignement de l'expression écrite en quatre étapes : commencement, popularisation, transformation, développement. Selon lui, on est aujourd'hui entre l'étape de transformation et celle de développement, c'est-à-dire au moment où l'apprentissage de l'écriture à l'université n'est plus passif ou technique, et que la signification qu'a l'acte d'écrire pour les étudiants ou pour l'homme en général doit être radicalement mise en question. Il observe que « la compétence d'écrire » désigne non seulement la capacité technique basée sur les connaissances grammaticales ou les savoir-faire de composition, mais aussi un acte intérieur et intellectuel de se reconnaître en tant que pensant et s'exprimant par le langage.

Or, si l'éducation de l'expression écrite se limite à l'enseignement de l'écriture dans un sens technique, sa valeur profonde et éducative risque d'être perdue. Comment les étudiants peuvent-ils faire l'expérience d'une formation à travers laquelle ils se reconnaissent en tant que pensant et s'exprimant par le langage ? C'est un des problèmes que rencontre actuellement l'éducation de l'expression écrite dans les universités au Japon.

(2) L'éducation de l'expression écrite dans les universités aux États-Unis et l'intérêt pour « l'écriture personnelle » (personal writing) et l'« essai personnel »

Depuis 1990, aux États-Unis, apparaît un nouveau type de formation à l'expression écrite, le *Personal Writing*, appelé aussi *Journal Writing* ou *Writing*), qui peut être considéré comme une formation de base pour la traditionnelle écriture académique. Aujourd'hui, l'écriture personnelle est pratiquée dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur des États-Unis, quel que soit le type d'établissement (l'université de Princeton, l'université de la Ville de New York, l'université de Pennsylvanie, etc.), ainsi que dans les universités en Angleterre, au Canada et en Australie.



Le *Personal Writing* a pour une de ses origines Peter Elbow et d'autres chercheurs à l'université du Massachusetts à Amherst. Il a été conçu et pratiqué en posant une question radicale : qu'est-ce que l'acte d'écrire, quel sens a-t-il pour l'étudiant ou pour l'homme ? Surtout est célèbre la pratique du *Free Writing*, basé sur la théorie d'Elbow, où celui-ci revendique que c'est l'acte même d'écrire qui crée la prise de conscience chez l'étudiant de ce qu'il veut écrire, de son sentiment et de sa pensée librement exprimés (Elbow, 1973). Elbow préfère appeler ses théories et pratiques sur la formation de l'écriture *Writing* ou *Personal Writing*, avec le sens de « l'essentiel de l'écriture ».

Comme pratique similaire au Japon, on peut relever celle de « l'essai personnel », expression écrite comme auto-réflexion que nous effectuons à l'université Tezukayama (Tani, 2013). L'« Essai personnel » est une pratique éducative fondée sur celle de « littérature en japonais » (analogue au *Free Writing*) à l'université Seika de Kyoto où l'auteure de la présente étude travaillait avant. Concrètement, ces procédés consistent à mettre en valeur la « réflexion sur soi » (« approfondissement » et « reconsidération » de l'intérieur), dans le but de faire une œuvre, sans se contenter de faire une simple composition (mise en œuvre), et à utiliser « l'essai » comme un genre littéraire (Tani, sous presse). De plus, un programme a été élaboré comprenant les « grandes et petites révisions », le « récital des propres œuvres des étudiants », la « séance de critique réciproque » et la « publication de ZINE (recueil des œuvres des étudiants) », etc. (Tani, 2013). Ce programme a pour but non seulement l'amélioration technique de la composition écrite, mais aussi d'« échanger avec les autres » et de s'exprimer par l'écriture. La construction d'une relation entre les auteurs qui rend possible un tel échange permet aux étudiants d'acquérir l'habitude de révision patiente et de se transformer en êtres ouverts aux « autres » et à la « société », en « sujets d'apprentissage ». Dans cette étude, on distingue l'*écriture personnelle* (*Personal Writing*) de l'Essai Personnel, le premier désignant la pratique aux États-Unis, le second la nôtre au Japon.

(3) Points communs et différences entre *Personal Writing* et « Personal Writing »

Quand on compare l'« *Écriture Personnelle* » avec l'« Essai Personnel » se dégage un point commun : leur conception éducative. Dans le contexte où ce type de formation à l'écriture a été créé réside un décalage important entre le « moi » et les savoirs spécialisés et académiques (Elbow, 1973 ; Mlynarczyk, 2006). » L'« *écriture personnelle* » et l'« essai personnel » « *Personal Writing* » sont des écritures privées dans un langage plus intime, où sont cherchés le sens des événements et le lien entre ceux-ci, tandis que l'écriture académique a pour but de convaincre et de généraliser (Mlynarczyk, 2006). L'écriture académique tend à être pour les étudiants de première année un devoir extérieur et formel à expédier, alors que l'écriture personnelle a pour objectif de faire de l'écriture une occasion de faire découvrir aux étudiants un apprentissage volontaire et motivé (Elbow, 1981 ; Mlynarczyk, 2006).

La différence entre l'« *écriture personnelle* » et l'« essai personnel » réside dans leur moyen de pratiquer l'écriture et dans leurs objectifs. La pratique de l'« *écriture personnelle* » se centre sur la description relativement libre des pensées des étudiants



par eux-mêmes, ce qui est illustré par les appellations du *Journal Writing* et du *Free Writing*. Par contre, comme le suggère le sous-titre de cette étude, « l'expression écrite comme réflexion sur soi », l'« essai personnel » est spécifique en ceci qu'il donne l'importance à la « réflexion » qui consiste à faire découvrir un « point de vue propre à chaque étudiant » et un « moi particulier (et irremplaçable) », tout en permettant aux étudiants d'exprimer leurs idées d'une manière libre et dynamique. En outre, les étudiants arrivent à effectuer une « révision » patiente par l'exigence de cette pensée (= « approfondissement », « reconsidération ») et finissent par viser « l'acte de s'exprimer » en vue de la « mise en œuvre » destinée à autrui. À la différence d'un simple savoir-faire technique de l'écriture, l'« essai personnel » a fermement imposé aux étudiants ce processus. Cela est basé sur une conception de l'homme selon laquelle « l'homme peut élargir la portée de sa connaissance des autres et de la société » (Tani, sous presse).

(4) Problématiques et objectif de la présente étude

Si l'éducation de l'expression écrite est limitée à apprendre l'écriture dans un sens technique, à force de mettre en valeur la transmission de connaissances académiques et spécialisées et de savoir-faire, l'essentiel éducatif de l'« écriture » ne risque-t-il pas d'être perdu ? Pourquoi la « baisse de la compétence à l'écriture est-elle évidente chez les étudiants » ?

Bien sûr, on peut relever du côté de l'éducation le problème du manque presque complet de formation à l'expression de la pensée et la découverte des élèves par l'écriture avant l'entrée à l'université (Miyake, 2002). Pourtant, si nous cherchons la cause de cette baisse chez les étudiants, force est de proposer ici l'hypothèse selon laquelle est inévitable le problème du dysfonctionnement du « moi » qui est le point de départ de la connaissance du « soi » et de la « société », c'est-à-dire le « sous-développement du sujet d'apprentissage ». Ici, la « formation du sujet d'apprentissage » correspond à la « connaissance de soi et de la société », qui est indispensable à l'« attitude », que nécessite l'étude à l'université (Kaneko, 2007).

La « connaissance de soi » est un savoir qu'a une personne sur ce qu'elle est et sur ce que sont ses compétences. C'est une partie qui fait la base fondamentale d'une personnalité, qui ne cesse de changer à travers l'action aux alentours et le contact avec autrui. La « connaissance de la société » représente la profondeur et la stabilité de la connaissance sur l'état de la société et sur le rôle d'une personne dans celle-ci. Les étudiants, ayant appris la façon concrète de construire une relation avec la société et avec autrui à travers leur vie familiale et scolaire jusqu'au lycée, ont formé une image du rôle qu'ils peuvent et veulent jouer. C'est une base importante pour la formation de la posture d'apprentissage à l'université. D'après Eiichi Kajita, « former le "soi" » est indispensable comme préalable de tout apprentissage de l'homme, il est de même nécessaire d'encourager « la prise de conscience et la connaissance de soi-même » dans les établissements d'enseignement supérieur (Kajita, 1996).

Ainsi il faut un « moi » qui observe et objective un objet, qu'il s'agisse de la connaissance de soi, de celle de la société, pour encourager la « formation du sujet d'apprentissage » chez les étudiants. Mais aujourd'hui le « moi » qui doit être un point de départ semble avoir du mal à fonctionner. Cela est dû plus au changement



environnemental de la société moderne, une des causes de l'aliénation de la formation du sujet d'apprentissage, qu'à celui de la nature des étudiants ou de l'homme. Cela semble contribuer aussi au décalage entre le « moi » et des savoirs trop spécialisés des études dans la pratique récente de l'enseignement supérieur. Dans cette étude, nous nous référerons surtout à la notion de la « littératie » chez Ivan Illich comme piste pour examiner ces problèmes. Ce faisant, nous tenterons d'abord d'éclairer des problèmes fondamentaux de l'éducation de l'expression écrite, pour en dégager une direction à prendre. Ensuite, nous montrerons le mérite de l'éducation de l'expression écrite d'aujourd'hui en examinant un effet éducatif de l'essai personnel que nous pratiquons, difficile à acquérir dans l'écriture académique : la « formation du sujet d'apprentissage à l'université ».

2. FORMATION D'UN SUJET QUI « PENSE »

(1) génération du « computer literacy »

Ivan Illich remarque que le « lay literacy » (esprit qui considère le livre comme métaphore) transmis depuis des siècles est mis en péril par l'arrivée du « computer literacy » (esprit qui considère l'ordinateur comme métaphore) qui se répand chez la jeune génération (Illich, 1991). Le « computer literacy » selon Illich désigne un état de choses où l'ordinateur, qui n'était qu'une machine pour supporter une partie de la vie sociale, devient une nouvelle norme qui régule entièrement l'activité mentale de l'homme en remplaçant les lettres, qui ont été créées comme outil pour enregistrer l'énoncé et sont arrivées à jouer le même rôle que l'ordinateur d'aujourd'hui.

De même que le « lay literacy » est un mode d'esprit dans lequel l'on comprend soi et le monde par le « texte », écrit en lettres quand l'on pense ou parle, le « computer literacy » est un mode d'esprit pour comprendre le monde de la même manière que l'ordinateur qui fonctionne sur des chiffres binaires. Les jeunes d'aujourd'hui, qu'on peut qualifier de la génération du « computer literacy », ont pour caractéristique que le mot n'est plus le véhicule du sens ou de l'intention. De plus, ils ne cherchent ni à comprendre le sens des mots des autres à travers le dialogue avec eux-mêmes ni à deviner l'intention derrière les mots de l'interlocuteur. Un tel phénomène typique à la jeune génération est illustré par Illich avec l'exemple suivant.

Un professeur d'un lycée en Floride a imposé aux élèves un rapport sur « la sécheresse et la famine au sud du Sahara ». Ceux-ci ont entré à l'ordinateur des mots-clés concernant le sujet et ils ont remis des rapports où étaient compilées les informations qu'ils ont extraites des résultats des recherches. Le contenu des rapports était si insipide que le professeur a demandé à un élève : « Que pensez-vous de la sécheresse et de la famine qui ont lieu au sud du Sahara ? » Celui-ci a répondu : « Je ne comprends pas ce que veut dire votre question » (Illich, 1991).

Cet épisode correspond profondément à des problèmes mentionnés dans les universités au Japon comme celui du « copier-coller » (le « cōpypelna », logiciel contre le copier-coller, n'est qu'une mesure symptomatique). Ce qui est à remarquer, c'est, comme le constate Masaji Koyanagi, une « attitude mentale » où l'écrit sur un sujet est réduit au maniement d'informations, non pas la question si les élèves ont effectivement utilisé l'ordinateur (il est possible qu'ils poursuivent le même



processus pour faire un rapport, avec les documents à la bibliothèque) (Koyanagi, 2010).

Ce que le professeur attend des rapports des élèves est que, par exemple, quand l'expression « faim désespérée » est utilisée, ils sentent d'abord quelque chose, indiquent celle-ci par les mots pour en appeler aux lecteurs. Or, ce qui est écrit dans ces rapports, ce sont des mots comme simples signes informatiques, séparés d'un sens ou d'une intention fondés sur une connaissance subjective, loin de tels intérêts. La production du « texte » même n'était qu'un travail formel et obligatoire.

Pour Illich, cet « abîme » entre le professeur et les élèves signifie une nouvelle « coupure épistémologique », qui est une notion héritée des philosophes des sciences français comme Gaston Bachelard ou Louis Althusser. D'après Althusser, la naissance d'une nouvelle pensée consiste dans le passage d'une ancienne « structure de questionnement » à une nouvelle structure différente de questionnement.

La « structure de questionnement » est un mécanisme qui détermine la « portée de la possibilité d'une question et de la réponse à celle-ci » soutenant pour ainsi dire une pensée ou la pensée d'une personne. Cette structure oriente à « notre insu » ce qui est admis comme question et comme réponse. Althusser considère que la pensée de l'homme ne fonctionne que dans la limite d'une telle « structure de questionnement ». Mais dans le domaine de l'esprit et la pensée de l'homme, la destruction n'est pas possible, à la différence du domaine des choses, une ancienne structure de questionnement reste après l'apparition d'une nouvelle structure de questionnement. Ainsi, une concurrence a lieu entre ces deux structures, au cours de laquelle l'influence d'une structure se rétrécit. Althusser appelle cela la « coupure épistémologique » (Althusser, 1965 ; Imamura, 1997).

Illich analyse que l'image du professeur dégagée par cette « coupure épistémologique » est un « soi dont le corps a acquis de la perception », dont l'énonciation vient d'une « forêt de sens et de sentiments ». Ce professeur s'entraîne pour renforcer et équilibrer l'esprit et le corps, l'âme et la chair, la logique et le sentiment, ce qui soutient sa pensée. Par contre, les mots des élèves sont entravés par le réseau d'une pensée opérationnelle et n'émettent un message qu'en reliant des « unités d'information ». Un élève peut analyser l'état d'un chameau mourant de faim et de soif dans le désert du Sahara. Mais son esprit, sa « structure de questionnement » sont comme un appareil photo qui ne déforme jamais tous signaux venant, il veut que les plans qu'il fait soient notés par le professeur (Illich, 1991). Autrement dit, chez cet étudiant, s'observe un dysfonctionnement du « moi », qui doit être le point de départ pour « soi » comme sujet pensant et pour la « société ». L'acte même d'« écrire » ne donne pas l'occasion d'un apprentissage volontaire ou d'une motivation. Pour changer une telle « attitude mentale », il faut en trouver une autre où une personne se forme comme « sujet ».

(2) Pensée langagière

C'est la compétence de la « pensée langagière » qui rend possible la formation d'un tel sujet. Cette pensée correspondrait au « lay literacy » opposé au « computer literacy » selon Illich. La culture orale, c'est-à-dire des actes langagiers comme énonciation ou dictée, dont l'homme a hérité de toute antiquité, ne dépend plus de la



voix, avec l'invention des lettres. L'invention et la popularisation des outils (papier, instruments à écrire, imprimerie, etc.) s'y ajoutent et le « texte » a vu le jour. Il s'accumule pour devenir une métaphore qui représente la vie en général. L'homme arrive à former et représenter ses idées sur soi et sur la société comme « texte ».

L'« esprit qui pense par les lettres » (lay literacy) prend un détour pour réviser ses idées comme un « texte » avant de l'énoncer. Ce processus est une sorte de conversation avec soi ou en soi. Une pensée ou un sentiment ne peuvent être transmissibles aux autres que par l'écriture des lettres sur un papier qui extériorise chaque mot du corps. Dialoguer avec soi (s'interroger) comme « autre à l'intérieur » est l'essentiel de l'acte de « penser », avant de communiquer directement de soi aux autres. C'est pour cela que l'acte d'« écrire » est celui de « penser ». C'est la base des expressions philosophiques et littéraires, fondamentalement différentes de l'écriture numérique (telles que le e-mail ou le SMS) dont la première fonction est de communiquer des informations.

Ainsi, dans la « pensée langagière », le moi ne va pas simplement de soi, il est abordé consciemment. Ici, il est inévitable de se demander d'une manière réflexive et analytique pourquoi « je » pense ainsi (ou pas) et combien un sentiment est important. Il s'agit aussi d'une « attitude mentale » selon laquelle l'on reçoit, interprète et comprend les mots d'un autre pour déchiffrer un sens profond et une intention au fond de ceux-ci (Illich, 1991 ; Koyanagi, 2010).

Norihiro Kato écrit que l'expérience d'écrire est moins une question technique d'exprimer ce qu'on pense qu'un « lieu pour confronter l'expérience » afin de mieux penser (Kato, 1996). L'acte d'écrire qui paraît à première vue détourné est le chemin le plus direct pour se former un sujet « pensant ». Cependant, un tel acte se fait de plus en plus rare à cause des changements rapides de l'environnement social d'aujourd'hui. La reconstruction de l'« attitude mentale » que nous avons évoquée plus haut semble un des devoirs de l'éducation à l'université

(3) « moi » comme point de départ de l'apprentissage

Pour reconstruire l'habitude de la « pensée langagière » en péril, et par conséquent pour rétablir l'acte d'« écrire », que peut-on faire dans les lieux d'enseignement ? Ces dernières années, on remarque l'« immaturité de la connaissance de soi et de la société chez les étudiants ». Motohisa Kaneko classe les caractéristiques des étudiants d'aujourd'hui en quatre types résumés dans le tableau 1 (Kaneko, 2007).

*Tableau 1: les caractéristiques des étudiants d'aujourd'hui (*c'est nous qui résumons)*

- | |
|---|
| <p>(1) Avec une conformité élevée : il a confiance en soi et sa perspective d'avenir coïncide avec les objectifs d'enseignement de l'université</p> <p>(2) Avec une conformité limitée : la connaissance de soi et de la société est bien établie, mais il ne travaille que passablement. Il essaie de se former à sa façon.</p> <p>(3) Passif : sa connaissance de soi et sa prospective d'avenir ne sont pas claires. Il ne peut pas concrétiser ce qu'il demande à l'université.</p> |
|---|



(4) Aliéné : sa connaissance de soi et de la société n'est pas établie. Il a du mal à s'adapter à l'enseignement à l'université, manque d'intérêt pour les cours

Kaneko analyse que le taux qu'occupe le type « avec une conformité élevée » n'est pas haut même chez des universités à haut niveau, et que le nombre du type « passif » et du type « aliéné », c'est-à-dire des étudiants dont le degré de la « connaissance de soi et de la société » n'est pas élevé, augmentera sûrement à l'avenir. En sus de la « capacité scolaire », la « connaissance de soi » et la « connaissance de la société » sont nécessaires pour former l'« attitude » des étudiants, nécessaires pour l'apprentissage à l'université (Kaneko, 2007). Dans l'état actuel où de nombreuses universités se donnent du mal pour les étudiants avec une faible « connaissance de soi et de la société », comment l'éducation pour former « le sujet apprenant » est-elle possible ? L'enseignement des connaissances et des savoir-faire académiques et spécialisés, qui est la conception traditionnelle de l'éducation universitaire ne suffira pas pour former le sujet apprenant.

Cependant, même un étudiant qui ne peut pas s'habituer à « penser » dans des cours à l'université, pense sincèrement pour résoudre son problème amoureux quand il consulte l'opinion d'un ami sur ce problème. Ainsi, l'intérêt sérieux pour « moi » n'a pas changé. Ce mode d'esprit propre à l'être humain fonctionne tout différemment de l'attitude du lycéen que nous avons évoquée plus haut, dans laquelle la rédaction sur un sujet donné est réduite au maniement d'informations. Ce qu'il faut, n'est-ce pas une « attitude réflexive » où l'on pense et regarde soi-même et les autres pour poser une question et trouver une réponse, et ainsi former l'« habitude » d'avoir cette attitude ? Il est question d'un apprentissage qui incite et approfondit la « connaissance de soi et de la société », en d'autres termes, d'établir un « savoir pour recomprendre (soi) »

3. APERÇU DE LA PRATIQUE DE L'« ESSAI PERSONNEL »

Par quel enseignement de l'écriture est-il possible d'approfondir et d'élargir la connaissance de soi et des objets ? Pour aborder cette question, nous traiterons de la pratique éducative de l'« Essai Personnel » que nous avons effectuée au cours de l'année scolaire 2011 (il s'agit d'un cours optionnel en année pleine à la faculté des lettres de l'université Seika de Kyoto où 59 étudiants [chiffre à la fin d'année scolaire] de première année ont participé. Pour la pratique, surtout pour le moyen concret de diriger les étudiants, on n'en retient que le minimum, faute d'espace [Tani, 2013 sous presse]).

(1) Conception éducative

À la base de cette pratique se trouve une situation où « penser=écrire » sont des pratiques formelles et extérieures pour les étudiants, étrangères à leur motivation pour une expression ou un apprentissage volontaire. Nous avons donc pour objectif de dégager et développer une attitude d'apprentissage volontaire des étudiants pour « écrire=penser », il ne s'agit pas de donner un savoir-faire technique ou des connaissances spécialisées. Il s'agit d'une pratique éducative où nous essayons



d'atteindre petit à petit l'objectif à travers la répétition du processus « écrire=penser » (tableau 2).

Tableau 2 : la conception de l'« Essai Personnel »

- (1) Viser l'« approfondissement (comment) » et la « compréhension (Pourquoi) » de la réception des sensations dans des expériences, prenant pour sujet des événements ordinaires ou des expériences habituelles dans la vie.
- (2) Confirmer la sensibilité et le point de vue personnel en donnant les mots à un sentiment informel et ambigu dans l'esprit ou le cœur.
- (3) Échanger des mots et des expressions confirmés avec les autres. S'efforcer de comprendre des mots et des expressions des autres.
- (4) Tout cela amène les étudiants à l'intérêt pour autrui et pour la société, relié à l'apprentissage d'un cycle d'étude spécialisée.

(2) Forme et caractéristiques de la pratique éducative

Le cours est composé de deux semestres de 15 semaines, chacun divisé en quatre périodes. Les étudiants rédigent huit œuvres. Durant l'année scolaire 2011, nous avons proposé les sujets suivants (environ de 1200 à 2000 caractères) (tableau 3).

Tableau 3 : Sujets imposés

1 ^{re} période du 1 ^{er} semestre	Endroit où j'étais / où je suis	2 ^{ème} période du 1 ^{er} semestre	Ceux dont je me souviens
3 ^e période du 1 ^{er} semestre	Un sentiment à un moment impressionnant dans ma vie	4 ^e période du 1 ^{er} semestre	Ce que je suis / Ce que je veux être
1 ^{re} période du 2 ^e semestre	Expérience des mots	2 ^e période du 2 ^e semestre	Analyser du charme
3 ^e période du 2 ^e semestre	Communiquer une sensation	4 ^e période du 2 ^e semestre	Composition libre

Au premier semestre, nous avons pour objectif principal la « découverte de “soi” » en approfondissant la « connaissance de soi » à travers l'écriture sur un sujet concernant le « moi » et les « autres », à partir des expériences des étudiants. Au second semestre, nous traitons de sujets tels que les « mots » ou l'« essence de choses » qui sont distants par rapport au « moi », bien qu'ils aient pour point de départ celui-ci, pour travailler sur le rapport entre soi et ces sujets.

Chaque semaine, les étudiants assistent à un cours théorique et à un exercice. Toute la classe suit le cours théorique, tandis que la classe est divisée en trois sous-classes à l'exercice. Dans le premier, l'explication et l'objectif du sujet d'une période sont proposés. On montre comme exemple des œuvres rédigées sur le même sujet par l'enseignant ou par les étudiants qui ont suivi ce cours par le passé. Avec du matériel pédagogique est donnée la leçon des points essentiels de l'expression écrite, ainsi que la critique de la période précédente, la lecture à haute voix de meilleures œuvres, et la



fabrique de ZINE (recueil des œuvres des étudiants). Dans le second, l'enseignant s'adresse individuellement aux étudiants pour vérifier leur état d'avancement et donne des conseils. Des œuvres de la période précédente sont remises avec des corrections et des critiques de l'enseignant. Hors de la classe, de nombreux étudiants consultent l'enseignant sur le contenu de leurs œuvres. Celui-ci en est le premier lecteur et il adapte une méthode « dialogique » pour répondre à leur expression écrite, tout en respectant le sentiment des auteurs.

(3) Processus de rédaction

Le processus de rédaction suit en général ces étapes : « feuille de travail → prise de notes → ébauche → révision → mise au net » (à la main). Surtout la « révision » est importante. L'essentiel de cette étape consiste en méthodes de réflexion telles que « l'approfondissement (Comment) » « la compréhension (Pourquoi) ». L'« approfondissement » consiste à analyser autant que possible un sentiment que l'on tend à exprimer avec des termes subjectifs comme « triste » ou « content » et de le représenter en nuances. La « compréhension » consiste à se demander pourquoi un sentiment s'est manifesté, pourquoi il reste au fond de la mémoire, en essayant de repenser le sens de ce souvenir à la place de celui qui en prend conscience. Avec ces deux actes, une écriture peut être convaincante et réflexive, où le sujet est clairement mis en valeur, sinon elle finit par être plate et sèche. La « révision » n'est rien d'autre que l'apprentissage même qui conforte la compétence d'« écrire=penser » des étudiants, incite à se connaître et à se redécouvrir profondément, relie le moi aux autres et à la société.

(4) Évaluation et correction (=critique)

Les manuscrits remis sont lus par l'enseignant. Un ou deux autres enseignants participent pour la « mise au point » de l'évaluation. Les critères d'évaluation sont les suivants : (1) Situation (la décrire minutieusement et concrètement pour que le lecteur puisse revivre une expérience ou un souvenir) (2) Construction (soin pour la structure) (3) Approfondissement-recompréhension (ces trois critères sont désignés sous l'abréviation de « 3 P » [trois points]). Se fixent six niveaux d'évaluation (tableau 4).

Tableau 4 : échelle des critères d'évaluation

A	Au niveau de l'œuvre littéraire (avec une valeur supplémentaire en sus de 3 P)
A-	On constate un soin pour la situation et la structure, ainsi que l'approfondissement et la compréhension.
B+	Il y a du soin pour la situation et la structure.
B	La situation est suffisamment claire.
B-	La situation n'est pas assez claire.
C	Soyez plus actif !



L'enseignant corrige les manuscrits, les commente en tant que lecteur et les rend aux étudiants. La correction ne veut pas dire ici une correction ou une évaluation en se référant à un modèle ou à une réponse préalablement préparée. Il s'agit d'évoquer des manières d'exprimer d'une façon plus compréhensible aux autres ce que les étudiants veulent communiquer, tout en respectant et essayant de comprendre leurs idées, et de désigner la possibilité de développements qui leur sont inaperçus. L'enseignant donne aussi des conseils concernant la motivation et la connaissance de soi et de la société des étudiants pour les sensibiliser à la formation de leur personnalité.

(5) Présentation des œuvres et critique

Dans chaque période, les enseignants discutent au cours de la « mise au point » pour choisir quelques meilleures œuvres. Dans la plupart des cas, ce sont des œuvres à une évaluation élevée qui sont choisies, mais des œuvres estimées moyennement peuvent être élues, en raison de leur sujet ou de leur point de vue intéressant. Ces œuvres sont assemblées dans une anthologie, on organise une séance de lecture à haute voix des œuvres recueillies par leurs auteurs eux-mêmes. Après la lecture, les auteurs font un commentaire sur la rédaction, répondent aux questions et aux remarques des auditeurs. À la fin du cours, les étudiants-auditeurs choisissent les meilleures œuvres pour eux, remettent une critique sur celles-ci, qui sera renvoyée aux auteurs. Les étudiants qui sont des auteurs de meilleures œuvres, peuvent sentir une réaction concrète, les auditeurs expriment un fort intérêt pour les œuvres de leurs collègues, obtiennent une motivation ou des pistes qui contribueront à améliorer leurs œuvres de la période prochaine. La création d'une sorte d'échange parmi les étudiants permet au cours d'avoir une portée interactive, sans se contenter d'une présentation unilatérale. Les étudiants sont sollicités non seulement « du haut » par le commentaire et la correction de l'enseignant, mais aussi « horizontalement » entre eux.

Dans la dernière période du second semestre, ZINE (recueil) qui contient toutes les œuvres présentées par toute la classe est édité par de travaux collectifs de tous les étudiants. L'expression écrite, normalement une lutte solitaire, acquiert ici une collectivité. Des notions telles qu'« écrire en tenant compte des autres » ou une « expression écrite=faire une œuvre » qui étaient au début difficiles à imaginer pour de nombreux étudiants sont enfin comprises. C'est à ce moment que l'enseignant assiste à la naissance d'un écrivain accompli.

4. ÉVALUATION DES EFFETS ÉDUCATIFS DE L'« ESSAI PERSONNEL »

(1) Méthode

Ici, il s'agit d'examiner un mode de la « formation du sujet d'apprentissage » par l'approfondissement et l'élargissement de la reconnaissance de soi et des objets à travers l'« Essai Personnel ». Pour examiner les œuvres des étudiants, nous avons posé comme critère central d'évaluation l'« approfondissement » et la « recompréhension ». Nous insistons aussi sur la connaissance (naissante) des autres et de la société, basée sur la connaissance de soi des étudiants. Concrètement, nous adoptons l'« expertise éducationnelle (educational connoisseurship) » et la « critique



éducationnelle (educational criticism) » d'E. Eisner, une des méthodologies de l'évaluation qualitative (Eisner, 1991; Katsura, 2005, etc.). Nous proposons l'analyse d'une œuvre sur les quatre étapes nécessaires de la description selon la « critique éducationnelle » : « sujet, interprétation, description, évaluation » et nous examinons l'approfondissement et l'élargissement de la connaissance des étudiants. La « critique éducationnelle » a pour but de mieux comprendre et transmettre des actes complexes tels le cours, des œuvres des apprenants et la présentation de celles-ci, des aides pour les apprenants, en même temps que de former l'« expertise » de la compréhension. Ce travail permet aux enseignants d'améliorer leur « expertise éducationnelle ». Mais tout cela amène à un cercle vicieux, dans lequel le but de la critique éducationnelle est de former l'expertise. Or, il faut l'expertise pour écrire une critique éducationnelle. Pour résoudre ce problème, dans cette étude pratique, on effectue une « mise au point » (que nous avons évoquée plus haut) où plusieurs enseignants évaluent et critiquent des œuvres, pour développer réciproquement leur « expertise éducationnelle ».

En raison d'espace limité, nous sommes obligés de ne retenir qu'un des exemples les plus évidents et les plus propres à l'objectif de notre examen parmi les œuvres des étudiants. Mais en fait, un changement similaire s'observe non seulement chez l'auteur dont nous traiterons, mais aussi chez la plupart des étudiants (Tani, 2013). Nous présentons donc la « transition de la distribution des notes » et le résultat et l'analyse de l'« enquête pour l'auto-évaluation des étudiants sur le cours ».

(2) Les œuvres et la critique éducationnelle

i. Mode de la connaissance de soi

Évidemment, chaque étudiant a des images inconscientes de soi. Il y a des images négatives : « je suis timide » « je suis hors du groupe d'amis » « j'ai peur de me blesser ». Par ailleurs, il y a certaines obsessions profondes comme « il faut avoir des amis », « je veux cent amis ». Certains ont un sentiment d'échec tels qu'avoir été « persécuté » ou avoir dévié d'une « voie régulière ». Certains ont des problèmes domestiques comme le divorce des parents. Une grande majorité des étudiants évoquent, sinon tous, du moins quelques-uns de ces problèmes. Ces similitudes dans les représentations de soi étaient si étonnantes que nous en avons été déconcertés au premier semestre.

Nous allons prendre l'exemple des œuvres de l'étudiante B, un cas typique de ce phénomène. Nous présentons d'abord son évolution de juillet à septembre dans le tableau 5, ensuite nous décrivons la « critique éducationnelle » de ses œuvres (documents 1-3).

Tableau 5 : évolution de l'étudiante B

	Juillet	Octobre	Novembre
Titre	Solitaire qui n'aime pas la solitude	Écrivain	Poignée de la main
Sujet	Mode de connaissance de soi	Premier pas vers l'auteur	Sensualité du premier autre



Interprétation	Souci du rapport avec « autrui »	Nécessité d'« autrui » et découverte du rôle de soi	Renouvellement de la connaissance d'« autrui »
Description	(infra)	(infra)	(infra)
Évaluation	B+	1. élue	A- élue

Document 1: « Solitaire qui n'aime pas la solitude » B

Solitaire qui n'aime pas la solitude

Je suis devenue seule en quatrième année de l'école primaire. On a ri de mon opinion dans un cours de japonais. Jusqu'à ce moment, je croyais que toute idée était d'une personnalité et juste, mais j'ai commencé à penser que dans une certaine mesure il y avait une réponse présupposée dans la relation humaine ou dans l'impression qu'on doit avoir sur un livre, par exemple. Ne pouvant pas distinguer ce qui est juste ou pas, je n'ai pas pu m'adresser aux amis.

Un peu plus tard, je me suis aperçue d'un changement. Personne ne m'a parlé si je ne bougeais pas. Je suis par nature timide, mais dès que quelqu'un m'adresse la parole, je peux tout de suite familiariser avec cette personne.

Or, une fois que je me suis arrêtée de bouger, des amis ne s'occupaient pas de moi. Ils s'amusaient entre eux, sans moi. C'était peut-être par hasard, pensais-je au début, mais rien n'a changé. Il est devenu normal que je sois absente du groupe des amis et que je sois toujours assise toute seule.

Au fond, ne m'aimaient-ils pas ? C'est moi seule qui les croyais amis, mais c'est malgré eux qu'ils étaient avec moi ? Déprimée par l'absence d'amis, avec la peur de l'échec, je me suis enfermée en moi.

Aujourd'hui, je suis solitaire. J'ai du mal à être avec les gens. J'ai cru depuis longtemps que cette expérience a donné lieu à ma nature actuelle, mais réflexion faite, ce n'était pas la première fois.

Depuis l'école maternelle, ceux qui m'avaient aimablement parlé au début, se sont éloignés et s'adressaient aux autres. À ce moment-là, je ne m'en souciais pas trop, croyant qu'ils ont trouvé des gens qui s'entendaient bien avec eux parce qu'ils étaient actifs. Je gardais le contact avec les autres, bougeant de moi-même, faute de gens qui viennent me parler.

Je prenais d'ailleurs la chose dans l'ordre inverse. Ce n'est pas qu'« une personne ne vient pas parce que je ne m'adresse pas à elle », mais que « je m'adresse à une personne parce qu'elle ne vient pas ». On disparaît si je ne poursuis pas. Ayant oublié cela, je me suis blessée comme si je l'avais remarqué pour la première fois. Et je n'ai pu établir qu'un rapport où une personne s'enfuit si je ne le suis pas, lorsque plus tard je reprenais petit à petit le contact avec les autres.

J'ai pensé aussi qu'on s'enfuit, car je poursuis, que si pousser ne marche pas, ne dois-je pas me retirer. En effet, chaque fois qu'on s'enfuit, ma force de pousser est devenue puissante. C'est pour cela ? Pourtant, même si je me retire, le résultat ne change pas, je reste dans la solitude.

Ayant répété la même chose, j'ai fini par avoir peur que l'on s'éloigne de moi. En vérité, ce qui me faisait de la peine, c'est de me sentir refusée, plutôt que d'être seule.



Je suis devenue solitaire, refusais ceux qui s'approchaient de moi, en pensant que de toute façon ils disparaîtraient.

À l'entrée au lycée est apparue une personne qui ne me quittait pas malgré mes refus. Au début, je me méfiais, mais je me suis petit à petit familiarisée avec lui. En même temps, la dépendance et l'angoisse se sont agrandies. D'après mes expériences du passé, il semblait certain qu'il disparaisse un jour, la peur d'être rejetée était insupportable. Si l'on me niait de nouveau, je ne serais plus capable de garder ma raison. Alors il vaut mieux trancher de moi-même. Si je lâche la main la première, on ne peut pas m'abandonner. C'est ce que je pensais. Et j'ai répété des fois la même chose. Le résultat est le même, mais je voulais échapper vite à l'angoisse qu'il disparaisse.

Il s'agit de mon ex. Il est normal dans l'amour d'avoir peur de la séparation. À vrai dire, avoir un copain est venu de l'idée qu'il ne me quittera pas comme d'autres amis quand nous sommes amoureux. Mais de toute façon, il s'éloigne quand la relation amoureuse est finie. Je ne me suis aperçu de cela que quand on a commencé à sortir ensemble. Comment puis-je croire à l'amour, moi qui ai du mal à entretenir le rapport avec des amis ? Après la séparation, il m'évitait et je n'étais plus même une de ses connaissances. J'ai senti que lui aussi il m'a quittée. Plongée dans une solitude que je me suis créée, j'étais persuadée que la solitude était préférable.

Maintenant que je suis étudiante, je maintiens cette tendance. Je n'ai pas trop d'envie de me faire des amis, il m'arrive d'être prise d'un subit désir de rompre avec même des amis que j'ai aujourd'hui. La raison pour laquelle je ne le fais pas, c'est qu'ils ne me connaissent pas assez, et que je ne m'attache pas beaucoup à eux. Plus on se connaît et se familiarise, plus l'angoisse de le perdre est pénible, à ce point que je le rejette.

Dans mon enfance, j'avais confiance en ma justesse : si je suis différente des autres, c'est ma personnalité et la sincérité est un mérite. J'ai exprimé donc tout ce que j'ai pensé et senti. En moi, c'était une bonne voie et ça suffisait. Je ne pensais jamais à ce que les autres en recevaient et en sentaient. Je n'ai cessé de remarquer un défaut de quelqu'un dès que je m'en suis aperçue, de dire insouciamment des choses qui pouvaient blesser des gens telles que j'ai senti. Nul ne veut être avec une telle personne. Même s'il est normal qu'un enfant ne puisse pas ne pas tout dire, moi qui évite le contact avec des gens, je ne pensais toujours qu'à moi-même, j'étais incapable de penser aux autres.

J'ai été peut-être triste de me sentir seule. Mais l'angoisse d'être abandonnée et la peur d'être refusée étaient si fortes que je préférais la solitude. Mais comme ça je n'étais pas à plaindre. C'est en moi que résidait la raison pour laquelle l'on m'a quittée.

Maintenant que j'ai découvert une sorte de réponse, qu'est-ce que je dois faire ? Puis-je changer désormais, une fois que j'ai compris la situation ? Puis-je respecter le sentiment des autres pour ne pas les blesser ? Mon idée peut-elle changer, que le moyen le plus certain pour ne pas me blesser ainsi que les autres, est d'éviter les gens dès le début ? Il faudra commencer par entretenir mon rapport avec des gens en supportant l'angoisse d'être abandonnée.



L'œuvre de l'étudiante B « Solitaire qui n'aime pas la solitude » (document 1) a été écrite à la 4^e période du premier semestre, dont le sujet est « ce qui je suis/ce que je veux être ». L'auteur a une capacité éminente d'écrire, mais quand il s'agit de se raconter, son écriture devient maladroite. Elle s'enferme en elle.

Dans la feuille d'impression qui a accompagné l'essai remis, l'auteur a noté sa réflexion : « Peu d'action dramatique. Monotone. Trop bourré » « J'ai une fois rejeté le projet, parce que l'étape d'ébauche a pris beaucoup de temps, qu'il paraissait impossible de terminer et que le contenu déviait au fur et à mesure de la rédaction. J'ai repris de nouveau du début ». À première vue, il semble que l'auteur approfondisse chaque point important, mais en fait elle répète la même réflexion et n'arrive pas à s'en sortir. La clause du dernier paragraphe a quelque chose de sincère et de sérieux, mais peu « intéressante ». On a l'impression que l'auteur se dit en soupirant qu'à la fin elle est revenue de nouveau au début, mais c'est elle qui devait en être la plus consciente. Voici l'image de Mlle B depuis l'entrée à l'université au moment de la rédaction de cet essai. Pourtant, cette expérience d'écrire, de souffrir, et de penser n'est jamais inutile. Nous continuerons de lire ses œuvres.

ii. Premier pas vers l'auteur

Document 2: Écrivain par l'étudiante B

Écrivain

« Vous êtes vraiment “inapte à la société” »

C'est ce qu'un collègue m'a dit. Pendant la préparation du festival du lycée, je me suis évadée de la classe et je passais la plupart de temps dans une salle de club.

Je n'avais pas beaucoup d'amis, j'étais hors du groupe de la classe, je n'aimais pas participer à des événements. Quand je me suis rappelé après être rentrée chez moi, je me suis persuadée que j'avais du mal à établir le rapport avec des gens, que je manquais de conformité. C'est vrai, je suis certainement « inapte à la société ».

Environ deux mois plus tard, j'ai eu l'occasion de parler avec un professeur. Le sujet était, si je me souviens, mon orientation scolaire. Au cours de la conversation, j'ai émis inconsciemment la parole suivante : « je suis inapte à la société ». La réaction du professeur était inattendue.

« Tout écrivain est comme ça ».

*

Ce que le mot « écrivain » me rappelle avant tout est un élève aîné au lycée. Silencieux, peu éloquent, peu d'entregent. Quelle que soit sa conformité, il était proche d'un « inapte à la société ». Mais son roman était éloquent. Un vocabulaire riche et des expressions abondantes décrivaient vivement les actions des personnes et le sentiment de celles-ci. Les phrases n'avaient rien d'excessif, composées des mots si strictement sélectionnés. Le lecteur a eu même une sensation que s'approche le monde du roman au-delà des lettres.

Le fait qu'une personne a du mal à parler, mais est forte en écriture vient d'une grande différence entre ces deux actes. Il s'agit non seulement de la différence entre



le « langage parlé » et le « langage écrit », mais de deux attitudes différentes « parler-écouter » et « écrire-lire », pour ainsi dire.

Quand on « parle » avec quelqu'un, l'observation de l'expression de l'interlocuteur, avec des mots d'approbation insérés d'une manière appropriée, permet une bonne communication. Quand on « écrit », il faut trier de nombreux sentiments et souvenirs qui remuent en moi et en donner des formes pertinentes. De ne parler que de soi sans se soucier de l'interlocuteur, ou flatter le lecteur ne sont respectivement qu'une simple voix et qu'une simple série de mots. Ces actes ne sont ni de « parler » ni d'« écrire ».

Autrement dit, « parler » est observer l'interlocuteur, « écrire » est se regarder.

Pourtant, ne voir que l'interlocuteur ou soi ne suffit pas dans chacun de ces deux cas. Aussi attentif qu'on soit quand on « parle », si l'on n'approuve que l'interlocuteur, la conversation finit par être diplomatique, superficielle et sans intérêt. Si l'on « écrit » sur soi qui n'est compréhensible que pour soi-même, sans tenir compte du lecteur, un écrit est arbitraire et obscur. Alors cela n'est en rien différent d'un journal intime.

Un « écrivain » doit se regarder, puis exprimer des choses qui grouillent à l'intérieur, et les faire comprendre aux autres.

Même s'il manque de socialité, un bon « écrivain » n'est pas aliéné de la société. Dans d'autres termes, une fois aliéné, il ne peut écrire de bonnes œuvres. Justifier son inaptitude à la société et s'enfermer en soi en disant « je suis "écrivain" » ne sont donc pas des actes justes. L'élève aîné au lycée que j'ai évoqué plus haut gardait contact à sa manière avec la société, ce qui lui permettait la possibilité d'écrire des romans impressionnants.

« Parler » et « écrire » sont différents en ceci que parler prend moins de temps qu'écrire, tandis que ce qui est écrit reste plus longtemps que ce qui est dit. Par exemple, une phrase « Je t'aime », on la dit en un instant. Elle ne reste que dans la mémoire. Quand cette phrase est écrite dans une lettre, on réfléchit avant de décider la forme définitive. La phrase ne disparaît pas et reste après la lecture. Mais les deux cas ont pour point commun la prise de conscience d'un sentiment et de la pensée pour une personne, et le désir de transmettre et partager ce sentiment avec celle-ci.

Il y a des points communs entre « parler » et « écrire ». Alors, au fur et à mesure d'écrire en tenant compte du lecteur, je pourrais apprendre petit à petit à parler.

Je veux être un « écrivain », non pas un simple « inapte à la société ».

Dans le cadre de la première période du second semestre dont le sujet est « l'expérience des mots », Mlle B a écrit une œuvre intitulée « écrivain » qui était sa première œuvre élue comme une des meilleures. Elle y a réussi à faire une œuvre, sortant du style d'avant où elle s'était enfermée en elle. Elle affronte le problème de l'« inaptitude à la société » qui était son complexe d'infériorité et ses entraves, à travers son expérience de l'expression écrite.

Elle pose des questions autour d'une expression « inapte à la société » jetée à l'auteur qui avait du mal à communiquer et à vivre dans la société et d'une phrase inconsciemment émise par un professeur « Tout écrivain est inapte à la société ». Un simple « inapte à la société » et un écrivain, sont-ils la même chose? Elle a un



collègue aîné qui est « un écrivain » inapte à la société. Elle remarque la différence entre le « langage parlé » et le « langage écrit ». Le développement de son questionnement est formidable. Une question appelle une autre, l'auteur fait l'expérience de diverses prises de conscience. « “Parler” est observer l'interlocuteur, “écrire” est se regarder ». Pourtant, cela ne suffit pas. Pour « parler » il faut soi et pour « écrire » il faut un « autre ». Quand on « écrit une chose », il n'est pas possible d'en faire comprendre le contenu au lecteur sans avoir conscience de l'« existence des autres ». L'« écrivain » est obligé de se regarder. Ensuite, il doit écrire des choses qui brûlent à l'intérieur et les faire comprendre aux autres. Elle dégage une conception inverse, où les points négatifs deviennent positifs, à travers la rédaction de cette œuvre. Nous continuerons ses œuvres.

iii. Sensualité du premier autre

Document 3: Poignée de main par B

Poignée de main

Il y a dicton japonais : « mains froides, cœur chaud ». On me l'a souvent dit, mais je n'y crois pas. Il n'a d'ailleurs pas de fondement, de plus, je n'ai jamais vu une personne qui a les mains plus froides que les miennes, mais je ne crois pas du tout que j'ai un cœur plus chaud que personne. Alors, quel est le cas de ceux qui ont les mains chaudes ? Je ne crois pas non plus qu'ils ont les cœurs froids. Car je connais une personne dont la main et le cœur sont chauds. C'est monsieur M, professeur de collègue.

Monsieur M était professeur de sciences. Il était chargé de la classe voisine. Sa silhouette était ronde, proche d'un corps sphérique, comme une boule qui a les bras, ou un ballon gonflé à ce point qu'il peut éclater tout de suite. Ses bras et jambes étaient gros, son ventre était comme celui d'une femme à la veille de ses couches, mais il s'agit d'un homme. C'est vrai qu'il est gros, mais son corps n'était pas mou, mais ferme.

Son apparence puissante, sa voix basse donnaient l'impression qu'il est sévère, au contraire, il a un caractère à la fois franc et délicat pour les autres. Surtout, il semble qu'il soit soucieux du choix des mots, il n'a jamais blessé personne avec des propos imprudents. De plus, il observait bien chaque élève. Quand un élève avait l'air malade, il le remarquait tout de suite et lui demandait s'il allait bien, quand un autre paraissait découragé, il lui parlait, mais il ne l'a pas imprudemment encouragé ou questionné. Cela ne se limitait pas à la classe dont il était chargé, il était ainsi pour tous élèves qu'il connaissait. Au début de la deuxième année, Monsieur M s'est soucié de moi. En ce temps-là, j'étais presque muette au collège, évitais les gens autant que possible. J'avais peur de rire, m'en empêchais, ce qui m'a rendue sans expression. Je n'étais pas persécutée, mais je n'avais aucun ami. Il s'inquiétait de moi qui étais ainsi après un an depuis l'entrée au collège. Dans différentes occasions, comme pendant des pauses, ou lors de la remise d'une copie, il m'a de temps en temps demandé une poignée de main. En nous serrant les mains, nous avons échangé de courtes paroles. De même que son corps, sa main était grande. Ses doigts gonflés comme une saucisse s'attachaient à une large paume.



Il manie presque tous les produits chimiques à main nue. C'est peut-être pour cela qu'au bout des doigts se trouvait une sorte de tache d'une couleur étrange et qu'il restait sur le dos de sa main comme une trace de brûlure. La peau de la paume était épaisse, rugueuse et ferme. Mais ma main sentait de la chair tendre séparée par la peau.

La poignée de la main avec M. M a donné l'impression que ma main entière était enveloppée. C'était comme un enfant embrassé par sa mère. Cette sensation devait beaucoup à la grandeur de sa main, mais ce n'est pas tout. Sa main était toujours chaude. La mienne est très froide. Surtout en hiver, celle-ci est tendue, difficile à faire bouger à cause de la mauvaise circulation sanguine. Mes doigts se raidissaient en se courbant légèrement comme s'ils étaient glacés. Ma main sentait ainsi chaude la main de Monsieur M. Cette tiédeur, presque chaude fait fondre de la glace, le sang a commencé à circuler. Il m'a serré la main le plus fort possible, mais sans me faire du mal. Et il m'a regardé mes yeux tout droit, et m'a parlé. Le propos était le plus souvent simple comme « Ça va ? » « Vous mangez bien ? », mais parfois il m'a dit « ayez plus de confiance ». Il n'a pas essayé de me dégager forcément beaucoup de mots, il se contentait de mon sourire ambigu et un peu forcé.

Au début, j'ai seulement tendu la main quand il a demandé une poignée de main. Ma main ne faisait que toucher, et elle était serrée d'une manière passive. Mais petit à petit, je suis arrivée à serrer de moi-même la main de l'autre.

En ce moment-là, je refusais catégoriquement les autres en ne disant aucune parole. Je perdais la manière d'être avec les autres, avais peur d'être blessée. Or, Monsieur M s'est approché de moi, en choisissant et utilisant un moyen de communication non verbal. Certes, au début, ne sachant pas comment réagir, je restais déconcertée et je n'ai pas pu faire même une poignée de main, mais je m'y suis habituée. Ainsi, ma méfiance pour l'homme s'est petit à petit effacée.

Je cherche toujours la manière de confronter les autres et de prendre la distance avec eux, je n'ai plus d'intention de tout refuser comme autrefois. L'hésitation à parler s'est bien affaiblie. Ma main est toujours froide, mais mon cœur n'est plus glacé.

C'est une œuvre intitulée « Poignée de main », choisie de nouveau comme une des meilleures œuvres dans la troisième période du deuxième semestre dont le sujet est « communiquer une sensation ». Ce sujet a pour objectif d'approfondir des souvenirs, des expériences, des mémoires concernant des sensations invisibles pour les communiquer de façon vivante aux lecteurs. Comme l'indique le titre, cette œuvre traite de la mémoire où l'auteur pour qui la présence des autres était faible est arrivé à faire la poignée de main avec un autre. Elle avait déjà, dans le document 2, montré un changement, mais en vérité, autrui n'était pas complètement absent. L'auteur dont la main est froide s'approche d'un « rapport » par la chaleur de la main tendue par un professeur. En reprenant cette expérience, elle découvre son état d'esprit actuel, relativement paisible. C'est une sensation où un cœur obstinément fermé aux autres s'ouvre comme une fonte de la glace.

La description de la situation, comme la personnalité du professeur, la « sensation » qu'est le sujet de l'essai, et surtout l'« atmosphère » de la scène de contact, est adroitement faite.



L'auteur réussit à faire un point culminant presque sensuel dans la scène de la poignée de main avec le professeur à la seconde moitié. C'est une description comme il faut, toute consciente du sujet qu'est « Communiquer une sensation ». Tout de suite après est posée la phrase suivante : « Au début, j'ai seulement tendu la main quand il a demandé une poignée de main. Ma main ne faisait que toucher, et elle était serrée d'une manière passive. » La dernière ruminant conclut l'essai : « Ma main est toujours froide, mais mon cœur n'est plus glacé ». Ici, l'auteur a découvert une nouvelle manière d'être avec un autre. S'y reconnaît l'entrée à une nouvelle image du monde par un renouvellement de la conception des autres. On pourrait appeler cela la première expérience où l'auteur prend conscience pour la première fois d'un 'autre » qui n'était qu'un être abstrait pour elle comme une présence sensuelle avec une forte corporalité, ou l'instant de la première rencontre avec un autre.

Au début de travaux collectifs du 2^e semestre, Mlle B, qui avait du mal à communiquer, écrivait sur des papiers la critique pour chaque œuvre et la remettait individuellement aux auteurs. Cette attitude a animé la séance de critique. Lors de l'achèvement de ZINE (recueil), elle était remarquée comme un membre principal du groupe.

(4) Enquête pour l'auto-évaluation des étudiants

Du résultat de l'enquête pour l'auto-évaluation des étudiants, nous pouvons lire un autre changement)

Tableau 7 : l'auto-évaluation des étudiants à la fin du 2^e semestre (les 5 premiers)

— ce dont on est conscient et ce qui progresse à travers le cours — N=59

- | | |
|---|--------|
| (1) l'approfondissement de la connaissance de soi | 78,5 % |
| (2) avoir compris l'importance de la révision et en avoir obtenu l'habitude | 78,5 % |
| (3) arriver à communiquer, tenant compte des lecteurs | 65,9 % |
| (4) avoir obtenu l'habitude de faire des notes avant de rédiger | 62,6 % |
| (5) lire des choses en essayant de comprendre ce que l'auteur veut dire | 60,9 % |

L'approfondissement de la connaissance de soi et l'acquisition de l'habitude de réviser occupent la première position. À travers l'expérience d'« écrire », les étudiants ont pu faire de nombreuses expériences de la « recompréhension de soi » en se pensant et en se regardant. De plus, il est intéressant de constater que dans la dernière période du 2^e semestre (composition libre), 17 étudiants parmi 59 aient choisi un sujet qui concerne l'« expression écrite et "soi" ». Dans cette période, on choisit son propre sujet à partir de la question : « Qu'est-ce qui est maintenant le plus important ? », nous pouvons, en lisant leurs œuvres, entrevoir ce que représente pour les étudiants l'expérience de l'expression écrite : « l'essai et moi » « l'auteur et le lecteur » « s'exprimer=faire une œuvre » « se confronter » « l'expérience d'écrire » « ma conception des autres ».

Ce que suggèrent ces auto-évaluations est en fin de compte le fait que des problèmes se concentrent sur la « formation du sujet » et sur la façon dont les étudiants ont formé leur connaissance de soi et des objets à travers l'expression écrite. Il s'agit



d'une conscience de soi et d'une attitude comme auteur, ce qui peut être considéré comme la « formation du sujet d'apprentissage », car élever ces choses à l'intérieur et en prendre conscience permet de sortir d'une éducation dépendante et extériorisée de l'expression écrite.

CONCLUSION

(1) Formation du sujet d'apprentissage à travers l'« écriture »

« La baisse de la compétence d'écrire » chez les étudiants d'aujourd'hui doit beaucoup au décalage entre le changement environnemental de la société et la conscience (de soi) indispensable pour l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. S'y pose le problème de l'« immaturité du sujet d'apprentissage » chez les étudiants. Pour résoudre ce problème, nous avons pratiqué l'« Essai Personnel » pour les étudiants en première année. Le résultat montre l'acquisition de l'habitude de « réviser », le réveil et l'approfondissement de la connaissance de soi chez les étudiants, ce qui indique que l'expérience d'« écrire » peut être une occasion pour rencontrer des « prises de conscience » et des « découvertes », et pour se former la motivation d'apprentissage. C'est pourquoi s'établir comme auteur peut être considéré comme un exemple d'une bonne voie qui conduit les étudiants à une présence ouverte aux « autres », au « sujet d'apprentissage ».

(2) Problématiques qui restent

Dans cette étude, nous avons traité de l'éveil et de l'approfondissement de la « conscience (sur soi) des étudiants », mais nous n'avons pas étudié les relations avec les matières scientifiques et spécialisées dans l'enseignement supérieur. Toutefois, on observe des faits qui suggèrent une possibilité que divers intérêts ou un réveil de questionnement acquis par l'expérience d'« écrire » se lient aux sujets scientifiques (plus concrètement, les mémoires de licence, par exemple). Nous continuons désormais des études de suivi des cas après l'éducation de la première année, pour montrer que l'« Essai Personnel » peut contribuer à la « formation du sujet d'apprentissage » dans l'enseignement supérieur.

2. BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CONSULTÉS

- Ivan ILLICH (1991) *Ikiru Shisō* [pensée pour vivre] sous la direction et la traduction de Naofumi Sakurai, Fujiwara Shoten.
- Chieko INOUE (2008) *Daigaku ni okeru kaku chikara kangaeru chikara - Ninchi shinrigaku no chikaku wo motoni* [compétence d'écrire et de penser à l'université—à partir de la perception dans la psychologie cognitive] Tōshindō.
- Hitoshi IMAMURA (1997) *Althusser Ninshikuronteki setsudan* [coupure épistémologique chez Althusser] Kōdansha.
- Eiichi KAJITA (1996) « *Jiko* » *wo sodateru shinno syutaisei no kakuritsu* [établir une vraie subjectivité qui cultive « soi »] Kaneko Shobō.



- Naomi KATSURA (2005) *E · Eisner « Kyōikuteki kanshikigan to kyōiku hihiyō » no hōhōron — shitsuteki kenkyū — toshiteno tokuchō* [la méthodologie de *Educational connoisseurship and criticism* de E. Eisner — caractéristique comme méthode d'étude qualitative], *Kyōiku hōhō gaku kenkyū* (Study of Educational Methods), *Kyōiku hōhō kenkyūkai* 15.
- Norihiro KATŌ (1996) *Gengo hyōgenhou kougi* [cours des expressions langagières], Iwanami Shoten.
- Motohisa KANEKO (2007) *Daigaku no kyōikuryoku — nani wo oshie, manabunoka* [la qualité éducative — qu'est-ce qu'on y enseigne, qu'est-ce qu'on y apprend ?] Chikuma Shobō.
- Masashi KOYANAGI (2010) *Literacy no chihei — Yomikaki nōryoku no kyōiku tetsugaku* [horizon de la littératie — philosophie éducative de la capacité de lire et d'écrire], Daigaku Kyōiku Syuppan.
- Mina TANI (2013) *Jiko shōsatsu toshiteno bunsyō hyōgen « nihongo literacy » no kyōiku jissen wo jirei toshite*, [Expression écrite comme réflexion — à travers l'exemple de la pratique éducative de la « littératie en japonais »] Kansai Faculty Development Association et Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University (éd), *Shikō shi hyōgen suru gakusei wo sodateru writing shidō no hinto* [pistes pour l'instruction de l'écriture pour former des étudiants qui pensent et s'expriment], Minerva Shobō.
- Mina TANI (sous presse) « *Essai Peronnel* » — *Kiso Kyōyō tosite no (watashi) , sore wo hagukumu « Essay » toiu kangaekata* [« Essai Peronnel » — le « moi » comme culture de base, l'« essai » qui le forme], Hiroki YAMAJI (éd) *Kakawari wo hiraku Active Learning kyōsei syakai wo sasaeru kyōyō he no sasoi* (titre provisoire) [introduction pour la culture qui soutient une société conviviale de l'apprentissage actif développant les rapports] Nakanishiya shuppan.
- Kazuko MIYAKE (2002) *Nihonjin daigakusei no ronbun report sakusei ni okeru « nihongo » kyō iku* [Éducation du « japonais » dans la rédaction de rapports et de mémoires des étudiants japonais], *Dai 14 kai nihongo kyōiku renraku kaigi happyō hōkoku* [Rapport des communications à la 14e édition de la conférence de liaison de l'éducation du japonais].
- Reiko YAMADA, Yumi SUGITANI (2008) *Round Table syonenji kyōiku no « ima » wo kangaeru — 2001 nen chōsa to 2007 nen chōsa no hikaku wo tegakari ni*, [table ronde : réfléchir au « présent » de l'éducation en première année — à partir de la comparaison de l'enquête en 2001 et 2007] *Daigaku kyōiku gakkai kaishi* (Journal of Japan association for college university education), vol.2, n° 30.
- Louis ALTHUSSER (1965) *Pour Marx*, Maspero.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002) . *The educational imagination : On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Ed.
- Elbow, Peter. (1973). *Writing Without Teachers*, New York: Oxford University Press.
- Elbow, Peter. (1981). *Writing With Power*, New York: Oxford University Press.
- Mlynarczyk, Rebecca Williams. (2006). *Personal and Academic Revisiting the Debate*, Journal of Basic Writing (CUNY).

